UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNO DO NASCIMENTO SÁ

**Relações de gênero e Educação: Uma análise sobre a formação inicial docente
na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

São Paulo

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

BRUNO DO NASCIMENTO SÁ

**Relações de gênero e Educação: Uma análise sobre a formação inicial docente
na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, teorias do ensino e
práticas escolares.

Orientadora: Prof^a Dr^a Katiene Nogueira da Silva

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sá, Bruno do Nascimento

SS111r Relações de gênero e Educação: Uma análise sobre a formação inicial docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo / Bruno do Nascimento Sá; orientadora Katiene Nogueira da Silva. -- São Paulo, 2019.
272 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Educação . 2. Didática. 3. Formação inicial de professores. 4. Relações de gênero.

I. Silva, Katiene Nogueira da, orient.

Nome: SÁ, Bruno do Nascimento.

Título: A Relações de gênero e Educação: Uma análise sobre a formação inicial docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, não poderia deixar de agradecer meus pais, **Cláutenis** e **César** e minhas irmãs **Bruna** e **Camila**, que sempre me apoiaram e até mesmo se sacrificaram em favor dos meus estudos. Devo a vocês todas as minhas conquistas.

Ao meu amado companheiro, **Robert**, pelo incentivo e, principalmente, pela compreensão, tão fundamentais durante boa parte do processo de elaboração dessa dissertação. Obrigado por estar sempre tão pronto a me ouvir e me encorajar a seguir em frente.

À minha querida orientadora e professora **Katiene Nogueira da Silva**, que acreditou em mim e no meu trabalho desde o início, dedicando seu tempo e compartilhando seu conhecimento de forma tão generosa.

Aos amigos **Ana Carolina Polo**, **Andrea Funchal**, **Ariane Mota**, **Fabricio Bueno**, **João Carvalho**, **Marcela Magari Dias**, **Priscila Rocco**, **Thaís Dias**, e todos os outros por esses representados, por me ouvirem falar de coisas que não fazem o menor sentido para vocês, por me ouvirem reclamando incansavelmente da quantidade de coisas a fazer em pouco tempo durante o mestrado e por compreenderem minha ausência física em alguns momentos de sua vida.

Às professoras **Cynthia Pereira de Sousa**, **Cláudia Pereira Vianna** e **Marília Pinto de Carvalho** por cederem seu tempo e memórias a favor deste trabalho.

Aos incríveis professores **Denice Bárbara Catani**, **Giselli Cristina do Vale Gatti**, **Helena Coharik Chamlian** e **Romualdo Luiz Portela de Oliveira** por terem agregado tanto à minha vida e à minha pesquisa.

Aos profissionais da Secretaria de Pós-Graduação e ao Sr. **Joel Lisboa Junior**, da Secretaria de Graduação da FEUSP, pela paciência, ajuda, disponibilidade e solidariedade.

“Por que foi que cegamos, Não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão, Queres que te diga o que penso, Diz, Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem”

Ensaio sobre a cegueira - José Saramago

RESUMO

A produção deste trabalho se deu no âmbito da área de concentração *Didática, Teorias do Ensino e Práticas Escolares* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e teve como objetivo analisar como as relações de gênero aparecem na formação inicial de professores e professoras no curso de Pedagogia da FEUSP, partindo da hipótese de que a formação docente para tal temática ocorre, porém, aparece de forma secundária e optativa nas disciplinas que a contemplam. Para tanto, foi apresentado um levantamento dos principais autores na área e as discussões acerca das origens e concepções de gênero, assim como suas dimensões na atualidade e suas relações com a educação básica. Então, buscou-se explorar a importância da elaboração de políticas públicas para gênero e apresentar as políticas já existentes que respaldam a abordagem de gênero na formação inicial de docentes e nas escolas e, por fim, foi realizada uma análise das ementas das disciplinas do curso mencionado, oferecidas entre os anos de 1998 e 2018, assim como uma entrevista com professoras responsáveis pela criação e oferecimento de disciplinas que apresentam gênero como tema principal. Assim, tomou-se como ponto de partida a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, documento de abrangência nacional, que serve como norteador das práticas escolares. Os Parâmetros sugerem que o tema Relações de Gênero seja abordado como Tema Transversal na Educação Básica brasileira. Dessa forma, sendo a USP e, conseqüentemente, seu curso de Pedagogia dada como uma referência nos campos acadêmico e educacional, buscou-se verificar se essa temática tem sido contemplada na formação inicial dos cerca de cento e oitenta professores ingressantes anualmente nesse curso. Para tanto, foram abordados nomes de destaque internacional nos estudos de gênero, como Heleieth Saffioti, Joan Scott, Judith Butler e Raewyn Connel, realizando uma discussão a respeito do conceito de gênero e suas diferentes abordagens nas diversas áreas de conhecimento. A seguir, foram abordadas informações a respeito da desigualdade de gênero e as principais políticas públicas e documentos que respaldam o tratamento desse tema na educação, visando uma abordagem crítica. Por fim, foram analisadas as ementas das trezentas e trinta disciplinas oferecidas ao curso de Pedagogia da FEUSP entre os anos de 1998 e 2018, das quais, constatou-se que trinta e sete apresentavam a palavra gênero em algum de seus campos e, destas trinta e sete,

apenas três apresentaram gênero como tema central. A partir dessas informações, foram realizadas entrevistas com as professoras responsáveis pelas três disciplinas que apresentam gênero como tema central, a fim de compreender a forma com que as disciplinas foram idealizadas, organizadas e oferecidas, assim como as preocupações em relação à sua continuação com a chegada da aposentadoria. Como resultado, foi possível verificar que as discussões de gênero, incluindo o âmbito educacional, têm avançado muito desde os anos 1990, promovendo debates, estudos e a elaboração de diversas políticas afirmativas. A FEUSP, além de não se opor à abordagem do tema, tem também desenvolvido ações visando a conscientização de sua comunidade. No entanto, a formação inicial de docentes para gênero, ainda ocorre de forma optativa e secundária, quando comparada com outros temas.

Palavras-chave: Relações de Gênero, Educação, Formação inicial de Professores.

ABSTRACT

The production of this work occurred within the concentration area of *Didactics, Theories of Teaching and School Practices* of the Graduate Program in Education of the School of Education of the University of São Paulo and had as object of analysis to analyse how gender relations are approached in the initial formation of teachers Pedagogy course offered by that institution. For that, a survey concerning the main authors in the area and the discussions about the origins and conceptions of gender, as well as their current dimensions and their relations with basic education were presented. The aim was to explore the importance of public policy-making for gender and to present existing policies that support the gender approach in initial teacher training and in schools. Finally, an analysis of the course syllabus was made considering the years between 1998 and 2018, as well as an interview with the teachers responsible for the creation and offering of subjects that have gender as their main theme. Thus, the promulgation of the National Curricular Parameters was adopted as a starting point, in 1997. It is a national document, which serves as a guide to school practices. The Parameters suggest that the topic "Gender Relations" be addressed as a Cross-Cutting Theme in Brazilian Basic Education. Thus, since USP and, consequently, its Pedagogy course are given as references in the academic and educational fields, it was sought to verify if this theme has been contemplated in the initial formation of about one hundred and eighty teachers entering each year in this course. In order to do so, internationally prominent names in gender studies were approached, such as Heleieth Saffioti, Joan Scott, Judith Butler and Raewyn Connel, discussing the concept of gender and its different approaches in different areas of knowledge. Next, information on gender inequality and the main public policies and documents supporting the treatment of this theme in education were addressed, aiming at a critical approach in favor of gender equality. Finally, the syllabus of the three hundred and thirty subjects offered to the FEUSP Pedagogy course between 1998 and 2018 were analyzed, of which, it was verified that thirty-seven presented the word gender in one of its fields and, of these thirty seven, only three presented gender as the central theme. Based on this information, interviews were conducted with the teachers responsible for the three former disciplines, in order to understand the way in which the disciplines were idealized, organized and offered, as well as the concerns regarding their continuation with their retirement. As a result, it has been found that

gender discussions, including education, have advanced greatly since the 1990s, promoting debates, studies, and the development of diverse affirmative policies. FEUSP, in addition to not opposing the approach to the theme, has also developed actions aimed at raising awareness of its community. However, initial teacher education for gender still occurs on an optional and secondary basis when compared to other themes.

Key Words: Gender relations, Education, Initial teacher formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema sinóptico das oposições pertinentes apresentadas no livro <i>A dominação masculina: A condição feminina e a violência simbólica</i>	54
Figura 2	Placas afixadas nas portas dos banheiros dos prédios da FEUSP, em atendimento à Resolução CNCD/LGBT N. 12 de 2015.....	129

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Brasil - Renda de mulheres e homens e variação das proporções entre renda de mulheres e homens, na média geral, dentro dos 50% mais pobres e dos 10% mais ricos - 2016-2017.....	74
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	1Quantidade de trabalhos sobre gênero realizados na FEUSP entre 1998 e 2018.....	28
Quadro 2	Relação dos trabalhos sobre gênero realizados na FEUSP entre 1998 e 2018.....	29
Quadro 3	Quantidade de trabalhos sobre gênero publicados na Revista Educação e Pesquisa entre os anos de 1998 e 2018.....	36
Quadro 4	Relação dos trabalhos sobre gênero publicados na Revista Educação e Pesquisa entre 1998 e 2018.....	37

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
FEBEM	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FGV-DAPP	Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas
GGB	Grupo Gay da Bahia
IDDH	Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos
IESP	Instituto de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais (ou Transgêneros)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Programa de Educação Continuada
PMEDH	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
PNAD	Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
POS	Programa de Orientação Sexual
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TTs	Temas Transversais
UAM	Universidad <i>Autónoma de Madrid</i>
UNAERP	Universidade de Ribeirão Preto
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESP	Universidade Federal do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ASSUNTO	PÁG
Apresentação.....	17
Introdução.....	20
As relações de gênero na educação.....	20
Modos de produção do trabalho.....	27
Capítulo 1 – Gênero e Educação.....	45
1.1 Algumas palavras sobre gênero.....	45
1.2. A contribuição dos movimentos sociais para a configuração do conceito de gênero.....	55
1.2.1 Feminismo: Um panorama histórico.....	55
1.2.2 O movimento LGBT.....	60
1.2.3 Articulações entre o conceito de gênero e educação.....	62
Capítulo 2 – Gênero e políticas públicas na Educação Básica Brasileira.....	72
2.1 Políticas Públicas e Desigualdade de Gênero	72
2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as questões de gênero.....	80
2.3 Outros suportes legais.....	87
Capítulo 3 – A formação de professores para relações de gênero na FEUSP.....	92
3.1 O contexto do curso de Pedagogia da FEUSP.....	92
3.2 Disciplinas do curso de Pedagogia da FEUSP que apresentam Gênero como tema central.....	97
3.2.1 Quem são as professoras entrevistadas.....	98
3.2.2 Gênero como “questões que nos habitam”.....	106
3.2.3 A criação, o oferecimento e a continuidade das disciplinas.....	111
Considerações Finais.....	125
Referências	131
Anexos.....	139

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação busca discutir a forma com que os assuntos referentes às relações de gênero são abordados em algumas disciplinas da formação inicial de professores e professoras atuantes nos primeiros anos da educação básica paulista. Mais especificamente, a análise apresentada nesta pesquisa debruçou-se sobre as disciplinas que possuem as relações de gênero como parte de seu conteúdo, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP. Pretende-se, assim, entender de que forma a temática tem sido incorporada ao currículo do curso de pedagogia da instituição a partir de 1998, quando Educação Sexual e Relações de Gênero passam a ser temas sugeridos no Caderno 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Para isso, foram analisadas as ementas das disciplinas oferecidas na FEUSP nas duas últimas décadas (de 1998 a 2018). A partir dos resultados obtidos, foram selecionadas aquelas que apresentam relações de gênero de forma explícita em seu título. Esse levantamento proporcionou o surgimento de algumas questões, quais sejam: De que forma as relações de gênero levaram à criação dessas disciplinas? Como foi seu processo de elaboração? As disciplinas eram oferecidas de forma obrigatória ou optativa? Quais eram os autores e as autoras utilizados na elaboração do programa? De que forma as aulas eram elaboradas? Como foi a receptividade dos alunos, alunas e da comunidade USP? Houve uma preocupação com a continuidade da disciplina após a saída/aposentadoria de seus criadores ou criadoras?

Essa pesquisa dá-se a partir de dois grandes temas: a formação inicial de professores e as relações existentes entre gênero e educação, sendo que a ideia inicial para a realização desta pesquisa surgiu por meio de minhas trajetórias: profissional e acadêmica.

Eu iniciei minha relação com a área da Educação aos 18 anos de idade (no ano de 2003), quando comecei a ministrar aulas de inglês, tanto em institutos de idiomas, quanto de forma particular. Mais adiante, tive a oportunidade de atuar também como professor de inglês na educação regular de escolas particulares e também professor de português em cursos profissionalizantes e preparatórios para concursos públicos.

Como professor de inglês em institutos de idiomas, pude iniciar minha carreira docente sem nenhum tipo de formação específica; possuía apenas o conhecimento do idioma. No entanto, com o passar do tempo, passei a perceber que apenas o

domínio do conteúdo ministrado não era mais suficiente para minhas aspirações profissionais, o que me levou a perceber que a formação acadêmica na área era essencial para minha atuação. Dessa forma, a primeira das temáticas tratadas aqui, a que se relaciona à formação de professores, decorre da necessidade que eu mesmo senti de aperfeiçoar-me e desenvolver-me para além do conteúdo e do senso comum, quando passei a enfrentar alguns desafios enquanto me encontrava na prática docente, em sala de aula.

O interesse pela segunda temática, as questões envolvendo as relações de gênero na educação, desenvolveu-se quando tive a oportunidade de realizar um curso de especialização *lato sensu* em Gênero e Diversidade na Escola. Trata-se de um curso destinado principalmente a profissionais da educação, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em parceria com a Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, com o intuito de colocar em prática alguns dos objetivos do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), contribuindo para a formação de multiplicadores e multiplicadoras, no que se refere ao enfrentamento das desigualdades na escola, sejam elas de raça, classe, gênero ou qualquer outra diferença que possa se opor ao princípio da educação inclusiva.

Como resultado do caminho percorrido na realização deste trabalho, obteve-se a seguinte organização: a *Introdução*, onde serão apresentados os objetivos da pesquisa, as principais questões relacionadas à abordagem das relações de gênero na formação de professores e na educação básica, como um todo, enfatizando-se as justificativas que caracterizam as principais emergências do tema.

O Capítulo I teve o propósito de apresentar o estado da arte, quando se trata das origens históricas, sociais e epistemológicas, principais definições e aplicabilidade do termo gênero por meio dos principais autores e estudos encontrados atualmente no Brasil e no mundo. A seguir, serão apresentadas relações entre a palavra gênero e a educação, de forma geral.

A tratativa das temáticas de gênero na educação mostra-se um assunto bastante complexo. Para tanto, está pautado em normas e documentos de cunho oficial, a fim de regulamentar seus alcances no campo educacional. Dessa forma, o Capítulo II trará as principais políticas públicas e demais amparos legais e governamentais para relações de gênero na educação.

Já o Capítulo III, primeiramente, apresentará um breve histórico e contextualização sobre a FEUSP, para, a seguir, abordar uma discussão a respeito dos dados e das informações, obtidos por meio da análise das ementas das disciplinas que tratam das temáticas de gênero na instituição, assim como por meio de uma entrevista realizada com as três professoras responsáveis pela criação e ministração dessas disciplinas.

Por fim, nas Considerações Finais, serão retomados alguns aspectos dados como relevantes durante a realização da pesquisa, de modo a indicar a forma como essas informações podem contribuir para uma prática docente que priorize a completa inclusão social na educação e na formação do aluno como cidadão.

INTRODUÇÃO

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

A pesquisa *Relações de gênero e Educação: Uma análise sobre a formação inicial docente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo* propõe-se a analisar de que forma as relações de gênero na Educação têm sido abordadas no currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entre os anos de 1998 e 2018. Para tanto, foi realizada uma análise das ementas das disciplinas do curso, no período mencionado, e, a partir da identificação da temática em seu título ou conteúdo, passou-se a investigar outros aspectos, como a concepção e a realização das disciplinas, tendo como perspectiva a formação docente.

Assim, o trabalho aqui apresentado se faz relevante tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito escolar, uma vez que Gênero é uma temática que está presente na vida de todos e de todas, como indivíduos, mas trazendo também impactos para a sua vida em sociedade, pois afeta de forma direta as relações sociais, interferindo e modificando também as relações de poder.

Nesse sentido, a escola exerce papel de extrema importância, pois é uma das primeiras instituições em que as pessoas experimentam os processos de socialização depois do contato quase que exclusivo com a família. Além de ser uma entidade presente na vida de todas as pessoas, de forma direta ou indireta, durante muitos anos, várias horas por dia.

A abordagem desse tema por parte da escola, no entanto, tem sido objeto de estudos e discussões no Brasil e no mundo. Principalmente porque, como será explicado adiante, ainda há muita confusão com relação ao que é gênero e de que forma sua tratativa desde os primeiros anos escolares pode contribuir com a promoção do respeito e da tolerância e, consequentemente, como diminuição das desigualdades sociais que se dão a partir desse fator.

Dessa forma, espera-se que as informações aqui apresentadas, possam servir como subsídio para o aumento de repertório teórico, para a desmistificação em relação à temática e como ponto de partida para um olhar crítico e reflexivo sobre a formação inicial de professores.

Apesar de estar inserida na sociedade, a escola não precisa ser (e não é) um mero reflexo da sociedade, uma vez que ela tem como premissa abrir espaço para

que diálogos sejam realizados, com o intuito de fazer com que alunos e professores reavaliem e reconstruam suas posturas, aponta Silva (2015), com base em conceitos de outros teóricos. Assim, como mediador, a ação do professor desempenha um papel importante nessas avaliações e reconstruções.

No entanto, é necessário lembrar que, entre outros tantos fatores, a atuação docente também é influenciada pelo fator humano. E, por esse ponto de vista, pode-se afirmar ser bastante comum que as pessoas façam coisas sem entender o seu real significado. As ações são realizadas de acordo com valores e preceitos repassados pelas gerações, às vezes por anos, sem que se perceba a injustiça e a opressão que estas podem causar a outros. Poucas são as vezes que as atitudes dão-se de forma racional, rompendo com as tradições, que acabam por legitimar o senso comum com a justificativa de que "sempre foi assim".

Dessa forma, por meio de coisas muito simples, como uma frase, pelo tom de voz ou ações concretas e objetivas, passamos a dar tratamento diferenciado a meninos e meninas (SÃO PAULO, 2003, p. 22). Faz-se necessário identificar com os professores e professoras a importância de se repensar as relações de gênero dentro da escola, de forma crítica e reflexiva, a fim de romper com as desigualdades que permeiam as relações entre homens e mulheres na sociedade.

Os estudos que se debruçam sobre essas relações sociais entre homens e mulheres já existem há alguns anos, tendo seu início marcado por grupos de pessoas que não estavam contentes com determinadas situações ocorridas na sociedade de seu tempo, especialmente mulheres que se viam obrigadas a exercer jornada dupla – de trabalho duro, com baixa remuneração fora de casa, e o desvalorizado trabalho doméstico –, enquanto os homens ocupavam posições privilegiadas ou recebiam salários maiores, realizando as mesmas atividades que elas, afirmam Teixeira e Magnabosco (2010).

Por meio das palavras de Louro (1992), pode-se inferir que o simples fato de essas relações começarem a tornar-se um tema para a reflexão e o questionamento já configura um objeto de estudo das relações de gênero, uma vez que, de acordo com a autora, falar de relações de gênero aponta para aquelas de poder entre homens e mulheres como sujeitos de sociedade e de tempos históricos determinados.

Saffioti (2003, p. 55-56) explica que conceber gênero com as relações que envolvem sujeitos de determinado período histórico é de extrema importância, para que se possa "demarcar o campo de batalha e identificar o adversário". Porém, é

necessário entender que o adversário, nesse caso, não são as diferenças sexuais e biológica. O homem não é o inimigo da mulher, nem enquanto indivíduo, nem enquanto uma categoria social.

Tal discussão mostra-se relevante porque as concepções de gênero praticadas na sociedade exercem influência em toda a nossa vida cotidiana, criando expectativas sobre como devemos agir frente a determinadas situações, o que devemos gostar ou não e o que devemos pensar. "Quando associamos um comportamento específico a um grupo de pessoas só porque são mulheres, homens, meninos ou meninas, estamos reproduzindo alguns estereótipos de gênero"; ou seja, afirmando que as diferenças de cunho biológico entre as pessoas do sexo masculino e do sexo feminino explicam e justificam seu comportamento dentro da sociedade, desconsiderando qualquer outro fator ou o contexto onde se dão essas relações, explicam as autoras Lins, Machado e Escoura.

Além de serem regras restritivas, que tentam encaixar as pessoas em estereótipos sociais, as normas de gênero são também a base para muitas situações de desigualdade. Quando usamos o termo "desigualdade de gênero", nos referimos a relações de poder, privilégio ou hierarquias sociais criadas a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres, ou entre masculinidades e feminilidades (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 16).

As diferenças entre homens e mulheres baseadas simplesmente no sexo e nas características físicas dadas como naturais e imutáveis passam, então, a estabelecer um sistema de discriminação e exclusão entre os sexos, restringindo as pessoas a vários estereótipos. Por exemplo, é esperado que os homens apresentem sempre características agressivas, militaristas e racionais, enquanto espera-se que as mulheres sejam sempre dóceis, relacionais e afetivas. Em decorrência destes determinismos, "funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com outros ficam mais identificados com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade", se forem comparadas com as funções identificadas socialmente como masculinas, explica Vianna (2003, p. 47).

Por esse ponto de vista, as relações sociais excludentes, hierárquicas e cristalizadas são respaldadas por mudanças de ordem social e política que, "apoiadas na biologia arquitetam arranjos que deslocam a culpa das evidentes desigualdades sociais, políticas e econômicas para a natureza" (MATOS, 2001, p. 70, *apud* Vianna,

2003, p. 47). Esse modo de pensar é reforçado por explicações originadas na medicina, nas ciências biológicas e pelas instituições sociais, como a família e a escola.

As relações entre indivíduos e, conseqüentemente, entre os diferentes gêneros fazem parte do processo de construção de subjetividades. A Educação também está implicada em um processo de construção de sujeitos, independente da perspectiva que venha a assumir. Portanto, o conceito de gênero faz-se relevante, útil e apropriado dentro das questões educacionais, uma vez que essa discussão põe “em xeque o caráter ‘natural’ do feminino e do masculino” (LOURO, 1992, p. 228-229).

Segundo a autora (LOURO, 1992, p. 228-229), o conceito de gênero passou a ser utilizado no campo educacional brasileiro entre as décadas de 1960 e 1970, momento em que começavam a dominar, nos debates acadêmicos do Brasil, as chamadas pedagogias críticas, com influências marxistas e reprodutivistas francesas, que, vinculadas às ideias do educador Paulo Freire, passaram a formar a vanguarda do pensamento educacional no país. No entanto, foi necessário que se passassem anos de muitos estudos, pesquisas, discussões e disputas “para que se começasse a romper o gueto dos núcleos ou grupos de estudos ‘de mulher’ ou ‘de gênero’ e para que o conceito adquirisse um novo estatuto”.

Esses termos são empregados porque os estudos de gênero nasceram a partir dos estudos do feminismo (chamados de estudos “de mulher”), e, em determinado momento, passaram a ser chamados de estudos de gênero – sendo, ambos, até mesmo confundidos em alguns contextos –, devido às alterações da abrangência do conceito e às relações que se estabeleceram entre as questões femininas e demais fatores sociais e históricos das relações entre os sexos.

Pensar tendo como ponto de partida a categoria teórica gênero possibilita-nos uma melhor compreensão a respeito das relações entre os sexos, no âmbito da cultura, do simbólico, das representações. Isso se faz relevante do ponto de vista da Educação porque, por meio dela, é possível reconstruir a cultura, os valores e os símbolos nas novas gerações, podendo-se transmitir ou recriar, reproduzir ou transformar as hierarquias e as diferenças de importância atribuídas socialmente ao que é masculino ou feminino. No entanto, vale ressaltar que falar em “sexo e educação” não é a mesma coisa que falar em “gênero e educação” (CARVALHO, 1999).

Para Silva (2015, p. 177-178), a reflexão e a resignificação dos conteúdos transmitidos na escola ocorrem por meio de diversos signos, como imagens e códigos, influenciando socialmente nossas experiências e nossos "eus", fazendo-nos acreditar que os fatos já existiam antes de nós e, portanto, sempre existirão, sendo, assim, imutáveis. Dessa forma, a autora explica que os discursos tornam-se mais dominantes à medida que a nossa consciência a respeito deles diminui. "As suas reproduções os naturalizam e isso dificulta o desenvolvimento de um trabalho que questione as verdades, as razões, os sentidos construídos e as continuidades impostas".

Tem havido profundas transformações nas condições de existência das instituições escolares e acadêmicas, devido a recentes mudanças que atravessam a escola e sociedade do ponto de vista das relações de gênero. Isso se dá em decorrência da presença em massa das meninas nas salas de aula, superando a presença masculina em algumas instâncias; pela maior visibilidade dos sujeitos homossexuais e bissexuais, assim como seu reconhecimento por parte da mídia; pelas imposições das discussões a respeito de sexo e sexualidade, a partir da expansão da AIDS e outras infecções sexualmente transmissíveis; pelo aumento no número de relações sexuais que se dão fora do casamento formal e pela extraordinária evolução dos meios de comunicação. Tais processos têm feito com que antigas barreiras sociais, de tempo e espaço sejam rompidas, possibilitando o contato com múltiplos sujeitos, saberes, modos de vida, comportamentos e valores. Tudo isso de formas antes impensáveis (LOURO, 1997, p. 119-120).

Dessa forma, escolas e academias experimentam continuidades e descontinuidades em suas práticas e acabam por realizar alguns deslocamentos, e até mesmo rupturas. Denúncias, questões da crítica feminista, os estudos culturais e estudos dos negros, dos gays e lésbicas estão também produzindo efeitos em todas essas instituições. Com isso, mesmo que de forma pouco destacada, é possível verificar escolas brasileiras tomando várias iniciativas e fazendo experiências, no sentido de subverter as situações de desigualdades dos sujeitos, afirma Louro (1997).

A escola, enquanto instituição, tem como finalidade educar os alunos para a cidadania, igualdade e ampliação dos direitos. No entanto, é possível encontrar muitas escolas que acabam por reproduzir práticas sexistas, por meio de suas normas, da forma como as avaliações são elaboradas e aplicadas, dos livros didáticos utilizados, do currículo, das disciplinas etc. Essas escolas "não problematizam e/ou não abordam as questões de gênero assim como outras produções discursivas e linguísticas que

hierarquizam as diferenças produzindo as desigualdades no ambiente escolar". Os estudos relacionados a gênero acabam por contribuir com a educação, por meio do oferecimento de "proposições políticas implicadas por relações de poder que produzem outro olhar e possibilitam inúmeras articulações entre masculinidades e feminilidades" (TEIXEIRA; MAGNABOSCO, 2010, p. 13).

Louro (1992, p. 233) ainda menciona que é possível verificar outros argumentos que ressaltam a importância de abordar as temáticas relacionadas aos gêneros na formação inicial docente. De acordo com ela:

Interessa, pois, a educadoras e educadores pós-críticos analisar como as identidades – de gênero, sexuais e outras – são representadas, como lhe são atribuídos significados sociais, ordenamentos, hierarquias e diferenciações; como são indicadas a meninos e meninas, jovens e adultos as posições de sujeito legítimas, adequadas, sadias, normais e aquelas que devem ser rejeitadas e negadas. [...] analisar as representações sociais que circulam a respeito das mulheres e dos homens, dos sujeitos homossexuais ou heterossexuais, dos negros, negras, dos brancos e dos índios e, muito especialmente, observar que grupos sociais exercitam o direito de representar os outros, além de representar a si próprios.

Assim, Lins, Machado e Escoura (2016) acreditam ser possível construir, dentro da escola, um ambiente onde gênero seja plural, e não restritivo e excludente, garantindo uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Dessa forma, “cabe às instituições cumprirem o seu papel de agente político e isso passa pela formação de professores” (SILVA, 2015, p. 97). A autora propõe, então, uma análise crítica em relação ao currículo do curso de pedagogia em algumas instituições de ensino superior e à forma como estas abordam as questões de identidade e gêneros sexuais. De acordo com a autora, “[...] é importante refletir/problematizar sobre quais são os conhecimentos selecionados, ao Ensino Superior, para serem ensinados por meio do currículo e como estes refletem nas práticas dos profissionais de educação” (p. 79).

A construção do currículo é determinada culturalmente, não podendo ser desvinculada do social. Assim, a análise das teorias curriculares faz-se importante na busca da compreensão de como elas participam da construção das identidades e dos preconceitos. De acordo com ela, seria por meio do chamado currículo oculto que “são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos, na sociedade, que servem para reproduzir as desigualdades sociais”

(SILVA, 2015, p. 111). A autora, então, adota a concepção de currículo como uma junção de práticas discursivas capazes de produzir sujeitos e instituições. Assim, questões relacionadas a gênero e à sexualidade na formação inicial do professor tornam-se constitutivas da prática e do sujeito. As práticas docentes são organizadas a partir da forma como o professor percebe o currículo e transforma-o em ação. Em outras palavras, o currículo é criado de acordo com a identidade, a experiência, os limites e os discursos do professor, que normatizam e produzem sujeitos.

Silva (2000 *apud* SILVA, 2015, p. 221) explica que, nesse processo de percepção do currículo e produção de sujeitos, há aqueles que optam por vivenciar outras formas de experiências e destacarem-se pela diferença, estabelecendo novas possibilidades, tornando-se uma ameaça à constituição da história como sempre foi contada e planejada. “Para manter-se o controle, instalam-se instituições e práticas de vigilância, de correção, formas de trazer para a norma o diferente e as diferenças”. No entanto, sujeitos com formas distintas de expressão da sexualidade integram os mesmos espaços na Educação: a sala de aula, os corredores, as rodas de conversa no intervalo etc. Assim, compreender o currículo como uma prática de produção de sujeitos sugere que esses indivíduos também são atores dentro deste processo e, portanto, constituem o currículo.

A partir da reflexão apresentada, esta pesquisa parte do questionamento a respeito da forma como as relações de gênero são abordadas na formação inicial de professores e professoras do curso de Pedagogia da FEUSP. No entanto, apesar da relevância da temática, das orientações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e de incentivos como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as abordagens voltadas às relações de gênero ainda aparecem – quando aparecem – de forma secundária nas ementas das disciplinas aqui analisadas.

Dessa forma, a pesquisa buscou compreender como as temáticas relacionadas às questões de gênero na escola aparecem no currículo da formação inicial dos professores dos primeiros anos escolares e são abordadas na FEUSP, por meio do oferecimento de determinadas disciplinas.

Para tanto, este trabalho apresentará a contextualização histórica e diferentes concepções de "gênero" no decorrer dos anos, assim como os impactos que as relações de gênero causam na escola e da forma com que o papel do professor e de sua formação inicial pode influenciar na tentativa de amenizar as desigualdades provenientes das diferenças.

Para isso, a pesquisa lançou mão de documentos e suportes legais que amparam a tratativa dessas temáticas no curso de formação de professores, além de uma análise do currículo do curso de Pedagogia da FEUSP entre os anos de 1998 e 2018, identificando disciplinas que tenham essa temática como central em suas ementas, discutindo sobre sua criação e seus oferecimentos durante esses anos.

Modos de produção do trabalho

Quanto aos modos de produção das atividades realizadas durante o processo de elaboração desta dissertação, faz-se necessário destacar alguns pontos. Inicialmente, fez-se um levantamento da produção acadêmica já realizada na FEUSP, referente às questões de gênero na educação. Essa busca inicial foi realizada com o intuito de identificar qual o contexto em que esta pesquisa insere-se dentro da produção já realizada e disponível na FEUSP, verificando e ressaltando seus diferenciais e suas similaridades.

Para tanto, foi realizada uma busca por meio do termo "Gênero" no campo "Título" e/ou no campo "Palavras-chave" das publicações catalogadas, entre os anos de 1998 e 2018, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo e no Sistema Dedalus, do Sistema Integrado de Bibliotecas da USP.

Essa busca resultou em um total de 71 produções, que contemplavam dissertações de mestrado, teses de doutorado e de livre-docência. No entanto, dez dessas produções foram descartadas, pois verificou-se que tratavam do termo "gênero" em contextos diversos ao explorado nesta pesquisa, como "gêneros narrativos" e "gêneros textuais". Dessa forma, foi identificado um total de 61 produções que empregaram o termo "gênero" em alguma parte de seu título e/ou em suas palavras-chave, com o mesmo sentido que se pretende empregar nesta pesquisa; qual seja, as relações sociais entre o masculino e o feminino.

Por meio de uma breve análise realizada a partir dos resultados dessa busca, foi possível verificar que, das 61 produções encontradas, 30 são dissertações de mestrado, 28 são teses de doutorado e 3 são teses de livre-docência. Quanto ao período pesquisado, os trabalhos dividem-se da seguinte forma, com relação ao seu ano de produção:

Quadro 1: Quantidade de trabalhos sobre gênero realizados na FEUSP entre 1998 e 2018

Ano	Quantidade de trabalhos
1998	1
1999	1
2000	1
2001	0
2002	1
2003	1
2004	5
2005	1
2006	2
2007	7
2008	6
2009	8
2010	3
2011	3
2012	0
2013	4
2014	3
2015	8
2016	2
2017	2
2018	2
	61

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019

Foi possível, ainda, perceber que os anos de 2009 e de 2015 foram bastante frutíferos para as pesquisas que envolveram relações de gênero na FEUSP. Foi possível identificar que, das 61 produções analisadas, dezesseis foram realizadas nesses dois anos, sendo oito em cada ano. Por outro lado, nenhuma pesquisa foi encontrada nos anos de 2001 e 2012 com a utilização dos critérios de busca acima mencionados. Para os demais anos dentro das duas décadas analisadas, há uma média de três produções.

As áreas de concentração "Estado, Sociedade e Educação" e "Sociologia da Educação" são responsáveis por 44 dos 61 trabalhos identificados. Os outros dezessete trabalhos foram produzidos nas áreas de "Administração escolar" (dois trabalhos), "Cultura, Organização e Educação" (um trabalho), "Didática" (um trabalho),

"Didática, teorias do ensino e práticas escolares" (dois trabalhos), "Ensino de ciências e matemática" (um trabalho), "Filosofia da Educação" (um trabalho), "História da Educação e Historiografia" (dois trabalhos), "Psicologia e Educação" (seis trabalhos). A área de concentração em um dos trabalhos encontrados aparece apenas como "Educação".

Parece que as questões referentes às relações de gênero também são mais atraentes para as mulheres do que para os homens, uma vez que apenas onze dos autores dos trabalhos encontrados possuem nomes socialmente dados como masculinos. Portanto, os outros 50 trabalhos são pesquisas realizadas por mulheres.

É também válido mencionar que dezenove dessas pesquisas foram orientadas pela Professora Dra. Cláudia Pereira Vianna, e quinze dessas produções, pela Professora Dra. Marília Pinto de Carvalho, que também são duas das autoras das três teses de livre-docência encontradas e mencionadas anteriormente. Essas informações fazem-se relevantes porque, além de ambas terem sido professoras na graduação e atualmente ainda atuarem no Programa de Pós-graduação da FEUSP, elas têm dedicado suas pesquisas aos estudos de gênero há alguns anos, constituindo importante referencial para a temática.

O Quadro 2, abaixo, apresenta uma síntese dos trabalhos mencionados anteriormente:

Quadro 2: Relação dos trabalhos sobre gênero realizados na FEUSP entre 1998 e 2018

Autor / Autora	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho	Nome do Orientador	Ano
Alvarenga, Carolina Faria	Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores.	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2008
ANSELMO, Viviane Soares	Educação infantil, dimensão brincalhona, gênero e profissão docente: o que as professoras e professores têm aprendido com meninas e meninos pequenas/os?	Dissertação de Mestrado	PRADO, Patrícia Dias	2018

Artes, Amelia Cristina Abreu	O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade?	Tese de Doutorado	Carvalho, Marília Pinto de	2009
AUAD, Daniela	Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação.	Tese de Doutorado	BENEVIDES, Maria Victória	2004
Azevedo, Tania Maria Cordeiro de	Brinquedos e gênero na educação infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro	Tese de Doutorado	Kishimoto, Tizuko Morchida	2003
Borges, Divimary	Relações de gênero na infância: uma experiência na escola democrática	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2015
Brito, Rosemeire dos Santos	Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes.	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2004
Brito, Rosemeire dos Santos	Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens na educação de jovens e adultos em uma escola pública municipal de São Paulo	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2009
Capitânio, Ana Maria	Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I	Tese de Doutorado	Carvalho, Marília Pinto de	2014
Carreira, Denise	Igualdade e diferenças nas políticas educacionais: a agenda das diversidades nos governos Lula e Dilma	Tese de Doutorado	Fischmann, Roseli	2015
CARVALHO, Marília Pinto de	Gênero e trajetórias escolares no ensino fundamental: um olhar sobre os critérios de avaliação das professoras.	Livre-docência		2007
Cavaleiro, Maria Cristina	Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2009
COSTA, Ana Paula	Mulheres e professoras em formação: relatos oferecidos durante um dos cursos de Gênero e Diversidade na Escola (GDE).	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2017

Cruz, Tânia Mara	Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	Tese de Doutorado	Carvalho, Marília Pinto de	2004
Daniliauskas, Marcelo	Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2011
Finco, Daniela	Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2010
Garcia, Osmar Arruda	Marcas da experiência na formação docente em gênero e diversidade sexual: um olhar sobre o curso "Gênero e diversidade na escola" (GDE)	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2015
Gonzalez, Roseli Kubo	Educação especial e processos de encaminhamento para salas de recursos: relações de gênero e cor/raça	Tese de Doutorado	Prieto, Rosangela Gavioli	2013
Grigorowitschs, Tamara	Jogo, processos de socialização e mimese... Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2007
Hirao, Silvia Eri	Ser jovem na Cidade Tiradentes: um estudo exploratório	Dissertação de Mestrado	Schilling, Flavia Ines	2008
LIMA, Miriam Morelli	Professores e professoras na escola de séries iniciais: uma análise na perspectiva das relações de gênero.	Dissertação de Mestrado	CATANI, Afranio Mendes	1998
Modesto, Ângela Esteves	Concepções de gênero em um centro de atendimento à saúde da mulher	Dissertação de Mestrado	Souza, Denise Trento Rebello de	2013
Moraes, Teresa Cristina Lara de	Seguindo as orientações "politicamente corretas" do desejo: o ser e o ter que... a participação da subjetividade dos jovens no exercício de sua sexualidade e em sua atuação como agente de prevenção	Tese de Doutorado	Amaral, Monica Guimaraes Teixeira do	2009

Nascimento Junior, Francisco de Assis	Crise de identidade: gênero e ciência nos quadrinhos de super-heróis	Tese de Doutorado	Piassi, Luis Paulo de Carvalho	2017
Neves, Paulo Rogério da Conceição	As meninas de agora estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2008
Neves, Paulo Rogério da Conceição	Disposições de gênero e violências escolares: entre traições e outras estratégias socializadoras utilizadas por jovens alunas de uma instituição privada no município de São Paulo	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2014
Neves, Samantha Freitas Stockler das	Emoção que fecunda e potencializa a razão: gênero nas pesquisas educacionais	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2008
Noronha, Fernanda Silva	Pulando muros: jogos de rua e jogos de escola	Dissertação de Mestrado	Porto, Maria do Rosario Silveira	2008
NUNES, Marilene	Trabalho docente e sofrimento psíquico: proletarização e gênero.	Tese de Doutorado	JACOBI, Pedro Roberto	1999
Ohouan, Camila Asato	As relações de gênero na educação infantil a partir da ótica das crianças	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2015
Oliveira, Elisabete Regina Baptista de	Sexualidade, maternidade e gênero: experiências de socialização de mulheres jovens de estratos populares	Dissertação de Mestrado	Sposito, Marilia Pontes	2007
Oliveira, Elisabete Regina Baptista de	"Minha vida de ameba": os scripts sexo-normativos e a construção social das assexualidades na internet e na escola	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2015
Oliveira, Fernanda Castro Souza Fernandes de	Quando o direito encontra a rua: um estudo sobre o curso de formação de Promotoras Legais Populares	Dissertação de Mestrado	Schilling, Flavia Ines	2006
OLIVEIRA, Lélia de Cássia Faleiros	Gênero, masculinidades plurais e identidades docentes: um estudo das representações de homens-professores.	Tese de Doutorado	SILVA, Maria de Lourdes Ramos da	2007
Penna, Patricia Martins	Cenas do cotidiano escolar: visibilidades e invisibilidades	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2009

Pereira, Fábio Hoffmann	Configurações do ofício de aluno: meninos e meninas na escola	Tese de Doutorado	Carvalho, Marília Pinto de	2015
Pereira, Fábio Hoffmann (M)	Encaminhamentos a recuperação paralela: um olhar de gênero.	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2008
Pincinato, Daiane Antunes Vieira	Homens e masculinidades na cultura do magistério: uma escolha pelo possível, um lugar para brilhar (São Paulo, 1950 - 1989)	Tese de Doutorado	Bueno, Belmira Amelia de Barros Oliveira	2007
Pupo, Katia Regina	Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero.	Dissertação de Mestrado	Araujo, Valeria Amorim Arantes de	2007
Ramires Neto, Luiz	Habitus de gênero e experiência escolar: jovens gays no ensino médio em São Paulo	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2006
Ribeiro, Alan Augusto Moraes	Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia	Tese de Doutorado	Carvalho, Marília Pinto de; Munanga, Kabengele	2016
Ribeiro, Karen	Sexualidade e gênero: estudo das relações afetivas de jovens surdas de uma escola municipal de educação especial de São Paulo	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2011
Rizzato, Liane Kelen	Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2013
Saboya, Maria Clara Lopes	Alunas de Engenharia Elétrica e Ciência da Computação: estudar, inventar, resistir	Tese de Doutorado	Carvalho, Marília Pinto de	2009
Saboya, Maria Clara Lopes	Direção escolar na interface do masculino e feminino: um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho.	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2004
Santos, Lilian Piorkowsky dos	Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio: um estudo sob o enfoque de gênero	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2007

Santos, Raquel Souza dos	Ser homem: percepções, significados e narrativas de rapazes negros e pobres da cidade de São Paulo	Dissertação de Mestrado	Esposito, Marília Pontes	2009
Sefton, Ana Paula	Prática docente e socialização escolar para as diferenças: um estudo sobre estratégias de transformação da ordem em gênero e sexualidade	Tese de Doutorado	Setton, Maria da Graca Jacintho	2013
Senkevics, Adriano Souza	Gênero, família e escola: socialização familiar e escolarização de meninas e meninos de camadas populares de São Paulo	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2015
Silva, Claudio Roberto da	A igualdade ainda vai chegar: desafios para a construção da "cultura do respeito" aos direitos de cidadania do segmento LGBTT em uma escola pública do município de São Paulo	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2010
SILVA, Flávio Caetani da	A mulher que a professora revela: sujeito, gênero e educação nas práticas discursivas.	Tese de Doutorado	Helena Coharik Chamlian	2002
Silva, Sirlene Mota Pinheiro da	Decifra-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares	Tese de Doutorado	Catani, Denice Barbara	2015
SOARES, Alexandre Gomes	A inserção de disciplinas de gênero em cursos de Pedagogia de Faculdades de Educação: caminhos e desafios em três universidades federais em Minas Gerais	Tese de Doutorado	Vianna, Cláudia Pereira	2018
SOUSA, Cynthia Pereira de	Práticas de leitura, memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos.	Livre-docência		2000
Souza, Karina Valdestilhas Leme de	A prática da leitura na escola e as relações de gênero e sexualidade: subsídios para reflexão sobre formação inicial e contínua de professores(as)	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2014
SOUZA, Rosângela Ferreira de	Vínculos do feminino: puericultura e	Dissertação de Mestrado	SOUSA, Cynthia Pereira de	2004

	relações de gênero (1920-1940).			
Stach-Haertel, Brigitte Ursula	A constituição de subjetividades legitimadoras das desigualdades de gênero: um estudo a partir de referenciais da Psicologia e Educação	Dissertação de Mestrado	Araujo, Valeria Amorim Arantes de	2009
Telles, Édna de Oliveira	O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo	Dissertação de Mestrado	Vianna, Cláudia Pereira	2005
Toledo, Cinthia Torres	Ser menino e "bom aluno": masculinidades e desempenho escolar	Dissertação de Mestrado	Carvalho, Marília Pinto de	2016
Vianna, Cláudia Pereira	Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: das ações coletivas aos planos e programas federais	Livre-docência		2011
Ziviani, Denise Conceição das Graças	A inclusão e a diferença - estudo dos processos de exclusão e inclusão de crianças e adolescentes negros através da alfabetização no contexto da Escola Plural	Tese de Doutorado	Minto, Cesar Augusto	2010

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019

Com base nas informações e nos dados encontrados, conforme anteriormente mencionado, pode-se dizer que esta pesquisa assemelha-se às demais produções já realizadas na FEUSP, no tocante às discussões sobre diferenças e desigualdades causadas pelas relações de gênero e na tentativa de diminuir os resultados negativos e preconceitos resultantes dessas diferenças e desigualdades.

Esta pesquisa diferencia-se das produções já realizadas na FEUSP, uma vez que, entre os trabalhos analisados, há uma grande variedade de abordagens, porém não foi encontrada nenhuma que tratasse da análise de disciplinas que abordam as relações de gênero na formação inicial de professores de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente por meio da análise de um curso oferecido pela FEUSP.

Outra grande fonte de produções acadêmicas atrelada à FEUSP é a *Revista Educação e Pesquisa*, que, desde 1975, publica artigos, traduções e entrevistas, com intuito de disseminar estudos acadêmicos relacionados à Educação no Brasil e no

mundo. Portanto, em complemento às produções na área anteriormente mencionadas, também foi realizada uma análise das publicações da revista entre os anos de 1998 e 2018, utilizando o mesmo critério de busca.

As publicações que contêm as relações de gênero em seu título incluem artigos, traduções, entrevistas e editoriais e estão dispostas, de acordo com o ano de publicação, conforme quadro a seguir:

Quadro 3: Quantidade de trabalhos sobre gênero publicados na Revista Educação e Pesquisa entre os anos de 1998 e 2018

Ano	Quantidade de publicações
1998	0
1999	1
2000	0
2001	2
2002	0
2003	1
2004	0
2005	0
2006	0
2007	2
2008	1
2009	0
2010	3
2011	1
2012	1
2013	2
2014	3
2015	6
2016	5
2017	4
2018	3
TOTAL	35

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019

Quanto às publicações na revista, o ano de 2015 foi o que mais trouxe aquelas com relações de gênero como tema, totalizando seis, o que vai de encontro aos números expressos na publicação acadêmica da instituição. No entanto, os anos de 2016 e 2017 também destacam-se, com cinco e quatro publicações sobre relações de gênero, respectivamente. Esses três anos coincidem com a atuação da Professora Dra. Cláudia Pereira Vianna como uma das editoras responsáveis pela revista.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006, por outro lado, a revista contou com a Professora Doutora Marília Pinto de Carvalho. Porém não houve nenhuma publicação sobre a temática no período.

Quadro 4: Relação dos trabalhos sobre gênero publicados na Revista Educação e Pesquisa entre 1998 e 2018

Autor/Autora	Título	Seção	Edição
CARVALHO, Marília Pinto de	A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero	Artigos	Vol. 25. n. 1. Jun, 1999
ROSEMBERG, Fúlvia	Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica	Artigos	Vol. 27. n. 1. Jun, 2001
STROMQUIST, Nelly P.	Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços	Em foco: Educação de Jovens e Adultos	Vol. 27. n. 2. Dez, 2001
CARVALHO, Marília Pinto de	Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero	Conferência	Vol. 29. n. 1. Jun, 2003
STROMQUIST, Nelly P.	Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina	Artigos	Vol. 33. n. 1. Abr, 2007
ARTES, Amélia Cristina Abreu	Indicador nacional de alfabetismo funcional-2001: explorando as diferenças entre mulheres e homens	Artigos	Vol. 33. n. 3. Dez, 2007
SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis	Mulheres, homens e matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional	Artigos	Vol. 34. n. 3. Dez, 2008
BUSTOS, Tania Pérez	Aportes feministas a la Educación popular: entradas para repensar pedagógicamente la popularización de la ciencia y la tecnología	Artigos	Vol. 36. n. 1. Abr, 2010
FERRARO, Alceu Ravanello	Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social	Artigos	Vol. 36. n. 2. Ago, 2010
RODRIGUES, Gabriela de Andrade	Pedagogias queer e libertária para educação em cultura visual	Artigos	Vol. 36. n. 3. Dez, 2010
TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina	Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista	Artigos	Vol. 37. n. 4. Dez, 2011
CRUZ, Tânia Mara	Gênero e culturas infantis: os clubinhos da escola e as trocinhas do Bom Retiro	Artigos	Vol. 38. n. 1. Mar, 2012

SEFFNER, Fernando	Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar	Artigos	Vol. 39. n. 1. Mar, 2013
RABELO, Amanda Oliveira	Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental	Artigos	Vol. 39. n. 4. Dez, 2013
OSTI, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia	Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes	Artigos	Vol. 40. n. 1. Mar, 2014
CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza; LOGES, Tatiana Avila	O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?	Artigos	Vol. 40. n. 3. Set, 2014
PIRES, Carlso Manoel Pimenta	As mortificações da carne e o desejo exposto: controle sobre meninas em instituições católicas	Artigos	Vol. 40. n. 3. Set, 2014
VIANNA, Cláudia; PRIETO, Rosângela	Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação	Editorial	Vol. 41. n. 1. Mar, 2015
GAGO, Sonsoles San Román	Social mothers in the villages: women schoolteachers during the National Catholicism period in Spain	Artigos	Vol. 41. n. 2. Jun, 2015
VIANNA, Cláudia	O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios	Artigos	Vol. 41. n. 3. Set, 2015
TRUJILLO, Garcia	Thinking from another place, thinking the unthinkable: towards a queer pedagogy	Dossiê - Estranhos... Abjetos... Cobiçados... Construídos: corpos, desejos e educação	Vol. 41. Especial. Dez, 2015
MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa	Esquadrinhando corpos abjetos: as homossexualidades nas redes de enunciações científicas	Dossiê - Estranhos... Abjetos... Cobiçados... Construídos: corpos, desejos e educação	Vol. 41. Especial. Dez, 2015
DORNELLES, Priscila Gomes; DAL'IGNA, Maria Cláudia	Gênero, sexualidade e idade: tramas heteronormativas nas práticas pedagógicas da educação física escolar	Dossiê - Estranhos... Abjetos... Cobiçados... Construídos: corpos,	Vol. 41. Especial. Dez, 2015

		desejos e educação	
ZANATTA, Luiz Fabiano; MORAES, Silvia Piedade de; FREITAS, Maria José Dias de; BRÊTAS, José Roberto da Silva	Sexuality education at the itinerant school of MST: students' perceptions	Artigos	Vol. 42. n. 2. Jun, 2016
PINHO, Raquel; PULCINO, Rachel	Desfazendo os nós heteronormativos da escola: contribuições dos estudos culturais e dos movimentos LGBTTT	Artigos	Vol. 42. n. 3. Set, 2016
BARBOSA, Lucas Alves Lima	Masculinidades, feminilidades e educação matemática: análise de gênero sob ótica discursiva de docentes matemáticos	Artigos	Vol. 42. n. 3. Set, 2016
BLANCO, Rafael	Academic trajectories in gender and sexuality studies: tensions between professionalization, activism, and biographic experiences	Artigos	Vol. 42. n. 3. Set, 2016
CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves	Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados	Artigos	Vol. 42. n. 3. Set, 2016
FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; CORONEL, Márcia Cristiane Völz Klumb	Sobre a legitimação do campo do gênero na ANPEd	Artigos	Vol. 43. n. 3. Set, 2017
FALEIRO, Wender; FARIAS, Magno Nunes	Inclusão de mulheres camponesas na universidade: entre sonhos, desafios e lutas	Artigos	Vol. 43. n. 3. Set, 2017
ESPEJO, Juan Cornejo	Sexual dissidence in the Chilean school system: repression and invisibility	Artigos	Vol. 43. n. 3. Set, 2017
KNOBLAUCH, Adriane	Religião, formação docente e socialização de gênero	Artigos	Vol. 43. n. 3. Set, 2017
VIDAL, Diana; RABELO, Rafaela	Gênero e história da educação: itinerários de Rebecca Rogers	Entrevista	Publicação Contínua, 2018
VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, Carolina Faria	A inserção de gênero na educação infantil: a experiência de Portugal – entrevista com Maria João Cardon	Entrevista	Publicação Contínua, 2018
FERNANDES, Isabel M. B.; CARDIM, Sofia	Percepção de futuros docentes portugueses acerca da sub-representação feminina nas áreas e carreiras científico-tecnológicas	Ensino Superior	Publicação Contínua, 2018

Assim como os trabalhos acadêmicos, as publicações da revista apresentaram abordagens diferentes da temática em seu texto, mas nenhuma delas apresenta detalhes sobre análise das disciplinas do curso de Pedagogia da FEUSP.

As principais fontes empregadas como base da pesquisa foram as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a partir de 1998, ano em que as temáticas transversais sobre "Pluralidade cultural e orientação sexual" foram apresentadas junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

Para a análise das ementas das disciplinas, primeiramente, foi realizado o levantamento das grades curriculares do curso no período analisado. Verificou-se, então, que o período contempla cinco grades diferentes, sendo:

- grade curricular 48011 – para alunos ingressantes entre 1989 a 1998;
- grade curricular 48012 – para alunos ingressantes entre 1999 e 2008;
- grade curricular 48013 – para alunos ingressantes entre 2009 e 2010;
- grade curricular 48014 – para alunos ingressantes entre 2011 e 2017;
- grade curricular 48015 – para alunos ingressantes a partir de 2018.

A partir da divisão das grades, foram verificadas quais disciplinas eram obrigatórias e quais eram optativas, em cada um desses períodos. A busca pelas disciplinas e ementas contempladas nas cinco grades curriculares apresentou diversas dificuldades, principalmente no que se refere aos dois currículos mais antigos, 48011 e 48012 – uma vez que muitas das ementas, principalmente das disciplinas optativas, não constam mais no sistema da universidade, nem estão digitalizadas nos computadores da secretaria de graduação da faculdade. A partir de minha solicitação, os funcionários da secretaria de graduação acabaram por encontrar, em seus arquivos, manuais que eram distribuídos aos alunos ingressantes do curso naquele ano. Nesses manuais, havia a relação das disciplinas obrigatórias e optativas oferecidas, bem como a maioria das suas ementas. “A maioria”, pois, mesmo constando na grade, não foi possível de serem encontradas dentro dos manuais as ementas de quatro disciplinas obrigatórias, que eram oferecidos por outros institutos da universidade até 1998, e treze disciplinas optativas, pois apenas os nomes delas constam nos manuais, sem seus respectivos códigos para consulta.

Excluindo-se as disciplinas cujas ementas não foram encontradas nas etapas anteriores da pesquisa (essas disciplinas também não apresentavam qualquer indício

de abordarem relações de gênero em seu título), foram analisadas as ementas de 330 disciplinas. Dessas, 37 apresentaram a palavra “gênero” em alguma parte do texto de sua ementa oficial e apenas três apresentaram relações de gênero como tema principal, inclusive em seu título. Foram elas:

- EDA0662 – Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero;
- EDA0663 – Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero

Tanto a Disciplina EDA0662 quanto a Disciplina EDA0663 foram oferecidas a partir de 2001 nas grades 48011, 48012, 48013, 48014 e 48015, criadas e oferecidas de forma optativa, ministradas pelas professoras Doutoras Cláudia Pereira Vianna e Marília Pinto de Carvalho até 2017;

- EDF0654 – Processos de transmissão cultural e formas de educar homens e mulheres, na colônia e no império (séc. XVI - XIX)

Disciplina criada e oferecida de forma optativa pela Professora Doutora Cynthia Pereira de Sousa, nas grades 48012, 48013 e 48014, de 1996 até 2007, quando se aposentou.

A seguir, encontram-se os Nomes, os objetivos e os Programas das três disciplinas acima mencionadas, conforme disponível no Sistema Júpiter, da USP. As ementas na íntegra se encontram disponíveis no Anexo II, ao final deste trabalho.

Disciplina: EDA0662 - Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero

EDA0662 4 Gender Relations and Education I: Work, Education and Gender

Objetivos

Refletir sobre o conceito de gênero e sobre as relações entre a divisão sexual do trabalho e a educação, bem como discutir o processo de feminização do magistério e suas consequências sobre o trabalho e a identidade coletiva e individual docente.

Programa Resumido

Propiciar aos alunos e alunas a reflexão sobre as relações entre divisão sexual do trabalho e educação, bem como discutir o processo de feminização do magistério e suas consequências sobre o trabalho e a identidade coletiva e individual docente.

Programa

- Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: conceitos
- Novas tecnologias, trabalho flexível e situação de homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro
- Feminização do magistério: aspectos históricos e sociológicos
- Identidade docente e relações de gênero
- Organização docente e relações de gênero

Disciplina: EDA0663 - Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero

EDA0663 3 Gender Relations and Education II: Schools and Gender Relations

Objetivos

Oferecer subsídios para a compreensão das políticas educacionais e de alguns dos fenômenos educativos a partir da ótica das relações de gênero, discutindo especialmente: como idéias sobre masculinidade e feminilidade interferem nessas políticas e práticas; como a variável sexo interfere nas estatísticas de desempenho escolar; quais as implicações da presença de mulheres e homens nos diferentes níveis escolares e carreiras.

Programa Resumido

Tomando por base a discussão do conceito de gênero, o curso abordará as relações de gênero nas políticas públicas de educação e no cotidiano escolar da educação básica, tendo como focos a presença majoritária de mulheres no corpo docente, as diferenças de trajetória escolar entre meninos e meninas e as relações entre família e escola.

Programa

- recortes teóricos do conceito de gênero- gênero nas políticas educacionais - divisão sexual do trabalho e feminização do magistério - desempenho escolar na educação básica: articulações entre gênero, classe e raça- relações de gênero no cotidiano escolar - gênero e relações família/escola

Disciplina: EDF0654 - Processos de Transmissão Cultural e Formas de Educar Homens e Mulheres na Colônia e no Império (século XVI - XIX)

Objetivos

O curso propõe-se a examinar algumas questões que emergem do estudo da condição masculina e feminina na sociedade brasileira do passado, focalizando aspectos distintivos e específicos de sua formação e educação e que estão inscritos no plano mais abrangente dos modos pelos quais se deu a circulação da cultura naqueles tempos

Programa Resumido

Em nossa sociedade colonial e do período monárquico, a transmissão da cultura (normas, valores, saberes) não se esgotou nas poucas instituições escolares que foram criadas, mas envolveu outras modalidades e processos por meio dos quais a cultura difundiu-se e circulou (imprensa, livros, bibliotecas, gabinetes literários, leituras, memórias de viajantes estrangeiros, aulas e cursos esporádicos) onde são percebidas práticas e representações distintas em relação a cada sexo, e cujo estudo auxilia a compor um quadro mais compreensível da mentalidade vigente no passado.

Programa

1. Relações de gênero e História da Educação.
2. A mentalidade portuguesa do Seiscentos e a "aventura colonial".
3. Composição da sociedade colonial.
4. Práticas escolares jesuíticas: o Ratio Studiorum.
5. Condição feminina na Metrópole e na Colônia: papéis sociais e educação.
6. Sociedade e escravidão: os relatos de viajantes estrangeiros.
7. Ensino público feminino: o caso do Seminário das Educandas.
8. O Colégio de Pedro II e a educação de meninos e rapazes no Império.
9. Representações da mulher pelos homens e mulheres de letras no século XIX.
10. Correntes de pensamento no final do Império: as concepções sobre a mulher e sua educação.
11. Circulação da cultura na Colônia e no Império: impressos, imprensa, leituras, leitores e bibliotecas; instituições e atividades de formação.

Como fontes secundárias de análise, o que não as torna menos importantes para o cumprimento dos objetivos da pesquisa realizada e da redação desta dissertação, foram realizadas entrevistas, por meio de questões abertas previamente elaboradas, com as três professoras da FEUSP citadas acima, uma vez que foram as responsáveis pela criação e oferecimento dessas disciplinas. As informações obtidas por meio das entrevistas foram complementadas pelas informações constantes nos memoriais elaborados por cada professora, disponíveis como parte integrante de suas teses de Livre-docência.

A combinação da análise documental com as entrevistas fez-se necessária porque, lançando mão das palavras de Ecléa Bosi (1979, p. 3) “a memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento”. Assim, há uma relação de complemento entre as ementas analisadas e as narrativas das professoras que as criaram.

Assim, a dissertação que ora se apresenta reuniu esforços na tentativa de sistematizar e interpretar as fontes encontradas e entrevistas realizadas com o intuito de buscar compreender a importância de se abordar gênero na formação inicial de professores da educação básica, assim como a forma com que essa abordagem ocorre no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CAPÍTULO 1

GÊNERO E EDUCAÇÃO

O presente capítulo busca evidenciar algumas características das complexas relações entre o conceito de gênero e a Educação Básica brasileira, principalmente no que se refere à formação inicial e atuação de docentes do Ensino Fundamental I.

Para tanto, primeiramente, serão apresentados alguns dos conceitos de gênero, conforme identificados nas principais literaturas e autores que se debruçam sobre esta temática no mundo. Com isso, pretende-se, também, explorar a origem do conceito como a relação entre os sexos masculino e feminino e a forma com que ele passou a ser considerado uma categoria de análise nas diversas áreas de conhecimento.

Em seguida, tendo em vista que a consolidação do conceito de gênero tem grande colaboração dos movimentos sociais pela igualdade de direitos dos anos 1960 e 1970, será apresentado um breve histórico sobre o movimento feminista e o movimento LGBTQ+.

A partir dessas informações, serão abordados, também, alguns usos do conceito em questão, suas ressignificações no decorrer dos anos e algumas das interferências que as relações de gênero exercem na educação, assim como o papel dos professores e das professoras frente a esse processo.

1.1 Algumas palavras sobre gênero

Joan Scott (1995, p. 86) esclarece que o núcleo de definição do conceito de gênero repousa sobre duas proposições: a primeira menciona que gênero é um “[...] elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos [e, a segunda, é que gênero se constitui como] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”, uma vez que, de acordo com a autora, toda mudança na organização das relações sociais sempre está atrelada a mudanças também nas representações do poder. No entanto, nessa perspectiva, é possível

afirmar que mudanças nas representações de poder não ocorrem de modo unidirecional.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por assumir a definição de gênero dada por Joan Scott, anteriormente apresentada. Carreira (2016, p. 28) também lança mão do conceito apresentado por Scott; e é possível aqui concordar com sua justificativa para essa escolha, quando menciona tratar-se de um:

Conceito que se afirmou como categoria de análise e que contribuiu para a compreensão dos mecanismos de criação, manutenção e naturalização das desigualdades, sob uma perspectiva relacional entre homens e mulheres. Desde que foi lançado, vem sofrendo modificações, constituindo-se atualmente em algo bastante movediço, amplo e complexo. A produção teórica encontra-se em fase de grande criatividade, diversidade e divergência, articulando gênero com outros marcadores sociais como: classe, raça, etnia, sexualidade, entre outros

Porém, faz-se relevante complementar que, ao contrário do que se pensa, o gênero não regula apenas as relações entre os homens e as mulheres, mas também acaba por normatizar as relações homem-homem e assim como as relações mulher-mulher. A partir desse ponto de vista, a violência cometida por uma mulher contra outra é produzida pelo gênero, da mesma forma que a violência de um homem contra uma mulher, explica Saffioti (2003).

Desta forma, é possível concordar com as palavras de Scott (1995, p. 89), quando esta afirma que "o gênero, então, fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana". Para ela (p. 86-88), há quatro elementos inter-relacionados, implicados em gênero como um elemento constitutivo das relações sociais:

1. os símbolos culturais disponíveis que acabam por evocar representações simbólicas;
2. os conceitos normativos que expressam as significações para a interpretação dos significados desses símbolos, tentando impor limites e conter as possibilidades metafóricas;

3. o desafio de desconstruir essa ideia de fixidez, de descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária de gênero;
4. a identidade subjetiva.

E, ainda de acordo com a autora (1995), a tentativa de identificar quais são as relações entre os quatro elementos anteriormente citados constitui uma importante questão para a pesquisa histórica das relações de gênero.

Para Nicholson (2000, p. 10-11), gênero constitui-se a partir de duas ideias importantes do pensamento ocidental moderno: "a da base material da identidade e a da construção social do caráter humano". Um legado da primeira ideia deu-se com o surgimento da segunda fase do feminismo (período que será tratado adiante), no final dos anos de 1960, com a noção de que a distinção entre o masculino e o feminino era causado e expressado por razões estritamente biológicas. Isso ocorria porque a palavra empregada para expressar essa distinção, sexo, era fortemente ligada à biologia. Assim, o termo sexo corroborou com a ideia de imutabilidade dessas diferenças. As feministas da década de 1960, então, valeram-se da noção de constituição social do caráter humano para minar o poder desse termo. A ideia, no entanto, não era empregar o conceito de gênero como substituto, mas complementar, ao conceito de "sexo", sendo este último um termo essencial para a própria elaboração do conceito de gênero.

É chamado de determinismo biológico o ato de caracterizar, de forma orgânica e hereditária, os comportamentos indesejados pela sociedade, iniciado no começo do século XX e lançando mão de estudos e conceitos da biologia e da medicina para tais caracterizações. No entanto, o determinismo biológico parece ter ganhado ainda mais força em algumas áreas no final do século XX e início do XXI.

Assim, a partir dos anos 1980, podemos ver reaparecer, com força inesperada, estudos que, a partir das Neurociências, da Genética ou da Sociobiologia, retomaram as antigas preocupações referidas às condutas indesejadas, criando novas estratégias explicativas que reiteram muitas das teses do determinismo biológico clássico (CAPONI, 2007, p. 343).

Tal relação estabelecida entre a biologia e os aspectos do processo de socialização possibilita o que pode ser chamado de "noção 'porta-casacos' da identidade". Dentro dessa perspectiva, o corpo é pensado como uma espécie de cabide, sobre o qual são jogados diversos artefatos culturais, principalmente aqueles que se referem à personalidade e ao comportamento. Nicholson (2000, p. 12), então, denomina essa noção de "fundacionalismo biológico", que apresenta em comum com o determinismo biológico a possibilidade de haver uma relação entre a biologia e certos aspectos da personalidade e do comportamento. Porém, diferencia-se dele no que se refere à possibilidade de coexistência entre os dados da biologia e os aspectos da personalidade e do comportamento. O problema com esse ponto de vista é que, embora ele permita o reconhecimento de diferença entre mulheres, isso é feito de forma limitada e problemática:

Basicamente, tal posição nos leva a pensar as diferenças entre mulheres numa coexistência, mais do que numa intersecção, com as diferenças de raça, classe etc. A assunção de que tudo o que há em comum entre as mulheres devido ao sexo gera tudo o que há em comum entre elas em termos de gênero explica a tendência a se pensar o gênero como representativo do que as mulheres têm em comum, e aspectos de raça e classe como indicativos do que elas têm de diferente. Em outras palavras, acabamos pensando que todas as mulheres das "sociedades patriarcais" terminam agindo como casacos e cachecóis, embora possamos diferir em tamanhos e formas. Somos então levados a desenvolver o que Elizabeth Spelman descreve como análise aditiva de identidade, ou análise do tipo "colar de contas", na qual todas as mulheres compartilham o gênero (uma conta do colar), mas diferem em relação às outras "contas" que são adicionadas ao colar. Mas, como Spelman percebe, tais análises tipicamente descrevem a "conta" gênero em termos das manifestações privilegiadas; tendem também a pintar as diferenças que marcam mulheres desprivilegiadas apenas em termos negativos" (NICHOLSON, 2000, p. 13-14).

A autora, portanto, defende que o feminismo deve abandonar os preceitos tanto do determinismo biológico, quanto os do fundacionalismo biológico. Para ela, os seres humanos diferem-se entre si, "não só em termos de expectativas sociais sobre como pensamos, sentimos e agimos; há também diferenças nos modos como entendemos o corpo" (NICHOLSON, 2000, p. 14).

Pensava-se que essa fase da história que dava "a biologia como destino", e que passou a ganhar força a partir da década de 1990, já havia sido superada. Porém, ainda é possível perceber "um retorno assustador a posições essencialistas,

vinculando a mulher à natureza e o homem à cultura". No entanto, o conjunto de teorias feministas que se acumula das últimas décadas de pesquisas possibilita a defesa de uma postura, afirmando que o gênero seja socialmente construído, em oposição ao pensamento conservador, que tenta impedir o desenvolvimento de lutas políticas de categorias sociais discriminadas, visando à igualdade social (SAFFIOTI, 2003).

Scott (1995, p. 76) ressalta que mesmo que os pesquisadores reconheçam a conexão entre sexo e o que é chamado de "papéis sexuais" por sociólogos da família, estes não postulam vínculos simples ou diretos entre os dois elementos. "O uso do termo 'gênero' enfatiza todo um sistema de relações que pode também incluir o sexo, mas não é diretamente determinado pelo sexo, nem determina diretamente a sexualidade".

A autora explica, ainda, que, em uma utilização descritiva, gênero sublinha o fato de que as relações entre os sexos são sociais. No entanto, o termo não menciona a forma como essas relações são construídas da forma que são, nem como elas funcionam ou mudam. Nesse contexto, gênero é um tema novo, mas que não tem poder analítico suficiente para apresentar questionamentos em relação aos paradigmas históricos, mesmo que alguns historiadores estejam conscientes desse problema e aplicando esforços para empregar teorias que explicassem o conceito de gênero e dessem conta da mudança histórica em torno do conceito. O desafio era reconciliar uma teoria de concepções universais e gerais com uma história que estudava a especificidade contextual e a mudança fundamental. Como resultado disso, a autora também salienta que:

[houve] empréstimos parciais que enfraquecem o poder analítico de uma teoria particular ou, pior, que empregam seus preceitos sem ter consciência de suas implicações; ou tentativas para dar conta da mudança que, por terem como inspiração teorias universais, apenas ilustram temas invariantes; ou, ainda, estudos extremamente imaginativos, nos quais a teoria está, entretanto, tão escondida que esses estudos não podem servir de modelos para outras pesquisas (SCOTT, 1995, p. 76).

Em seu livro *Gênero, sexualidade e educação*, publicado no ano de 1997, Guacira Lopes Louro mencionou que as pessoas que confiam de forma estrita nas palavras constantes nos dicionários e, conseqüentemente, acabam por desconfiar das palavras que não estão oficializadas neles podem apresentar um pouco de resistência

em entender a emergência da palavra gênero e, igualmente, apresentar resistência para iniciar um diálogo referente a esta noção e às temáticas a ela pertinentes, uma vez que Gênero não aparecia no dicionário *Aurélio* na época em que a obra mencionada foi lançada. No entanto, a autora também afirma que, mesmo quando constam em um dicionário, na prática, as palavras podem significar muitas coisas diferentes, tendo em vista que, nas palavras dela, “elas são fugidias, instáveis, têm múltiplos apelos [...]” (p. 14).

Assim, em complemento, pode-se lançar mão das palavras de Scott (1995, p. 71), ao afirmar que é uma tarefa praticamente impossível a tentativa de represar, aprisionar e tentar fixar o significado das palavras, pois estas estão sujeitas aos efeitos do jogo da invenção e da imaginação humanas. De acordo com ela, o *Dictionary of Modern English Usage* [Dicionário de uso do inglês moderno, em tradução livre] (FOWLER, Oxford, 1940 *apud* Scott, 1995, p. 71) mencionava que utilizar o termo “gênero” para falar sobre pessoas ou criaturas do sexo masculino e feminino constituía uma brincadeira ou um equívoco por parte de quem o fizesse. Ela explica que essa definição foi alterando-se com o passar do tempo e, mais recentemente, as feministas passaram a adotar o conceito “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”.

Com o surgimento de novas percepções sobre esses assuntos, fez-se necessário o desenvolvimento de uma nova terminologia. Dessa forma, nos últimos trinta anos, a palavra *gender* tem sido empregada nas discussões na língua inglesa como forma de descrever todo um campo. Connel e Pearse (2016, p. 44-45) mencionam que o termo foi emprestado da gramática, vindo do radical que significa “produzir” (*generate*/gerar) e também deu origem a palavras como *genus*, que significam “tipo” ou “classe” em várias línguas. “Na gramática, o ‘gênero’ se tornou uma referência à distinção específica entre classes de substantivos que correspondem mais ou menos [...] a distinções de sexo (e ausência de sexo) nos objetos de que se trata”.

Assim, as novas definições para o uso de gênero como termo e também como conceito foram surgindo e modificando-se com o passar do tempo. Nas palavras de Scott:

Na sua utilização mais recente, o termo “gênero” parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar

o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indica uma rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado (SCOTT, 1995, p. 72).

Nessa linha de raciocínio, Scott cita a historiadora canadense-estadunidense Natalie Davis (1975), que afirma ser necessário interessar-se tanto pela história dos homens, quanto pela das mulheres e não tratar apenas do sexo sujeito. De acordo com a autora:

Nosso objetivo é compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir o leque de papéis e de simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, é encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la (SCOTT, 1995, p. 72).

Da mesma forma que Davis e Scott defendem que o interesse pela história dos homens ou das mulheres não deve se dar de forma separada, Saffioti (2003, p. 53) explica que também não é possível pensar as diferenças e as igualdades de forma isolada uma da outra, uma vez que isso envolve diversas armadilhas. De acordo com ela, "afirmar a primazia da diferença pode conduzir à absolutização da cultura, hipostasiando-se ela na seguinte fórmula: *a cultura é o destino*". Assim, é possível, aqui, atribuir o mesmo valor à igualdade e à diferença, uma vez que não implicam uma relação dicotômica e mutuamente exclusiva, mas uma estabelece-se como condição da outra.

Do ponto de vista histórico, a preocupação teórica com o gênero como uma categoria de análise surgiu apenas no fim do século XX, estando ausente das principais abordagens de teoria social desde o século XVIII até o início do século XX. Algumas dessas teorias construíram sua lógica a partir de analogias com a oposição masculino x feminino; outras reconheceram uma "questão feminina"; outras debruçaram-se sobre a formulação da identidade sexual no sujeito. "Mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha

aparecido" até então. Em partes, a falta desta definição poderia ser justificada pela dificuldade que as feministas de cada época tiveram para incorporar o conceito de gênero às abordagens teóricas já existentes e convencer os adeptos de algumas escolas teóricas de que o termo fazia parte de seu vocabulário. "O termo 'gênero' faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens" (SCOTT, 1995, p. 85).

Foi por meio do espaço aberto pelos debates anteriormente mencionados, juntamente com a crítica da ciência desenvolvida pelas humanidades e do empirismo e do humanismo desenvolvidos pelos pós-estruturalistas que as feministas passaram a encontrar uma voz teórica própria e encontraram aliados poderosos na academia e na política. "É dentro desse espaço que nós devemos articular o gênero como uma categoria analítica" (SCOTT, 1995, p. 85).

Já Nicholson (2000, p. 9) explica que o conceito de gênero costuma ser utilizado de duas formas diferentes: na primeira delas, ele foi desenvolvido e é utilizado em oposição à palavra "sexo", "para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado"; na segunda forma, essa palavra tem sido utilizada para referenciar qualquer construção social que se relacione com a distinção masculino x feminino, incluindo aquelas que separam os corpos. Na concepção da autora, além de distintas, essas duas utilizações podem, por diversas vezes, serem contraditórias entre si.

Connel e Pearse complementam as ideias anteriormente apresentadas afirmando que, de maneira informal, o conceito de gênero está relacionado à forma como as sociedades humanas tratam os corpos humanos, assim como à continuidade e às consequências advindas desse tratamento, tanto para as nossas vidas pessoais, quanto para os destinos coletivos. Essa definição atribui ao gênero importantes consequências, sendo:

O gênero, como outras estruturas sociais, é multidimensional. Não diz respeito apenas à identidade, nem apenas ao trabalho, nem apenas ao poder, nem apenas à sexualidade, mas a tudo isso ao mesmo tempo. Padrões de gênero podem ser radicalmente diferentes entre contextos culturais distintos, e há certamente muita variedade entre as maneiras de pensá-los, mas ainda é possível pensar (e agir) entre culturas em relação ao gênero (CONNEL; PEARSE, 2016, p. 48-49).

Scott (1995, p. 75) explica que, em alguns contextos mais recentes, em vários livros e artigos que continham como tema a história das mulheres, os autores passaram a empregar a palavra gênero no lugar da palavra mulheres. Mesmo que essa utilização relacione-se a certos conceitos analíticos, isso ocorre para que se obtenha o reconhecimento político desse campo de pesquisa. O conceito de gênero parece ajustar-se melhor à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se da política do feminismo. Assim, "o termo 'gênero' não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada". O termo também "inclui as mulheres, sem lhes nomear, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça".

Mas esse é apenas um aspecto. O termo "gênero", além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro [...] Também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas [...] (SCOTT, 1995, p. 75).

Saffioti (2003) menciona, ainda, que falar de gênero não está relacionado à busca de qualquer outro tipo de igualdade que não esteja no campo social, uma vez que isso certamente levaria a uma essência masculina e a uma essência feminina. Também não se trata de afirmar que não existem diferenças entre homens e mulheres, o que significaria intolerância. Falar de gênero está relacionado a entender as diferenças entre homens e mulheres como resultado de uma convivência social, por intermédio da cultura.

Para o antropólogo e sociólogo francês Pierre Bourdieu (2018, p. 49-50), essas divisões constitutivas entre os homens e as mulheres são fatores geradores das relações de poder entre os sexos. Tais relações são chamadas por ele de "relações sociais de dominação e exploração que estão instituídas entre os gêneros" e estão inscritas de forma progressiva em duas classes diferentes de *habitus*, "sob a forma de *hexis* corporais opostos e complementares e de princípios de visão e de divisão, que levam a classificar todas as coisas do mundo e todas as práticas segundo distinções redutíveis à oposição entre o masculino e o feminino".

Por meio do esquema anteriormente apresentado, o autor explica que:

Cabe aos homens, situados do lado exterior, do oficial, do público, do direito, do seco, do alto, do descontínuo, realizarem todos os atos ao mesmo tempo breves, perigosos e espetaculares, como matar boi a lavoura ou a colheita, sem falar do homicídio e da guerra, que marcam rupturas no curso ordinário da vida. Às mulheres, pelo contrário, estando situadas do lado do úmido, do baixo, do curvo e do contínuo, são atribuídos todos os trabalhos domésticos, ou seja, privados e escondidos, ou até mesmo invisíveis e vergonhosos, como o cuidado das crianças e dos animais, bem como todos os trabalhos exteriores que lhe são destinados pela razão mítica, isto é, os que levam a lidar com a água, a erva, o verde (como arrancar as ervas daninhas ou fazer jardinagem), com o leite, com a madeira e, sobretudo, os mais sujos, os mais monótonos e mais humildes [...] confirmando assim, e antes de mais nada aos seus próprios olhos, que elas estão naturalmente destinadas ao baixo, ao torto, ao pequeno, ao mesquinho, ao fútil etc.

Algumas pesquisas da área de psicologia, no entanto, sugerem que a grande maioria das pessoas combina características consideradas masculinas com aquelas consideradas femininas, em diferentes proporções, em vez de encontrarmo-nos em apenas um ou outro polo. "A ambiguidade de gênero pode ser objeto de fascinação e desejo, assim como de nojo. As trocas ou imitações de gênero são comuns[...]" (CONNEL; PEARSE, 2016, p. 40).

1.2 A contribuição dos movimentos sociais para a configuração do conceito de gênero

Tendo em vista que o próprio conceito de gênero originou-se a partir das lutas, dos estudos e dos questionamento desenvolvidos pelos movimentos que lutavam pela igualdade de direitos, torna-se quase que uma obrigação, ao abordar os temas sobre relações de gênero, que se mencione algumas características dos movimentos sociais que marcaram e colaboraram com os estudos da temática.

1.2.1 Feminismo: Um panorama histórico

No decorrer da história ocidental, sempre há o relato sobre mulheres que se mostraram contra sua condição, lutando por liberdade e, por muitas vezes, acabaram pagando com as próprias vidas. As mulheres que ousaram desafiar os princípios

pregados como dogmas insofismáveis pela Igreja Católica sofreram a punição da Inquisição.

No entanto, a chamada Primeira Onda do Feminismo ocorreu por volta das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiramente na Inglaterra, passaram a organizar-se para lutar por seus direitos, sendo o direito ao voto o primeiro a popularizar-se, em 1918. Essas mulheres ficaram conhecidas em Londres como as *suffragettes*, e promoveram grandes manifestações, foram presas e fizeram greve de fome. Em 1913, a feminista Emily Davison atirou-se na frente do cavalo do Rei durante a famosa corrida de cavalos em Derby, morrendo a seguir (PINTO, 2010).

Além do direito ao voto, a Primeira Onda do Movimento Feminista reivindicava também o direito à propriedade – já que, em muitos países, mulheres eram proibidas de possuírem bens e propriedades, à educação e ao fim do casamento arranjado. Esse movimento também ficou conhecido como sufragismo e as mulheres que dele fizeram parte, como sufragistas. A Nova Zelândia foi o primeiro país a dar direito de voto às mulheres, em 1893, comentam Lins, Machado e Escoura (2016).

De acordo com Pinto (2010), no Brasil, a luta pelo direito ao voto também foi a reivindicação que mais se manifestou publicamente entre as feministas. Bertha Lutz, bióloga e importante cientista que estudou no exterior e voltou para o Brasil em 1910, liderou o movimento das sufragistas brasileiras. Ela também foi uma das fundadoras da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, uma organização que promoveu campanhas públicas pelo voto feminino e, em 1927, levou um abaixo-assinado ao Senado, solicitando a aprovação do Projeto de Lei, de autoria do senador Juvenal Larmartine, que dava direito de voto às mulheres. Assim, esse direito foi conquistado pelas mulheres brasileiras em 1932, com a promulgação do Novo Código Eleitoral Brasileiro.

Já a Segunda Onda do Movimento Feminista ocorreu em volta dos movimentos de liberação feminina, que se iniciaram a partir da década de 1960, nos Estados Unidos, espalhando-se por todo o mundo ocidental, e com forte atuação durante os anos 1970. Como as mulheres já haviam conseguido certa igualdade de direitos, as feministas desse período passaram a incorporar, em sua militância, um amplo debate sobre as condições de vida e de trabalho da mulher, conforme Lins, Machado e Escoura, que ainda mencionam que:

As reivindicações voltaram-se para os costumes, enfatizando-se a limitação da sexualidade feminina, a associação da mulher à imagem de mãe e de dona de casa, as desigualdades salariais no mercado de trabalho, a criminalização do aborto e a violência doméstica e sexual (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 31).

Essa fase do movimento feminista nasceu durante o clima político do regime militar, no início dos anos 1970, sendo uma síntese da desvalorização e da frustração em relação à cidadania no país, assim como um reforço para a opressão patriarcal. Houve várias organizações de mulheres que se levantaram contra o militarismo, formando grupos que acabaram por consolidar os interesses e as demandas femininas, proporcionando uma maior articulação destas na arena pública. No Brasil e nos demais países da América Latina, esta onda caracterizou-se por ser uma resistência contra a ditadura militar e uma luta contra a hegemonia masculina (MATOS, 2010).

O principal lema da Segunda Onda do Feminismo era o slogan criado por Carol Hanisch “O pessoal é político”¹:

As militantes encorajavam as mulheres a compreenderem aspectos de sua vida pessoal como profundamente politizados e submetidos a estruturas de poder injustas. Aliado a outros movimentos de defesa de grupos socialmente em desvantagem (como as classes trabalhadoras e a população negra, o feminismo da segunda onda era combativo e engajado. Grandes protestos acalorados e marchas por direitos ficaram associados à atuação do movimento nesse período (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 31-32).

A filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986) constitui uma importante inspiração para essa fase do movimento feminista. Por meio de seu livro *O segundo sexo*, ela levantou questionamentos a respeito das visões convencionais sobre sexo e gênero, refutando a ideia de que a biologia determina o comportamento. Sua frase “Não se nasce mulher, torna-se” tornou-se uma célebre citação feminista (*ibidem*).

De acordo com a concepção pós-estruturalista, na década de 1990, surge, então, a Terceira Onda do Movimento Feminista. Narvaz e Koller (2006, p. 649) explicam que a proposta dessa fase do movimento seria a concentração “na análise das diferenças, da alteridade, da diversidade e da produção discursiva da subjetividade”. Com essa proposta, o campo de estudo sobre as mulheres e sobre os

¹ SARDENBERG, Cecília M. B. **O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres**. Inc.Soc., Brasília, DF, v.11 n.2, p.15-29, jan./jun. 2018

sexos passa a deslocar-se para o campo de estudos sobre relações de gênero. É nesse sentido que algumas posições consideradas heterogêneas distinguem os Estudos Feministas dos Estudos de Gênero.

O desafio nesta fase do feminismo é pensar, simultaneamente, a igualdade e a diferença na constituição das subjetividades masculina e feminina. Nesta terceira fase do movimento feminista, observa-se intensamente a intersecção entre o movimento político de luta das mulheres e a academia, quando começam a ser criados nas universidades, inclusive em algumas universidades brasileiras, centros de estudos sobre a mulher, estudos de gênero e feminismos (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649)

Uma das teorias que dá fôlego a essa onda é a *Queer*², que tem como destaques Michel Foucault, Jacques Derrida e, mais recentemente, a filósofa Judith Butler. É uma teoria que visa contestar os próprios processos de normalização do gênero, que são dados como restritivos e excludentes. “Nesse sentido, *queer* não é uma identidade, mas uma aliança em direção à pluralidade, ao respeito e aos direitos, que têm unido, sobretudo, o movimento pelo direito das mulheres e o movimento LGBT” (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 33). Para as feministas do terceiro movimento, o gênero cruza-se com outros tipos de desigualdade, incluindo raça, orientação sexual e classe.

Os movimentos sociais e também o feminista, defrontando-se com novas maneiras de conceber a cultura política e outras formas de se organizar coletivamente, desta vez passaram a se caracterizar por: 1) tentativas de reformas nas instituições consideradas democráticas (com a criação dos Conselhos da Condição Feminina, das Delegacias de Atendimento Especializado às Mulheres, por exemplo); 2) tentativas de reforma do Estado (com a forte participação das mulheres organizadas no processo da Assembléia Constituinte de 1988, por exemplo); 3) busca de uma reconfiguração do espaço

² “Segundo o dicionário Oxford, a partir do final do século 19 “queer” começou a ser utilizado também para se referir pejorativamente a homossexuais. “Quando utilizado por heterossexuais, ele era originalmente um termo agressivamente derogatório”, diz o dicionário. De acordo com o mesmo dicionário, no final da década de 1980, parte da comunidade homossexual passou a adotar queer “em uma tentativa de, ao usar a palavra positivamente, desprové-la de seu poder negativo”. Em um panfleto distribuído na parada gay de Nova York de 1990 intitulado “Queers, leiam isso”, uma entidade chamada Queer Nation explicou por que acreditava que a palavra deveria ser adotada por gays e lésbicas” (FABIO, 2017). Assim, para Louro (2004): “Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante- homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referências; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecível. Queer é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina”.

público, por meio da forte participação de “novas” articulações dos movimentos de mulheres (mulheres negras, lésbicas, indígenas, rurais etc.); 4) uma posterior especialização e profissionalização do movimento. Este terceiro momento marca o início de uma aproximação cautelosamente construída junto ao Estado (MATOS, 2010, p. 68).

Matos (2010) complementa que a terceira fase do feminismo no Brasil refere-se à forte participação das mulheres brasileiras em todo o processo de redemocratização e na construção de uma espécie de “feminismo difuso”, com ênfase nos processos de institucionalização e discussão de diferenças intragênero.

Ivone Aguiar (2015) explica que, de acordo com a pesquisadora Carolina Branco de Castro Ferreira, aponta-se que há, hoje, no Brasil, quatro principais tendências do movimento feminista:

- 1) O feminismo negro, que chegou no Brasil nos anos de 1980, juntamente com o fortalecimento do movimento negro, mas depois as mulheres foram formando seus próprios grupos. Para essa vertente, a mulher negra sofre dupla opressão e, portanto, não é representada por outros feminismos. Questões como o genocídio de jovens negros e negras, assim como a intolerância religiosa e a valorização das religiões de matriz africana também fazem parte das discussões do feminismo negro.
- 2) O feminismo interseccional também é conhecido como feminismo pós-moderno e procura conciliar as demandas de gênero com as de outras minorias. São exemplos dessa vertente o transfeminismo, o feminismo lésbico e o feminismo negro. Essa é a vertente mais receptiva à participação de homens, uma vez que vertentes mais radicais consideram os homens opressores por natureza.
- 3) O feminismo radical teve seu início entre os anos de 1960 e 1970 e acredita que a opressão feminina tem sua origem nos papéis sociais atribuídos ao gênero. São mulheres jovens, que reivindicam uma espécie de volta a um determinismo quase que biológico. Por exemplo: para essas mulheres, é incabível que uma mulher transsexual identifique-se como feminista porque ela nasceu homem. Essas mulheres trazem os argumentos dos anos 1960 e 1970 e adaptam-nos a questões atuais.

- 4) O feminismo liberal tem por objetivo assegurar a igualdade entre homens e mulheres por meio de reformas de cunho político e legal. Para essa vertente, as mulheres podem vencer as desigualdades de forma gradativa, combatendo as injustiças de forma institucional e aumentando sua representatividade política e econômica por meio de ações individuais.

Assim, com base nas informações acima apresentadas, pode-se afirmar que o movimento feminista tem papel histórico fundamental na configuração da sociedade brasileira atual, sendo um importante agente na luta pela redução das desigualdes e na formulação de políticas públicas que contribuem para a redução da violência contra as mulheres, concedendo-lhes assim, voz e um lugar de fala.

1.2.2 O movimento LGBT

Carter (2004) explica que se costuma atribuir o início do movimento pelos direitos dos homossexuais ao evento conhecido como *the Stonewall riot* [A manifestação de *Stonewall*, em tradução livre], que teve início em 28 de junho de 1969 e durou seis dias. Trata-se de uma série de protestos violentos ocorridos nas proximidades de um bar para o público gay, chamado *Stonewall Inn*, na região conhecida como *Greenwich Village*, na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Nesse evento, gays, lésbicas, travestis e *drag queens* entraram em confronto com os policiais da cidade, que, rotineiramente, promoviam batidas e revistas humilhantes nos bares para o público LGBT. A partir desses eventos, dois importantes grupos foram criados: o *Gay Liberation Front* (GLF) e o *Gay Activists Alliance* (GAA), explica Carter (2004). O autor atribui o início do Movimento pelos Direitos dos Homossexuais [*Gay Rights Movement*, em inglês] a esses eventos.

No entanto, Rizzo (2006 *apud* ROSSI, 2009) menciona que, já no século XIX, havia o movimento de defesa aos direitos homossexuais na Europa, tendo como principal objetivo a luta contra a discriminação e o reconhecimento dos direitos civis para os homossexuais. No entanto, é apenas a partir das décadas de 1950 e 1960 que surgem as primeiras organizações políticas relacionadas às lutas contra a discriminação por orientação sexual, de forma que tais organizações passam a cobrar o estado por direitos civis que lhe são negados.

Facchini (2017) explica que foi também na passagem da década de 1960 para a década de 1970 que o Brasil foi marcado pelo endurecimento da Ditadura Militar. Na metade da década de 1970, o movimento feminista começa a ganhar visibilidade e também começam a surgir as primeiras organizações dos movimentos negro contemporâneo e homossexual. Fatores como o surgimento da AIDS e a forma como ela foi divulgada, junto às políticas públicas de enfrentamento da epidemia, trouxeram grande visibilidade à homossexualidade e ao modelo moderno de classificação da sexualidade.

O nascimento do movimento homossexual no Brasil é marcado pela afirmação de um projeto de politização da questão da homossexualidade em contraste às alternativas presentes no "gueto" e em algumas associações existentes no período anterior ao seu surgimento. Essas associações, apesar de reunir homossexuais, possuíam uma atuação qualificada pelos militantes como "não- - politizada", por estar exclusivamente voltada para a "sociabilidade". Entre essas primeiras formas de associação de homossexuais, figuravam iniciativas como pequenos jornais distribuídos em bares, fã clubes de artistas e bailes de carnaval onde homossexuais se encontravam (FACCHINI, 2017).

Assim, o aparecimento desse movimento indica uma aspiração às reivindicações por direitos universais e civis de forma plena e voltada para a sociedade de forma mais ampla. A partir de mobilizações ocorridas em outros países desde o final da década de 1960, principalmente das redes de sociabilidade que passaram a existir nas grandes cidades, "os primeiros grupos militantes homossexuais surgiram no Brasil no final dos anos 1970, no contexto da 'abertura' política que anunciava o final da ditadura militar" (FACCHINI, 2017).

Rodrigues (2018) explica que, em abril de 1978, com o arrefecimento da repressão política no Brasil, um grupo de intelectuais assumidamente homossexuais decidiu lançar o que é considerado o primeiro veículo brasileiro de ampla circulação dirigido ao público homossexual, um jornal chamado *O lampião da esquina*. A ideia surgiu com a visita ao Brasil do americano Winston Leyland, editor da *Gay Sunshine Press*, de São Francisco, Califórnia, que procurava autores brasileiros para a publicação de uma antologia da literatura gay latino-americana. O jornal iniciou um novo capítulo na história da construção e afirmação da identidade gay no Brasil. Seu lançamento colaborou com o fortalecimento da ação de alguns rapazes de São Paulo,

que compuseram a organização do *Grupo Somos*, responsável por consolidar o movimento homossexual no país.

Marisa Fernandes (2018) explica que, em março de 1979, aproximadamente quinze lésbicas passaram a fazer parte do *Grupo Somos de Afirmação Homossexual*, juntando-se aos gays que já faziam parte do grupo, para reforçar sua atuação política. Em outubro do mesmo ano, passaram a organizar-se como um subgrupo dentro do Somos, o LF, assumindo assim a luta feminista. Em dezembro, passaram a integrar a coordenação do II Congresso da Mulher Paulista, programado para acontecer nos dias 8 e 9 de março de 1980, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Rossi (2009) e Facchini (2017) explicam que o movimento LGBT brasileiro costuma ser dividido em três momentos. O primeiro engloba o ano de 1978, quando o movimento surge no Brasil, e prolonga-se até o início da década de 1990, quando o movimento passa a consolidar-se no cenário político nacional como um movimento voltado para a luta por direitos dos LGBT. Já o segundo, costuma ser demarcado a partir de 1995, ano da fundação da *Associação Brasileira de Gays, Lésbicas Bissexuais e Transgêneros*, gerando maior aproximação entre o movimento e o Estado, a partir de redefinições e reformulações que vem ocorrendo no Estado Nacional. Por fim, o terceiro momento inicia-se em 1992 e vem até os dias atuais, momento de criação do Programa Brasil sem Homofobia como uma das respostas do Estado às reivindicações do movimento.

1.2.3 Articulações entre o conceito de gênero e educação

As desigualdades de gênero perante a sociedade passam a ocorrer mesmo antes de os indivíduos perceberem sua própria identidade, como vemos em Whitaker (1988 *apud* SANTOS *et al.*, 2015), ao explicar que, desde o momento em que o pai e/ou a mãe toma(m) conhecimento da existência de um bebê, já trata(m) de definir as cores que por este serão usadas, escolhe(m) seu nome, os desenhos que serão utilizados para a decoração do quarto, sua orientação sexual, entre outras coisas. Assim, logo que nascem, tanto o bebezinho, quanto a bebezinha já tem sua educação bastante direcionada: o pai e a mãe já têm um esquema mental do modelo de educação traçado para o menino e para a menina. A criança, então, aprende a andar como homem ou mulher, a falar e a portar-se segundo o seu sexo de nascimento,

perante o que é socialmente visto como adequado. Por meio dessas atitudes, já é possível perceber que há uma maior valorização do bebê de sexo masculino e a diminuição de autoestima das meninas, atribuídas às crianças ainda no útero materno.

Isso ocorre dessa forma porque, depois que nascem, o espaço doméstico e convívio no lar também servem como importantes construções de referências, como, por exemplo, o estímulo à agressividade e competitividade que os meninos recebem, ao ganharem brinquedos como “carrinhos, armas, bonecos guerreiros, etc.”, e o estímulo que as meninas recebem para adotarem uma postura mais passiva, maternal e vaidosa, ganhando “brinquedos voltados para atividades domésticas, bebês, bonecas modelos para serem maquiadas, etc.”, “delimitando, de forma coercitiva, papéis sociais que servem como exemplos para a criança”, explicam Santos *et al.* (2015, p. 6).

Esses eventos são parte de um esforço social enorme para canalizar o comportamento das pessoas. Ideias sobre comportamentos adequados a cada gênero circulam constantemente, não apenas pelas mãos de legisladores, mas também nas atitudes de padres, pais, mães, professores, publicitários [...] (CONNEL; PEARSE, 2015, p. 38).

Essas construções sociais geram, na criança, padrões de comportamento socialmente aceitáveis, impondo a ela uma identidade considerada normal e natural. Porém, essa naturalidade, ou normalidade, de acordo com Hall e Woodward (2009, p. 83), acontece quando se atribui a uma identidade o máximo de características positivas possíveis, de forma que qualquer outra identidade só possa ser avaliada de forma negativa. “A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”.

Quando se trata do mundo social, o corpo é construído como uma realidade sexuada e visto e dividido sexualmente. Do ponto de vista biológico, a diferença entre os sexos – ou seja, do corpo masculino e do corpo feminino, e, de forma específica, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais – pode ser dada como justificativa natural para a diferença construída socialmente entre os gêneros, principalmente quando se trata da divisão sexual do trabalho, explica Bourdieu (2018).

O reforço dessa diferenciação entre os sexos percorre toda a vida da pessoa, desde antes de seu nascimento até a sua *performance* frente aos demais. A escola, compreendida como uma prática social e inserida em um contexto histórico (PIMENTA

et al., 2013), acaba absorvendo determinados aspectos da comunidade que a compõe. E as questões de gênero, por sua vez, também podem ser discutidas quando se trata de educação.

A legislação brasileira (mais especificamente a Lei 9.394, de 1996, Artigo 4º, Inciso I) prevê que a Educação Básica deve ser obrigatória para todas as pessoas entre 4 e 17 anos de idade. Isso significa que, ao menos na teoria, todos os cidadãos brasileiros devem passar pelo menos 14 anos de suas vidas frequentando uma instituição escolar, considerando a pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Vale também ressaltar que, em média, durante os 14 anos de escolarização, as pessoas costumam ficar de 4 a 5 horas dentro da escola, 5 vezes por semana, sem considerar os alunos que estudam em período integral, fazendo com que o convívio e a socialização nesse ambiente tornem-se de fundamental importância na construção do sujeito.

Desse modo, é importante que os educadores, na discussão das Diretrizes Curriculares, nas reformulações curriculares e na organização de novos cursos de formação, estejam preparados para reconhecer, e não reproduzir, o processo de “fabricação” dos sujeitos tão comum nas práticas cotidianas, pois são as atitudes consideradas “naturais” que precisam ser questionadas e despidas (SILVA, 2015, p. 90).

Para que se possa entender um pouco sobre a responsabilidade da escola frente as distinções entre os sexos, Connel e Pearse (2016) citam um estudo etnográfico realizado por Berrie Thorne³ e publicado em seu livro *Gender Play* (1993). Durante sua pesquisa, Thorne observou, entre outras coisas, de que modo as crianças comportavam-se durante a brincadeira de pega-pega na hora do intervalo, em escolas dos Estados Unidos. Ela percebeu que as crianças não são passivamente “socializadas” em papéis de gênero. Elas acabam aprendendo, por meio do mundo adulto ao seu redor, quais são as identidades disponíveis, *performance* e, infelizmente, o ódio.

³ Berrie Thorne é Professora de Sociologia e de Gênero e Estudos das Mulheres na Universidade da Califórnia, Berkeley. Seu ensino e pesquisas têm como foco a sociologia do gênero, relações de idade, infâncias e famílias; teoria feminista, e métodos etnográficos (Fonte: Departamento de Sociologia da Universidade da Califórnia, Berkeley. Disponível em: <<https://sociology.berkeley.edu/professor-emeritus/barrie-thorne>>. Acesso em: 20 out. 2019).

Apenas a título de exemplo, Bento (2011, p. 555) apresenta, em seu trabalho *Na escola se aprende que a diferença faz a diferença*, relatos de crianças que, por tentarem assumir sua identidade sexual diversa da considerada natural e normal pela sociedade, viram-se alvos de críticas e xingamentos, o que fez com que elas passassem a enxergar a escola como um espaço de terror e traumas. Esse tipo de situação revela também uma grande limitação da escola e dos professores para lidar com as diferenças.

Por conta disso, o ambiente que deveria promover a democracia no seu sentido mais amplo, quando visto de fora, passa a ser o local onde as hegemonias são reforçadas e perpetuadas, deixando claro “a própria forma como a sociedade produz as verdades sobre o que deve ser reproduzido, quais os comportamentos de gênero sancionados e por que outros são silenciados e invisibilizados[...]” (BENTO, 2011, p. 555).

Frente à confusão natural que as crianças apresentam quando se deparam com o masculino e o feminino, as instituições, representadas pelo corpo docente e pela gestão da escola, comumente trazem frases opressoras como “isso não é coisa de menino/a”. Atitudes como essa, explica Bento (2011, p. 555), fazem com que alunos marginalizados por sua sexualidade não suportem esse ambiente hostil e acabem entrando nas estatísticas de evasão escolar quando, na verdade, esses alunos foram vítimas de expulsão por meio da violência e do silenciamento que enfrentaram.

Santos (2015) salienta que uma série de marcas é impressa sobre os corpos dos alunos e das alunas, ao passarem pela escola, interferindo em aspectos da sexualidade, do gênero e da constituição de identidade. Ideias que são reforçadas pelas palavras de Vianna e Finco (2009), ao afirmarem que este processo é iniciado nas crianças logo nas primeiras relações com instituições de educação. As autoras explicam que o modelo binário masculino-feminino é diariamente apresentado às crianças (já na pré-escola), e a manutenção desse modelo dá-se pelo ocultamento e marginalização das masculinidades e feminilidades alternativas. “É por meio desses ‘maus exemplos’ que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero” (p. 280).

Muitas vezes, a escola parece ter uma posição de neutralidade científica e pedagógica, dissociada dos preconceitos de gênero e sexismo, no processo de transmissão de modelos culturais, valores e concepções. Mas esse pensamento é falso. “Uma das formas mais candentes de manutenção do poder na escola dá-se pela

reprodução das desigualdades de gênero nas relações escolares e na organização do sistema e do cotidiano escolar". Refletir sobre o papel dos educadores e das educadoras na qualidade do ensino, a partir das relações de gênero, torna-se então uma tarefa urgente. A escola é uma das principais responsáveis por esclarecer o que é ser menino e o que é ser menina. Isso ocorre "muitas vezes de forma dissimulada, por meio de gestos, posturas que transmitem sistemas de pensamentos atitudes sexistas", reforça Vianna (2003, p. 48).

Assim, são pertinentes os questionamentos elaborados por Guacira Lopes Louro, explicitados a seguir:

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar então que muitas vezes eles e elas se "misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como as professoras de séries iniciais precisam aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando desvios de comportamento? (LOURO, 1997, p. 63-64)

É possível encontrar o princípio de uma resposta (dada a complexidade do assunto), nas palavras de Vianna (2003), que menciona que a divisão entre as imagens de passividade socialmente esperada das meninas e de agressividade socialmente esperada dos meninos não é natural. É a visão predominante do que é ser menino ou menina na nossa sociedade, e isso reflete na função social assumida pela escola e nas próprias relações que se dão dentro do ambiente escolar. Por exemplo, é muito comum que seja solicitado a um professor do sexo masculino que contenha uma classe dada como agitada ou que este represente a escola e sua maioria feminina em alguma atividade.

A separação baseada no sexo, de acordo com Neves (2015), traz diversos significados, além da organização dos estudantes, e também representam relações sociais entre homens e mulheres. Muitas vezes, por exemplo, as meninas é que são chamadas para varrer a sala de aula, quando necessário, enquanto os meninos são

ameaçados de serem colocados na fila das meninas, caso não se comportem na fila masculina. Ou ainda, nas festas realizadas na escola, há a convenção de que as meninas devem ser as responsáveis por levarem a comida e os meninos, as bebidas.

As palavras de Moreno (1999) complementam que os estereótipos de gênero também são reforçados no espaço escolar por meio de frases como a “aptidão para exatas dos meninos” e a “facilidade que as meninas possuem para português”; ou nas aulas de História, onde os alunos aprendem que os heróis são conquistadores por meio da violência, guerreiros e as figuras femininas, porém, são ocultadas dessas aulas, como se não tivessem relevância na História.

Mais exemplos surgem na hora do recreio, quando as meninas sempre são incentivadas a brincar de “[...]cozinheiras, cabeleireiras, fadas, mamãezinhas, enfermeiras ou dançarinas[...]”, enquanto os meninos brincam de “[...]índio, ladrões de gado, bandidos, policiais, super-homens, tigres ou qualquer outro elemento agressivo em oposição à passividade das brincadeiras femininas” (VIANNA, 2003, p. 48).

De acordo com o caderno para professores *Gênero e Educação*, a classificação das brincadeiras de acordo com o sexo das crianças é uma prática bastante comum para os pais ou educadores. Isso é realizado de acordo com o que é socialmente aceito como “normal/natural”. Nesse sentido, meninos brincam de bola e de carrinho e meninas brincam de boneca e de panelinha. Assim, os pais ou os educadores demonstram uma séria preocupação, caso seu filho venha a procurar uma boneca como brinquedo, temendo que essa atitude possa “desvirtuar sua formação” (SÃO PAULO, 2003).

É assim que, desde os primeiros anos de vida, na observação de como se dão as relações de gênero dentro de casa e fora dela, na orientação que recebem quanto a brinquedos e brincadeiras, roupas, e modos tidos como mais adequados a cada gênero as crianças são “treinadas” a desenvolver papéis e habilidades diferenciadas, e que irão influenciar nas suas escolhas e possibilidades concretas ao longo da vida (SÃO PAULO, 2003, p. 22).

A utilização dos ambientes escolares também constitui outro aspecto que apresenta algumas características da desigualdade de gêneros. Quanto a isso, Teixeira e Magnabosco (2010) exemplificam que, na maioria das vezes, os espaços abertos, como a quadra de esportes, costumam ser exclusivamente reservados aos

meninos, e os espaços menores, fechados e de fácil controle, são reservados às meninas. Assim, eles usufruem dos locais onde podem exercitar sua agressividade e força física, enquanto elas são alocadas em locais onde os gritos e a correria podem ser facilmente controlados.

Ainda de acordo com o caderno *Gênero e Educação* (SÃO PAULO, 2003), as atribuições sociais que costumam ser impostas, mesmo que muitas vezes de forma despercebida, levam à manutenção das desigualdades, sendo, assim, formas de perpetuar a opressão entre os sexos.

Ao citar os estudos de Messner (1992), Louro (1997) menciona que, para vários homens, praticar esportes durante seus anos na escola é considerado "natural" e "instintivo", e seu oposto, não praticar esportes, é dado como um indicador de que "algo está (ou estava) errado", uma vez que a prática de esportes faz "parte da existência" masculina. Nas aulas de Educação Física, alunos e alunas são observados de forma individual, avaliados e, também, comparados. Ser bom em esportes implica, para um menino, um valorizado símbolo de masculinidade.

Por outro lado, Scraton (1992 *apud* Louro, 1997, p. 75) menciona que muitos professores e professoras evitam que as meninas participem de jogos que supõem "contato físico" ou alguma dose de "agressividade". A principal justificativa para esse tipo de atitude é que tais atividades "vão contra" a feminilidade; "ou melhor, se opõem a um determinado ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à graça". Somam-se a isso, a justificativa de que essas atividades podem causar lesões aos seios ou órgãos reprodutores das meninas (de acordo com a autora, este argumento não é mencionado em relação aos meninos).

Partindo das reflexões anteriormente expostas, faz-se possível inferir que a relação entre a atuação docente nos primeiros anos de escolarização e as questões que envolvem as identidades de gênero tornam-se praticamente indissociáveis e, assim, é possível concordar com Teixeira e Magnabosco (2010, p. 22), quando afirmam que o estudo de gênero é fundamental para que os educadores apropriem-se do princípio de que todas as pessoas "têm o direito à educação, à vivência de suas escolhas e às experiências da sexualidade". As ações docentes devem trazer consigo a preocupação com uma sociedade mais democrática e comprometida com a coletividade, devendo ser participativa e dinâmica. "Ser professora/or implica necessariamente observar como produzimos as diferenças para promover um espaço constantemente problematizado e aberto às multiplicidades".

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86).

A própria história do magistério e da pedagogia no Brasil faz-se um exemplo de como as diferenças de gênero foram utilizadas como base para a criação de desigualdades. No início do século XX, a chegada da indústria fez com que os homens que atuavam no magistério abandonassem essa carreira e passassem a ocupar os novos postos de trabalho criados. Com esse aumento no número de vagas na educação, e a associação do magistério com o cuidado – apoiado na ideia de que todas as mulheres almejam a maternidade –, muitas mulheres enxergaram uma oportunidade para entrar no mercado de trabalho. Em pouco tempo, a docência passou a ser vista como uma extensão das funções domésticas femininas. Assim, as moças jovens, brancas e de classe média, até então proibidas de trabalhar fora de casa, enxergaram, nessa oportunidade, um caminho profissional, explicam Lins, Machado e Escoura (2016).

Os autores (*ibidem*, 2016) ainda complementam que não demorou muito tempo para que a feminização do magistério servisse como justificativa para a desvalorização da carreira docente, uma vez que o baixo salário recebido pelos professores era considerado dinheiro extra para as jovens manterem-se, antes de casarem-se e serem sustentadas pelo marido.

O tempo passou, as mulheres continuaram trabalhando nessa carreira mesmo depois de casadas, especializaram-se, fizeram pós-graduação, mas ainda assim o magistério ficou colado aos preconceitos sociais de gênero. Assim, a constante desvalorização histórica de muitas das profissões consideradas "femininas", nos mostra o quanto há de desigualdade entre as representações da feminilidade e as da masculinidade (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 18).

Dentre os trabalhos que envolvem as relações de gênero e as desigualdades advindas da feminização do magistério, destacam-se: os trabalhos de Cynthia Pereira de Sousa, docente aposentada pela FEUSP, que dedicou suas pesquisas à uma história das relações sociais de gênero no campo da educação e à inserção da mulher no desenvolvimento científico; os trabalhos de Daiane Antunes Vieira Pincinato, Doutora e Mestre em Educação pela FEUSP, que atuou no Programa de Educação Continuada – PEC , em uma parceria entre a Faculdade de Educação da USP e o Governo do Estado, proporcionando formação superior a professores e professoras da rede estadual e municipal de ensino. Suas pesquisas debruçaram-se sobre as vozes masculinas que permeiam a carreira docente – socialmente considerada uma carreira feminina – e as desigualdades ocorridas a partir dessas relações; e também os trabalhos de Jane Soares de Almeida, professora da Universidade de Sorocaba, que fez um doutorado na Universidade de Lisboa e outro doutorado na USP, tendo focado essas pesquisas nas relações entre a mulher, o magistério e a profissionalização docente, sendo que sua tese, *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*, foi publicado em forma de livro em 1998.

Há, no Brasil, alguns movimentos liderados por uma parte conservadora da população, no intuito de oporem-se à igualdade de gênero na educação e constranger professores que buscam promovê-la. O Instituto de Desenvolvimento e Direitos Humanos – IDDH *et al.* (2017) informa que se passou a ser divulgado um modelo de notificações extrajudiciais com ameaças de perda de cargo público, processos por danos morais e até prisão, de gestores e demais profissionais da educação. Os sites que divulgam esse material estimulam as famílias a participarem da mobilização e contam com a participação até mesmo de servidores públicos do Sistema de Justiça.

O IDDH (2017) também menciona que essas ameaças configuram constrangimento abusivo ao exercício profissional dos profissionais da educação além de terem como objetivo “disseminar no País o descumprimento das diretrizes curriculares vinculantes da educação básica, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004); Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012); Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (2012) e das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015) (IDDH *et al.*, 2017).

Portanto, a desconstrução das desigualdades das relações de gênero na escola não é responsabilidade apenas da escola ou do professor. Além da necessidade de conseguir-se apoio do Estado, por meio de políticas públicas que possibilitem e embasem esse tipo de conscientização coletiva. De acordo com Lins, Machado e Escoura (2016), é necessário, também, considerar aqueles que não estão presentes no cotidiano escolar, e sim relacionadas com esse ambiente: a família. De acordo com os autores, é necessário refletir sobre as novas configurações familiares e as implicações que essas mudanças têm sobre as relações de gênero.

CAPÍTULO 2

GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Este capítulo busca apresentar alguns aspectos das relações entre gênero e políticas públicas no Brasil, com o intuito de encontrar suportes legais para a tratativa do tema na formação inicial de professores da Educação Básica. Para tanto, será apresentado um breve histórico a respeito das discussões envolvendo as questões de gênero e políticas públicas, sua evolução no decorrer dos anos e os atuais documentos legais envolvendo tais temáticas.

Primeiramente, foram apresentados alguns argumentos que justificam a necessidade de elaborar-se e aplicar-se políticas públicas voltadas às questões de gênero. A seguir, foram nomeadas algumas das políticas públicas relacionadas ao tema já existentes no Brasil.

Para tanto, buscou-se explorar os documentos legais e oficiais que prestam suporte à abordagem de gênero na formação inicial de professores e, por consequência, na Educação Básica, entre os quais: a própria Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o Plano Nacional de Educação – PNE e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH.

2.1 Políticas Públicas e Desigualdades de Gênero

No Brasil, já no início do século XX, era possível perceber que, embora não tivessem caráter de política pública de cunho federal, alguns casos isolados e sem qualquer tipo de sistematização já faziam a tentativa de introduzir as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade no currículo escolar. Na década de 1920, por exemplo, por influência das correntes médicas e higienistas francesas, havia registros de propostas de inclusão da educação sexual nas escolas, para crianças de 11 anos. Em muitos outros momentos, inclusive entre as décadas de 1960 e 1970, em plena ditadura militar, há registros de tentativas similares. E, mesmo quando a educação sexual foi incluída oficialmente no currículo da escola, ficou sob a responsabilidade

restrita dos orientadores e orientadoras educacionais e professores e professoras de Ciências ou de Programas da Saúde, aponta Vianna (2018).

A discussão já não engloba apenas a educação sexual, mas também assuntos envolvendo outras questões relativas a gênero, como desigualdade, preconceito e identidade. Da mesma forma que se faz possível perceber maior abertura e suporte para o tema no campo educacional, conforme será mostrado mais adiante, há também muita resistência por partes mais conservadoras da sociedade, que acredita que se falar de gênero nas escolas é doutrinação ideológica, com o objetivo de interferir na sexualidade dos alunos, o que, de acordo com os que seguem esse pensamento, é responsabilidade dos pais e da família.

Para Connel e Pearse (2015, p. 187), no entanto, “esses tipos de tensões internas a movimentos sociais refletem a natureza dinâmica do gênero. Enquanto há continuidades consideráveis na ordem de gênero, a resistência e o debate que ela inspira contribuem para a mudança”.

Assim, em meio a esse embate, alguns dados não podem passar despercebidos, uma vez que o Brasil apresenta altos números de violência contra mulheres e membros da comunidade LGBT. Em uma notícia veiculada pelo site da BBC News Brasil (FRANCO, 2019), foi divulgada uma pesquisa realizada pelo Datafolha, sob encomenda da Organização Não Governamental Fórum Brasileiro de Segurança Pública – FBSP. A pesquisa em questão aponta que, somente entre os meses de fevereiro de 2018 e fevereiro de 2019, cerca de 1,6 milhões de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento no Brasil. E ainda outras 22 milhões de mulheres sofreram algum tipo de assédio. Os números informados nesta pesquisa tornam-se ainda mais alarmantes, ao mostrarem que, dentre esses casos, 42% ocorreram dentro da própria casa da vítima e 52% dessas mulheres não denunciaram o agressor ou procuraram qualquer tipo de ajuda, por medo da impunidade de seus agressores, e, por isso, sofrerem algum tipo de represália.

No entanto, a desigualdade de gênero no Brasil vai além da violência física. O relatório da pesquisa *País Estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras 2018* (OXFAM, 2018), realizada com base em números coletados no ano de 2017, apresenta diversos dados em relação às desigualdades no Brasil, entre as quais se encontra aquela de renda entre homens e mulheres. O relatório mostra que essa desigualdade aumentou entre os anos de 2016 e 2017, pois as Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio – PNAD apontam que, em 2016, as mulheres ganhavam

72% da renda que os homens ganhavam e, no ano de 2017, a porcentagem de renda das mulheres em relação aos homens caiu para 70%.

Assim, a renda média das mulheres, em 2017, era de R\$ 1.798,72, enquanto a dos homens era de R\$ 2.578,15. De 2016 para 2017, houve um aumento de 5,2% nos ganhos gerais dos homens, enquanto o aumento para as mulheres, no mesmo período, foi de 2,2%. No entanto, na metade mais pobre da população, houve uma redução de 2% nos ganhos dos homens e de 3,7% nos das mulheres. Do outro lado, porém, os homens mais ricos tiveram um aumento de 19% em sua renda, enquanto as mulheres, um aumento de apenas 3,4%, de acordo com a OXFAM Brasil (2018). As diferenças descritas anteriormente podem ser melhor visualizadas no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Brasil – Renda de mulheres e homens e variação das proporções entre renda de mulheres e homens, na média geral, dentro dos 50% mais pobres e dos 10% mais ricos – 2016-2017

Fonte: OXFAM BRASIL, 2018, p. 23

No entanto, as relações de gênero carentes de políticas públicas não se restringem apenas ao binarismo homem e mulher. De acordo com as palavras de Mirla Cisne Álvaro:

Há ainda outra dimensão importante a se considerar nessa “ordem” hierárquica, que é a heteronormatividade, ou seja, a obrigatoriedade do sistema heterossexual de organização social. Certamente, os homens brancos (não negros) e heterossexuais possuem muito mais privilégios do que o outro lado extremo dessa estrutura de desigualdade: a mulher negra, lésbica e pobre. Assim a dimensão da orientação sexual, nessa sociedade que também é heteronormativa, engendra opressões, inclusive no interior da mesma classe. Por exemplo, um homem pobre e heterossexual possui muito mais respeitabilidade do que um homem pobre gay. Contudo, um gay rico ainda que, certamente, sofra opressões, elas são diferenciadas das que sofre um gay pobre. Mais do que isso, um homem gay rico possui determinados privilégios oferecidos pela sua condição socioeconômica que um homem pobre heterossexual não possui. Tudo isso sem falar nas diversas possibilidades que a sexualidade humana possui e nos permite ter, mas que a sociedade patriarcal e heteronormativa condena. Em outras palavras, no interior do campo dos “transgressores” da heteronormatividade, existem desigualdades e preconceitos mais acentuados para alguns, como por exemplo, para as travestis (ÁLVARO, 2013, p. 50).

O estudo “Demitindo preconceitos”, realizado pela consultoria Santo Caos, no ano de 2014, apontou que há cerca de dezoito milhões de pessoas LGBT no Brasil, sendo que, dos 230 entrevistados em catorze estados brasileiros, 40% já sofreram algum tipo de discriminação por orientação sexual no trabalho, apenas 47% declararam sua orientação sexual abertamente no ambiente profissional e os outros 53% declararam para apenas algumas pessoas.

De acordo com o estudo (SANTO CAOS, 2015), entre os principais motivos para ocultar-se a sexualidade no ambiente profissional, estão o medo de ser discriminado ou demitido ou terem sua capacidade profissional colocada em dúvida. O estudo ainda mostra que 90% das travestis e transsexuais no Brasil acabam fazendo da prostituição sua única opção, mesmo com um bom currículo, pois são descartadas de processos seletivos quando sua sexualidade é percebida pelo entrevistador, já que se tratam de casos mais difíceis de serem ocultados. O problema muitas vezes desaparece quando a pessoa trans consegue colocar seu nome social nos documentos pessoais.

Márcia Medeiros (2007) destaca que práticas preconceituosas são realizadas desde a pré-contratação, passando pela contratação, desligamento e pós-contratação de uma pessoa que possui práticas afetivas diferentes das heteronormativas aceitas. Tais práticas podem envolver exclusão do processo seletivo e, se contratadas, as pessoas LGBT podem sofrer exclusão, discriminação e assédio, podendo até mesmo

ser demitidas, caso algum líder ou cliente mostre-se incomodado com a sexualidade do profissional.

No entanto, Álvaro (2013, p. 47) chama a atenção para o fato de que desigualdades no trabalho não fazem apenas parte da realidade de mulheres e membros da comunidade LGBT. De acordo com o autor, “é necessário também entendermos que as discriminações referentes ao gênero e a sexualidade no trabalho não são uma especificidade da população LGBT, mas elementos fundamentais que estão na base da dominação da classe operária”.

Em relação à violência contra a comunidade LGBT, a Diretoria de Análise de Políticas Públicas da Fundação Getúlio Vargas – FGV-DAPP (2018) também divulgou um estudo realizado com base no número de atendimentos do Disque 100, um serviço de recebimento, encaminhamento e monitoramento de denúncias de violação de Direitos Humanos (BRASIL, 2019). O estudo apontou que, apenas em 2017, foram registradas 837 denúncias por discriminação, 545 denúncias por violência física e 23 casos de violência sexuais por preconceito quanto identidade de gênero, entre outros casos, que envolvem, por exemplo, agressão verbal. A ONG *Grupo Gay da Bahia* – GGB, a mais antiga instituição de defesa aos direitos dos LGBT do Brasil, estima que uma pessoa LGBT foi morta a cada dezenove horas no Brasil em 2017.

Por meio dos dados e informações anteriormente expostas, faz-se possível, então, inferir que as diferentes identidades de gênero também influenciam nos relacionamentos e na convivência em sociedade. E, neste caso, é necessário que se façam mudanças sobre a forma como essas relações ocorrem, em todos os aspectos. Connel e Pearse (2015, p. 181; 187) mencionam que, se é possível haver uma mudança nas relações de gênero, então também o é que essa mudança torne-se objeto de ações sociais. De acordo com as autoras, “esta é uma definição simples de política de gênero – a luta para alterar a ordem de gênero ou para resistir a alterações”. Elas ainda complementam que “a luta contra a violência baseada em gênero é uma característica central da política de gênero e já toma décadas de protestos e de lobby de mulheres e homens”.

Selma Garrido Pimenta (2010) menciona que o ensino trata de uma prática social bastante complexa realizada por e entre seres humanos, e que estes são transformados pela ação e relação entre sujeitos, em diversos contextos. Assim, o ensino, fortemente associado à imagem da escola, dialeticamente transforma os sujeitos do processo. Trata-se do “ensino como prática social viva”. Dessa forma, é

possível apropriar-se do ensino e da escola como ambiente de conscientização para a redução do preconceito e das desigualdades.

No entanto, essa possibilidade é algo bastante recente no país. A professora e pesquisadora Vianna (2018) menciona que foi somente com a promulgação da Constituição Federal, no ano de 1988, que as escolas brasileiras passaram a ter responsabilidade sobre a educação sexual dos alunos e alunas. Essa educação sexual, porém, tinha apenas o objetivo de manter e normatizar os comportamentos sexuais das crianças e dos adolescentes dentro dos padrões sociais aceitos na época. Ou seja, a própria discussão sobre identidades de gênero, desigualdades e diferenças não era algo aceito dentro desse contexto, mesmo que o próprio Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) trouxesse a seguinte afirmação, com relação à igualdade [grifo nosso]:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, **destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos**, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

O zelo pela igualdade não se detém apenas ao preâmbulo da Constituição Federal. Em seu Artigo 1º, Inciso III, o texto também aponta que esta tem, como um de seus princípios fundamentais, “a dignidade da pessoa humana”, e, como parte de seus objetivos fundamentais, “construir uma sociedade livre, justa e solidária”; “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” e “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme Artigo 3º, Incisos I, III e IV, respectivamente.

A isonomia também é assegurada a todos os cidadãos brasileiros no Artigo 5º, onde é possível verificar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]”. Nesse sentido, o Artigo 7º, Inciso XXX, ainda estabelece a “proibição

de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil”.

Mesmo sendo garantida pela Constituição Federal, uma vez que ela em si já traz diversos elementos como justificativa, é aos poucos, então, que o Brasil vem reconhecendo a importância de discutir-se as diferenças de gênero e a forma com que as políticas públicas podem colaborar para que as desigualdades nesse sentido sejam combatidas. Assim, algumas das políticas recentes que têm aquecido as discussões em relação às desigualdades de gênero podem ser destacadas, entre elas:

- A Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, mais conhecida como Lei Maria da Penha, que ganhou esse nome por causa da biofarmacêutica cearense Maria da Penha Maia Fernandes, que sofreu duas tentativas de homicídio por parte de seu ex-marido. Em uma dessas tentativas, ele atirou em sua coluna enquanto ela dormia, o que a deixou paraplégica. Ele ainda tentou estrangulá-la e eletrocutá-la em outras oportunidades. Ela lutou por quase vinte anos para ver seu agressor preso, conforme notícia veiculada pelo portal do Governo Federal (2017). De acordo com seu texto, a Lei:

Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. (BRASIL, 2006)

- Decreto Estadual 55.588, de 17 de março de 2010. A partir desse Decreto, o estado de São Paulo passa a permitir que pessoas transsexuais e travestis optem por ser tratadas por seu nome social em qualquer órgão público do território estadual (SÃO PAULO, 2018a). Essa iniciativa permitiu, também, a aprovação da Deliberação nº 125, do Conselho Estadual de Educação, de 2014, autorizando que o nome social fosse incluído nos registros internos escolares dos alunos e alunas LGBT.

- Em 2011, o Supremo Tribunal Federal – STF decidiu por equiparar os direitos e os deveres dos casais heterossexuais e homossexuais, o que representou o reconhecimento dos casais homossexuais como uma entidade familiar. Em 2013, uma resolução do Conselho Nacional de Justiça – CNJ proibiu que os cartórios recusassem-se a celebrar casamentos entre pessoas do mesmo sexo ou convertessem sua união estável em casamento (SÃO PAULO, 2018b).
- A partir do dia 13 de junho de 2019, após uma votação no Supremo Tribunal Federal, que resultou em oito votos a favor e três contra “crimes de ódio contra a população LGBT serão punidos na forma do crime de racismo, cuja conduta é inafiançável e imprescritível. A pena varia entre um e cinco anos de reclusão, de acordo com a conduta” (PUTTI, 2019).

Com relação à educação, as professoras Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004, p. 78) afirmam que:

A intersecção das relações de gênero e educação ganhou maior visibilidade nas pesquisas educacionais somente em meados dos anos de 1990, com grandes avanços na sistematização de reivindicações que visam à superação, no âmbito do Estado e das políticas públicas, de uma série de medidas contra a discriminação da mulher. (VIANNA; UNBEHAUM, 2004, p. 78)

Mais especificamente, há a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que afirma que uma das finalidades da Educação deve ser o exercício da cidadania, estabelecendo, assim, que a prática educativa deve ser "inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

A LDB, no Artigo 3º, incisos I e IV, estabelece ainda que a Educação deve promover a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola"; o "respeito à liberdade e apreço à tolerância", além de determinar, no parágrafo 9º do Artigo 26, que os alunos tenham acesso a "conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente [...] incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares [...], observada a produção e distribuição de material didático adequado".

Nas palavras de Helena Altman (2003, p. 283):

No Brasil, essa é a primeira vez que o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional. De acordo com esse documento, os temas transversais tematizam problemas fundamentais e urgentes da vida social – ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Eles devem ser trabalhados, ao longo de todos os ciclos de escolarização, de duas formas: dentro da programação, através de conteúdos transversalizados nas diferentes áreas do currículo e como extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema.

Após a LDB, as políticas públicas para a Educação, no que se refere às relações de gênero, também ganharam força com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, em 1997, com validade a partir de 1998. No entanto, mesmo com esses dois elementos importantes, as professoras e pesquisadoras Cláudia Vianna e Sandra Unbehau (2004) apontam que o tema ainda era pouco explorado em pesquisas acadêmicas, no início dos anos 2000. Ainda assim, essas políticas representam um marco para a inserção das relações de gênero nas políticas públicas de Educação.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as questões de gênero

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, também conhecidos nacionalmente como PCNs, referem-se a um conjunto de documentos, cuja função é "orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional", esta deve ser aplicada por meio da socialização das discussões, pesquisas e recomendações, do subsídio à participação dos profissionais da área da educação no Brasil, "principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual" (BRASIL, 1997, p. 13).

O conjunto das proposições aqui [nos PCNs] expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os

quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

Para o Primeiro e o Segundo Ciclos do Ensino Fundamental – ou seja, do 1º ao 5º ano –, foram elaborados dez volumes. Os sete primeiros estão divididos por assunto, sendo o primeiro deles uma introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os seis seguintes estão divididos por componente curricular e/ou área de conhecimento, conforme segue:

- Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais
- Volume 2 – Língua Portuguesa
- Volume 3 – Matemática
- Volume 4 – Ciências Naturais
- Volume 5.1 – História e Geografia
- Volume 5.2 – História e Geografia
- Volume 6 – Arte
- Volume 7 – Educação Física

Além dos seis apresentados anteriormente, há ainda outros três volumes elaborados para dar respaldo à abordagem de "Temas Transversais – TTs" na Educação Básica, que, segundo seu documento de apresentação, constante no Volume 8.1, referem-se a questões sociais consideradas relevantes, atuais e urgentes no Brasil e no mundo (BRASIL, 1997B). A divisão dos temas transversais nos referidos volumes dá-se conforme segue:

- Volume 8.1 – Temas Transversais – Apresentação
- Volume 8.2 – Temas Transversais – Ética
- Volume 9 – Meio Ambiente e Saúde
- Volume 10.1 – Pluralidade Cultural
- Volume 10.2 – Orientação Sexual

A divisão dos volumes nos PCNs para os Anos Finais do Ensino Fundamental é bem parecida, incluindo-se um volume dedicado ao ensino de uma língua estrangeira, sendo:

- Volume 01 – Introdução aos PCNs
- Volume 02 – Língua Portuguesa

- Volume 03 – Matemática
- Volume 04 – Ciências Naturais
- Volume 05 – Geografia
- Volume 06 – História
- Volume 07 – Arte
- Volume 08 – Educação Física
- Volume 09 – Língua Estrangeira
- Volume 10.1 – Temas Transversais – Apresentação
- Volume 10.2 – Temas Transversais – Pluralidade Cultural
- Volume 10.3 – Temas Transversais – Meio Ambiente
- Volume 10.4 – Temas Transversais – Saúde
- Volume 10.5 – Temas Transversais – Orientação Sexual

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são divididos em quatro partes, sendo a primeira a apresentação de suas Bases Legais, estando as demais agrupadas por área de conhecimento, conforme a seguir:

- Parte I – Bases Legais
- Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
- Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias

Apesar do discurso e das justificativas apresentadas, os PCNs receberam duras críticas de estudiosos da área da Educação, devido não apenas à forma como ele foi concebido, mas também à forma como ele interfere na realidade de cada escola. Daniela Auad (1999, p. 26) menciona que, mesmo que o documento cite, por diversas vezes, que as especificidades locais devem ser respeitadas, isso demandaria uma pesquisa detalhada em cada estado brasileiro, por parte dos envolvidos na elaboração do documento; o que, de acordo com a autora, não foi feito. "Assim, a centralização é a marca dessa política educacional e se evidencia já a partir de seu processo de elaboração".

A autora também cita Cunha (1996, p. 60 *apud* AUAD, 1999, p. 26-27) para reforçar sua crítica, explicando que o Ministério da Educação e Cultura – MEC encomendou uma pesquisa sobre os currículos de vinte e um estados mais o Distrito Federal, cujos resultados, a partir das diversas Propostas Curriculares Oficiais,

deveriam servir de base para a elaboração dos PCNs. No entanto, "já na mesma sessão em que os resultados dessa pesquisa foram divulgados, ele apresentou a primeira versão dos PCNs". De acordo com ambas as autoras, a pesquisa serviu apenas como justificativa para as decisões que já haviam sido tomadas.

Auad (1999) também informa que as universidades não foram ouvidas durante o período de elaboração dos parâmetros e ainda defende que eles são apenas outro instrumento que viabiliza a atual concepção de avaliação educacional, por meio dos testes e "provões". "Nessa concepção foi preparado primeiro o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para depois pensar o currículo", informa a autora.

Como esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação inicial de pedagogos e pedagogas – profissionais que, enquanto docentes, atuam majoritariamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, o foco foi dado apenas nos PCNs voltados para esse segmento.

O volume 10 dos Parâmetros Curriculares Nacionais, conforme anteriormente introduzido, é um documento que se debruça sobre a Pluralidade Cultural e a Orientação Sexual como sugestão de tema transversal a ser trabalhado nas escolas brasileiras.

Em sua Introdução, o volume 10.1 menciona que:

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças freqüentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica. (BRASIL, 1997C)

A seguir, o texto também sugere que os temas transversais apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as reflexões por ele sugeridas, podem ser "pistas preciosas para o professor em seu cotidiano", no intuito de fazer com que os homens retomem "comportamentos mais responsáveis e participativos em relação às mulheres e a seus filhos" (BRASIL, 1997C).

É possível verificar, no trecho anteriormente citado que, apesar da tentativa, os Parâmetros Curriculares Nacionais, ou as pessoas responsáveis por sua elaboração, ainda têm uma visão heteronormativa da proposta de trabalhar-se relações de gênero na educação, uma vez que, conforme mencionado anteriormente neste trabalho, as tratativas que permeiam as questões de gênero não envolvem apenas o

relacionamento entre homens e mulheres, mas também o relacionamento entre homens e homens, assim como o relacionamento entre mulheres e mulheres, em todos os seus aspectos.

Já na segunda parte do volume, voltado para a orientação sexual, há um pequeno texto que trata das Relações de Gênero, iniciando com uma breve diferenciação entre "gênero" e "sexo":

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela grande diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados por homens e mulheres na sociedade. Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vêm ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. (BRASIL, 1997D, p. 98-99)

O texto, então, segue explicando que as discussões sobre relações de gênero objetivam "combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação". Dessa forma, as diferenças não devem ser aprisionadas em padrões socialmente preestabelecidos, permitindo-se que haja a expressão plena do potencial de cada ser humano, sem que haja a barreira dos estereótipos de gênero (BRASIL, 1997D, p. 99).

O documento ainda sugere que essa temática deve ser abordada associada aos conteúdos relacionados a História, Educação Física e todas as situações do convívio escolar. Dessa forma:

(...) o professor, estando atento, pode intervir de modo a combater as discriminações e questionar os estereótipos associados ao gênero. Os momentos e as situações em que se faz necessária essa intervenção são os que implicam discriminação de um aluno em seu grupo, com apelidos jocosos e às vezes questionamento sobre sua sexualidade. (BRASIL, 1997D, p. 99)

Essa parte dos PCNs, relacionada às relações de gênero, é finalizada com algumas sugestões de conteúdos para serem trabalhados nas escolas (BRASIL, 1997D, p. 100), sendo:

- a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem;
- a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino;
- o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive;
- o respeito às muitas e variadas expressões do feminino e do masculino.

Com relação à avaliação dessas temáticas, o volume 10.2 dos PCNs traz como sugestão, no que se refere às Relações de Gênero, os seguintes critérios (BRASIL, 1997D, p. 102):

- **Respeitar as diferenças na relação com as pessoas de ambos os sexos**

Espera-se que o aluno aja sem discriminações em relação ao comportamento dos outros, não depreciando atitudes e formas de expressão assumidas por pessoas do outro sexo.

- **Relacionar as diferentes formas de inserção social de homens e mulheres nas sociedades e grupos sociais estudados e nas diferentes épocas e situações históricas**

Espera-se que o aluno considere a diferença de atribuições e expectativas em relação ao homem e à mulher nas diferentes sociedades, bem como no grupo social a que pertencem e note as transformações dessas atribuições ao longo da história.

O volume 10.1 dos PCNs (1997C) ainda traz à tona, mesmo que de forma pouco aprofundada, um assunto bastante importante, quando se trata de gênero e educação: a feminização do magistério, que deu-se ao longo do século XIX, lentamente a princípio, mas, depois, de forma mais acentuada; e, do ponto de vista

de muitos, assustadora. A feminização do magistério ocorreu acompanhada pela ampliação da escolarização de outros grupos, mais especificamente a entrada de meninas nas escolas. No entanto, a entrada das mulheres no magistério foi bastante contestada, principalmente porque, ao abrir as escolas normais para as mulheres, houve uma procura maior do que era esperado ou planejado. Houve diversos apelos para conter-se e disciplinar a massa feminina. Houve também a apelação para o discurso científico, afirmando que “se constitui numa ‘temeridade’, numa ‘insensatez’ entregar às mulheres – portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’ – a educação das crianças” (SAFIOTI, 1979, p. 211, *apud* LOURO, 2003).

No entanto, o documento parece tentar ressaltar em seu texto uma mudança de paradigma com relação ao papel da mulher na educação:

É, ainda, importante lembrar que a maior parte do magistério é constituída por professoras, que precisam voltar-se para suas próprias mentalidades e práticas, como mulheres, como cidadãs, como educadoras, exigindo respeito para si e para aqueles com quem trabalham. Fortalecendo-se, portanto, como sujeitos de um processo de transformação social, o qual tem, na escola, um de seus instrumentos mais efetivos (BRASIL, 1997C)

Assim como a LDB alerta sobre a elaboração e distribuição de materiais didáticos adequados para tratar-se de determinados temas, os PCNs também apresentam, em seu volume 10.1, orientação para que se leve em consideração a idade dos alunos e a consciência de que trabalhos voltados para esses assuntos têm como objetivo a mudança de mentalidade e, portanto, devem ser realizados de forma planejada e compreensiva, conforme segue:

Convém lembrar que, por se tratar de ensino fundamental regular, portanto de crianças, pré-adolescentes e adolescentes, é preciso especial atenção para trabalhos voltados para a formação de novas mentalidades, voltados para a questão dos Direitos Universais da Pessoa Humana, da consolidação democrática do Brasil, da valorização de todos os povos e grupos humanos que formam a população brasileira, do pleno respeito a todo cidadão, nas diferentes esferas da vida. Pela dificuldade do tema, há que se lidar com cuidado, para garantir um tratamento objetivo e compreensivo daqueles aspectos considerados mais relevantes em cada região, localidade, escola, classe (BRASIL, 1997C, p. 22)

Dessa forma, é possível perceber que as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Diversidade Cultural e Relações de Gênero são um

importante marco quando se trata da abordagem dessa temática na Educação. No entanto, mesmo com toda a abertura que o documento traz, principalmente no que se refere à consciência e ao respeito às diversas expressões sociais da masculinidade e feminilidade, ainda é possível perceber um binarismo homens x mulheres, não evidenciando outras formas de identidade de gênero, como as pessoas homossexuais, transgêneros e travestis. Vale também ressaltar que, conforme abordado no documento em questão, é necessário que haja a capacitação dos professores e professoras, o que pode ocorrer por meio das formações inicial ou continuada. A formação, por sua vez, proporcionará um suporte consistente para o planejamento, a seleção e a adaptação de materiais, respeitando, assim, o tempo dos alunos para cada assunto.

2.3 Outros suportes legais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, amparado pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, são empregados como documentos orientadores da Educação em todo o território nacional. Esses documentos estabelecem que as relações de gênero constituem um tema relevante e urgente para a formação dos alunos na Educação Básica, conforme destacado e detalhado no item 2.2 deste trabalho. No entanto, o tratamento dessa temática na Educação também encontra amparo em outros dispositivos oriundos de políticas públicas brasileiras e internacionais.

A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU (assinado em 10 de dezembro de 1948), na Assembleia Geral de Paris, estabelece, em seus dois primeiros artigos, que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]”, assim como estabelece que:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (ONU, 1948)

Nesse sentido, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH foi criado com o objetivo de subsidiar e orientar gestores públicos e militantes

na construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos. O Programa foi colocado em prática por meio de um Plano de Ação, dividido em duas fases, sendo a primeira, colocada em prática entre 2005 e 2009, que teve como objetivo reunir recomendações, referências e metas concretas para o ensino primário e o ensino secundário; e a segunda fase, colocada em prática entre os anos de 2010 e 2014, que teve como foco o Ensino Superior e a formação de professores e professoras e outros profissionais que prestem atendimento ao público (UNESCO, 2012).

O PMEDH (UNESCO, 2012A, p. 19) apresenta, no item de número 13 de sua contextualização que:

Um dos objetivos de desenvolvimento do Milênio aprovados pela comunidade internacional na ocasião da Cúpula do Milênio, celebrada pelas Nações Unidas em 2000, é promover o acesso universal à educação primária, o que ainda constitui um grande desafio. Ainda que as taxas de matrícula escolar tenham aumentado em várias regiões, a qualidade da educação continua sendo pobre em muitas delas. Por exemplo, os preconceitos em função de sexo, as ameaças à segurança física e emocional das meninas e os programas de estudo que não levam em conta o gênero podem conspirar contra a realização do direito à educação [...]. Este plano de ação tem como objetivo contribuir para alcançar este objetivo de desenvolvimento do Milênio promovendo uma educação de qualidade embasada nos direitos

Mais adiante, no item 10.a.III do “Planejamento da aplicação da política educativa”, o documento recomenda que as autoridades nacionais organizem a aplicação de políticas, adotando medidas-chave, como:

Assegurar a cooperação entre os diferentes setores e departamentos relacionados aos direitos humanos e à educação em direitos humanos, incluindo os que se encarregam das questões sociais e jurídicas e das relativas ao gênero, à juventude, etc. (UNESCO, 2012A, p. 44)

Já no documento que norteia a segunda fase do PMEDH, é mencionado que, no ensino superior, é necessário pensar na “adoção de políticas que proíbam a discriminação sexual e o assédio moral, inclusive em casos de gravidez ou maternidade. Rever o recrutamento, a contratação, o treinamento e as políticas de promoção para eliminar o preconceito de gênero” (UNESCO, 2012B, p.12-13).

Em 2003, com base no PMEDH e apoiado por diversos documentos internacionais e nacionais, o Governo Federal, mediante uma parceria entre diversos Ministérios – entre eles, o Ministério da Educação –, apresentou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2013). Trata-se de um plano que incentiva ações de fomento à elaboração de materiais didáticos e documentos de cunho normativos, a serem distribuídos nas escolas visando à orientação de atividades que podem ser desenvolvidas em conjunto com os alunos, proporcionando a consolidação da cultura dos direitos humanos, da democracia e da cidadania dentro das escolas (BRASIL, 2013). De acordo com o documento, a Educação constitui um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos e, portanto, "cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais" atuantes nos campos formais e não formais, incluindo o sistema educacional (BRASIL, 2013, p. 18). O texto ainda afirma que:

Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos (BRASIL, 2013, p. 18)

As ações do PNEDH visam, então, ao desenvolvimento normativo e institucional, à produção de informação e conhecimento e materiais, à formação e capacitação de profissionais, à avaliação e monitoramento, entre outros. É proposto que a Educação em direitos humanos deve permear o currículo da Educação Básica, a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, o Projeto Político-Pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação. Tais ações devem ser pautadas pela diversidade cultural e ambiental, promovendo a garantia da cidadania, o acesso, a permanência e a conclusão do ensino, a qualidade da educação e a equidade "(étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras)" (BRASIL, 2013, p.19).

Também faz parte das ações programáticas do PNEDH (BRASIL, 2013, p. 29) a promoção da inserção da Educação em Direitos Humanos nas formações inicial e continuada de educadores, assim como a inclusão no currículo escolar das temáticas relativas à gênero, identidade de gênero, formas de discriminação e violação de

direitos, entre outras, “assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas”.

Além da Educação Básica, o documento também prevê ações visando à formação para Direitos Humanos na Educação Superior, assim como ações que visam à promoção dos direitos humanos na mídia, com o intuito de ampliar o alcance das ações de conscientização e promover a acessibilidade (BRASIL, 2013).

Há, ainda, a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estabelece as diretrizes para a Educação em Direitos Humanos no Território nacional. Em seu Artigo 3º, a resolução explica que a Educação em Direitos Humanos visa “promover a educação para a mudança e a transformação social”, fundamentando-se em alguns princípios, como a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades e a democracia na educação (BRASIL, 2012).

A resolução (BRASIL, 2012) orienta, ainda, que a inserção dos conhecimentos relacionados aos Direitos Humanos deve compor os currículos da Educação Básica e do Ensino Superior e pode ocorrer de forma transversal, como conteúdo de uma disciplina específica já existente no currículo ou de forma mista. Essa temática deverá estar presente nas formações inicial e continuada de todos os profissionais de diferentes áreas de conhecimento.

Ainda como um apoio normativo para os casos de discriminação na escola, o que também inclui as questões de gênero, o IDDH *et. al.* (2017) explica que todas as práticas de discriminação que venham a ser identificadas no âmbito escolar passaram a ser tratadas pela Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, passando a ser denominado como Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*bullying*). Essa lei tem como objetivo principal:

[...]prevenir o combate à prática, acentuando o papel das instituições de ensino no estímulo a um convívio saudável, por meio de prática de orientação de estudantes e pais, apoio psicológico, facilitação do acesso à informação e promoção da cidadania. (IDDH *et. al.*, 2017, p. 20)

A prescrição relacionada à necessidade de promover a resolução de casos de *bullying* por meio de mecanismos de responsabilização constitui uma premissa fundamental. Dessa forma, é possível evitar a punição tradicional dos responsáveis, enfatizando o caráter pedagógico dessa medida legal. “No entanto, apesar dos

progressos que a lei representa, não resolve a questão da violência de gênero e discriminação na escola no nível curricular. Pelo contrário, reafirma-se o conflito interindividual” (*ibid.*).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, também se faz um instrumento legal de extrema importância, por apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura na área de Pedagogia. Em relação ao objeto da pesquisa aqui proposta, consta, em seu artigo 3º, que, para o licenciado em pedagogia, é central “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania”. Silva (2015) enxerga nesse trecho da resolução uma oportunidade para que a problematizações como gênero e sexualidade sejam incluídos como essenciais na formação inicial do professor, e não apenas em pesquisas de pós-graduação.

De acordo com as informações até aqui apresentadas, é possível inferir que, mesmo com diversos suportes legais que respaldam o tema, as relações de gênero ainda carecem de políticas públicas mais concretas para a Educação, principalmente no que se refere às vertentes dessas relações que escapam ao binarismo homem x mulher. A escola, como um espaço democrático e social, ainda é um local de exclusão e discriminação para aqueles que não apresentam comportamentos generificados, socialmente aceitos. Assim, a formação inicial docente e a cobrança por políticas públicas efetivas fazem-se necessárias e urgentes.

CAPÍTULO 3

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RELAÇÕES DE GÊNERO NA FEUSP

O presente capítulo tem o intuito de explorar as informações obtidas por meio de entrevista a três professoras responsáveis pela criação e oferecimento de disciplinas do curso de Pedagogia da FEUSP que apresentam gênero como tema principal.

Assim, primeiramente, será apresentado um breve histórico e contextualização em relação à USP e à FEUSP, assim como sua divisão departamental e um breve panorama sobre o curso de Pedagogia por ela oferecido, considerando sua importância no campo educacional e de pesquisa.

A seguir, serão apresentados aspectos relativos à criação e oferecimento das três disciplinas que têm Gênero como tema principal, conforme apresentado na introdução deste trabalho. Para tanto, serão apresentadas as trajetórias profissionais e acadêmicas das professoras responsáveis por tais disciplinas, suas memórias sobre a relação entre suas atividades ao longo do tempo e gênero, e a forma como as disciplinas em questão foram idealizadas, criadas e oferecidas.

3.1 O contexto do curso de Pedagogia da FEUSP

Criada em 1934, a Universidade de São Paulo - USP é mantida pelo Governo do Estado de São Paulo e ligada à Secretaria do Desenvolvimento Econômico. Ela está dividida em 8 *campi* espalhados por todo o Estado de São Paulo, atendendo cerca de 89 mil estudantes e é responsável por 22% de toda a pesquisa científica produzida no Brasil. Isso faz com que a instituição esteja entre as 10 instituições que mais publicam pesquisas no mundo (JORNAL DA USP, 2019).

Em seu artigo publicado pela *Revista Ibero-americana de Educação*, ao escrever a respeito da inauguração da Universidade de São Paulo, a professora Katiene Nogueira da Silva (2016, p. 122), lançando mão das palavras de Beatriz Fétizon, menciona que:

A Universidade de São Paulo, em sua criação, pretendia realizar a formação intelectual do país. A influência européia e a ênfase francesa marcaram a origem da instituição: de um lado estava o “saber desinteressado”, os conhecimentos que enriqueceriam e desenvolveriam o espírito e, de outro lado, estavam os “saberes utilitários”, os conhecimentos que seriam úteis à vida prática (FÉTIZON, 1986). Em um primeiro momento, durante a criação da USP, houve a tentativa por parte do Estado de implantar o modelo originário – europeu – em sua forma mais pura. Segundo Beatriz Fétizon (1986), a partir de 1938 iniciou-se a primeira acomodação do modelo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “tornada uma escola de formação profissional pela criação de sua quarta seção (Pedagogia)” (op. cit., p. 399)

Assim, a “contratação de professores estrangeiros marcou a primeira geração de intelectuais, docentes e pesquisadores formados nos procedimentos de um modelo de investigação rigorosa” (SILVA, 2016, p. 122). Com relação aos primeiros alunos a ingressarem na recém criada Universidade de São Paulo, Silva (2016, p. 124) também menciona que, de acordo com Florestan Fernandes (1984), “os primeiros alunos da Universidade de São Paulo eram “ingênuos e puros”, e sua “rusticidade” deve ter assustado os primeiros professores franceses que, por sua vez, “enfrentavam” os seus alunos como “iguais”.

Quanto às origens do curso de Pedagogia da FEUSP, de acordo com o próprio site da instituição (s/d), menciona-se que os primeiros republicanos já haviam idealizado um curso superior de educação em São Paulo. Assim, em 1892, logo após a Proclamação da República, foi prevista a instalação de um curso superior para a formação de professores e professoras de escolas normais e dos ginásios, sendo que os três estavam previstas na mesma Lei Federal nº. 88. No entanto, essa previsão não saiu da esfera legal. Na reforma Sampaio Dória, expressa pela Lei nº. 1.750, de 08/12/1920, também houve a tentativa de criação de uma Faculdade de Educação, visando “desenvolver estudos avançados no campo da Educação, da Filosofia e das Artes, bem como de preparar pessoal de alto nível para as tarefas da Educação. Essa Faculdade, no entanto, não chegou a funcionar”.

Dessa forma, a formação universitária para professores em São Paulo remonta à década de 1930, no mesmo âmbito da defesa do movimento em prol da Escola Nova. O nome do professor e sociólogo Fernando de Azevedo é central no que diz respeito à origem da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, uma vez que, de acordo com Diana Gonçalves Vidal, Bruno Bontempi Jr. e Maria Angela Borges Salvadori (2016) ele:

aparece como primeiro signatário e redator do *Manifesto* de 1932 que, dentre outras propostas, defendia a formação universitária para o magistério primário; do Código de 1933 que criou o Instituto de Educação de São Paulo, posteriormente incorporado à Universidade de São Paulo; e do decreto 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que gestou a USP, tendo como centro difusor a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, nucleada em torno do Instituto de Educação

Vidal, Bomtempi Jr. e Salvadori (2016) também mencionam que o Instituto de Educação – IESP foi a primeira escola de preparo docente em nível universitário do país. Silva (2016), citando Fétizon (1986), explica que “[...]os primeiros professores do Instituto de Educação eram os antigos professores do Curso Normal, que foram elevados com o Curso de Aperfeiçoamento ao nível superior, fazendo com que a USP tivesse professores catedráticos que não tinham curso superior”.

Em 1938, o IESP foi então transformado na Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, posteriormente, foi transformado no Departamento de Educação da mesma faculdade.

[...] a entrada dos estudos de educação para a FFCL, como uma quarta seção – a de Pedagogia – em 1938, consagrou o abandono do modelo originário puro. Neste sentido, a seção de Pedagogia marcou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de uma forma muito particular, pois estava em uma instituição baseada no rigor dos procedimentos de pesquisa e no saber de caráter desinteressado, mas precisava conduzir ao mesmo tempo uma formação voltada para o trabalho e para a prática (SILVA, 2016, p. 122)

Em 1968, com a promulgação da Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540 “e a elaboração dos novos Estatutos da Universidade de São Paulo, em 16 de dezembro de 1969, foi criada a Faculdade de Educação que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970” (FEUSP, s/d).

A Faculdade de Educação (s/d) oferece cursos nos níveis de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, além de diversas modalidades de pesquisa e projetos de extensão universitária. O curso de Pedagogia e as disciplinas pedagógicas de todos os cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo, além da Iniciação à Pesquisa no campo da educação e a extensão universitária são as ofertas que a Faculdade de Educação realiza no nível de graduação.

Os atuais objetivos gerais do curso de Pedagogia da FEUSP (s/d) incluem:

- desenvolvimento amplo do estudante, de maneira que compreenda e pense de forma analítica e crítica os diferentes fenômenos de ordem humana, natural e social, adotando posturas coerentes.
- sistematização do saber historicamente produzido pela humanidade e construção de novos conhecimentos;
- formação de profissionais socialmente compromissados com as diferentes áreas de conhecimento;

O curso é composto de três mil duzentos e quarenta horas, divididas em oito semestres ideais. Essas horas são cumpridas por meio da realização de trinta e quatro disciplinas obrigatórias que têm como objetivo a formação comum; nove disciplinas optativas; atividades práticas, divididas entre estágios e projetos, e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que é opcional, mas atribui créditos aos alunos e alunas que optam por sua realização.

Anualmente, somente para o curso de Pedagogia, há a entrada de cento e oitenta alunos, sendo sessenta ingressantes para o período vespertino e cento e vinte ingressantes para o período noturno. Ao término do curso, os alunos recebem o diploma de Licenciatura Plena em Pedagogia, estando habilitados para atuarem nas seguintes áreas:

Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio, Magistério da Educação Infantil, e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Habilitação Integrada: Administração Escolar da Educação Básica, Supervisão Escolar da Educação Básica e Orientação Educacional da Educação Básica (FEUSP, s/d)

Além dos alunos do curso de Pedagogia, a FEUSP também oferece disciplinas para a formação de professores e professoras de outros institutos da USP, a saber:

- FFLCH/USP: Licenciatura em Letras (Português, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Línguas Orientais, Italiano, Espanhol, Grego e Lingüística); Geografia; História; Filosofia e Ciências Sociais;
- Instituto de Física: Licenciatura em Física;
- Instituto de Matemática e Estatística: Licenciatura em Matemática;
- Instituto de Biociências: Licenciatura em Ciências Biológicas;

- Instituto de Psicologia: Licenciatura em Psicologia;
- Instituto de Química: Licenciatura em Química;
- Escola de Educação Física e Esportes: Licenciatura em Educação Física;
- Instituto de Geociências: Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental;
- Escola de Enfermagem: Licenciatura em Enfermagem;
- Escola de Comunicações e Artes: Licenciatura em Artes Cênicas, Artes Plásticas, Música e Educomunicação.

De acordo com o site da faculdade (s/d), a instituição é dividida em três Departamentos, que são agrupados segundo as áreas de conhecimento específico, sendo:

- **Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (EDA):**
Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: Administração Escolar, Administração Financeira, Administração de Pessoal, Teoria das Organizações, Economia da Educação, Antropologia das Organizações e da Educação, Educação Especial, Política Educacional, Avaliação Educacional e Gênero, Educação e Trabalho;
- **Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação (EDF):**
Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: História da Educação, História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação e Educação Especial;
- **Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada (EDM):**
Desenvolve atividades de ensino, pesquisa, extensão e serviços à comunidade nas seguintes áreas: Metodologia do Ensino, Educação Comparada, Didática, Pré-Escola, Formação de Professores e Educação Especial.

Com base nas informações acima apresentadas, é possível inferir que a FEUSP é uma instituição bastante prestigiada no campo educacional, tendo sua história marcada por sua relevância na formação docente e, portanto, detentora de determinado poder e influência na educação paulista e brasileira.

3.2 Disciplinas do curso de Pedagogia da FEUSP que apresentam Gênero como tema central

Conforme explicado na Introdução deste trabalho, após a análise das ementas de disciplinas oferecidas ao curso de Pedagogia da FEUSP entre os anos de 1998 e 2018, foram encontradas três disciplinas que apresentavam Gênero como temática principal. Assim, buscou-se conhecer mais sobre as três professoras responsáveis pela criação e oferecimento dessas disciplinas. Dessa forma, este subitem tem o intuito de explorar um pouco a trajetória acadêmica e profissional das professoras Cláudia Pereira Vianna, Cynthia Pereira de Sousa e Marília Pinto de Carvalho.

Conhecer a trajetória dessas professoras implica entender um pouco sobre suas relações com Gênero e o caminho que percorreram até a criação das disciplinas objeto deste capítulo. Isso porque, de acordo com Freire (2019, p. 56), “a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar a sua atividade docente”, e também enfatiza que esse processo de preparação, capacitação e formação deve ser permanente.

No entanto, por se tratar de relatos orais e escritos, elaborados a partir de memórias, faz-se necessário relembrar as palavras de Maurice Halbwachs (1968), citado por Michael Pollak (1989), ao afirmarem que a memória é seletiva e que existe um processo de “negociação” na tentativa de conciliar a memória individual com as memórias individuais e as memórias coletivas. Bosi (1979) também enfatiza que, no caso das memórias faladas, há algumas limitações. É possível concordar com esta quando menciona que “Faltou-lhes a liberdade de quem escreve diante de uma página em branco e que pode apurar, retocar, refazer”. Com base nessas ideias, é possível afirmar, então, que possa haver a falta ou até mesmo desencontro de algum detalhe ou informação, uma vez que durante uma entrevista, a pessoa expõe aquilo que lhe vem à mente, sem muito tempo hábil para se expressar de forma mais elaborada.

Faz-se necessário esclarecer que, mesmo com uma lista de perguntas pronta, cada uma das conversas acabou tomando o seu próprio rumo, pois, conforme as palavras de Thompson (1992, p. 257), uma entrevista deve dispor de “[...] todo o tempo necessário, toda a fita necessária e poucas perguntas”. Dessa forma, coube ao pesquisador apenas a tentativa de orientar as entrevistas, mas, de maneira alguma, induzi-las ou controlá-las.

Vale também ressaltar que, além das limitações naturais de um relato oral, as informações acima apresentadas e as descritas a seguir não representam a totalidade das atividades e dos trabalhos realizados pelas professoras Cláudia, Cynthia e Marília no decorrer de suas vidas. Trata-se de uma seleção julgada pelo pesquisador como sendo relevante para a contextualização das disciplinas analisadas neste trabalho.

3.2.1 Quem são as professoras entrevistadas

Conhecer a trajetória de um professor ou de uma professora está relacionado com o que menciona o filósofo Maurice Tardif (2000, p. 13), também baseado em outros autores, sobre os saberes docentes serem temporais, ou seja, “são adquiridos através do tempo” e “provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. De acordo com o autor:

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (Lortie, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo (TARDIF, 2000, p. 13)

Tardif (2000, p. 13) ainda menciona que, na América do Norte, por exemplo, pode-se perceber que a maioria dos dispositivos de formação inicial dos professores não consegue mudar ou abalar ou modificar essas crenças e saberes. De acordo com ele, “os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino” e essas crenças são reativadas e utilizadas como ferramentas para a solução de problemas quando começam a atuar como docentes.

No entanto, Teixeira e Magnabosco (2010, p. 12) mencionam que lidar com gênero diz respeito necessariamente à mudança de crenças, a ser crítico em relação

às verdades dadas como únicas, imutáveis e inquestionáveis para, assim, não correr o risco de ver o mundo como algo pronto. “quantas vezes mudamos de ideia, quantos conceitos diferentes podemos construir acerca de um mesmo objeto, quantos conceitos não conseguimos definir devido à complexidade do fenômeno que se apresenta num determinado momento?”.

Ainda de acordo com Tardif (2000, p. 14; 15), os saberes profissionais dos professores também são provenientes de sua cultura pessoal e de “[...]certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional”, além de serem saberes personalizados e situados. “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”.

Pelas razões acima mencionadas é que faz-se relevante tomar conhecimento sobre as trajetória de vida e acadêmica das professoras entrevistadas para, a fim de buscar entender as motivações que as levaram a romperem com suas crenças e dedicarem-se a estudar e ensinar gênero, tendo como resultado as disciplinas objeto deste capítulo.

A Professora Cláudia Pereira Vianna se graduou em Serviço Social pela Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP, em 1981; ela concluiu seu Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP em 1992; e seu Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo – USP, em 1999. Realizou também um pós-doutorado pela *Universidad Autónoma de Madrid - UAM*, na Espanha, concluído em 2009 e se tornou Livre Docente da FESUP no ano de 2011.

Em entrevista ao pesquisador, a professora Cláudia Vianna explicou que a docência não era seu objetivo inicial. Em sua cidade natal havia opções para formação em magistério, incluindo o antigo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM, mas seu pensamento já estava na graduação em Ensino Superior. No entanto, desde sua graduação em Serviço Social, já se via envolvida com educação de rua e com Gênero, de acordo com ela:

[...]quando eu comecei a trilhar o caminho dentro do Serviço Social, ele já foi trilhado pensando na formação da educação popular. Então, a minha trajetória foi, entendeu, dos movimentos sociais, das organizações da sociedade civil dentro de uma grande questão dos modelos políticos alternativos, da organização popular coletiva e, nesta vertente, a educação popular. (Cláudia Pereira Vianna, 2018)

Sua experiência também inclui a docência no Município de Lages, no Estado de Santa Catarina, entre 1981 e 1982, onde participou de discussões envolvendo projetos de educação inspirados em Celestin Freinet e Paulo Freire. Ela relata que esta foi a experiência que despertou seu grande interesse no campo educacional. Em 1983 se mudou para a cidade de Botucatu, no interior do Estado de São Paulo, onde foi trabalhar na Coordenadoria de Saúde e Bem-Estar Social da Prefeitura. Nesse período, cuidava de um projeto que envolvia crianças e jovens em idade escolar que se encontravam fora da escola.

Em Botucatu, também coordenou um Projeto chamado *Escola de Rua*, onde eram aplicadas atividades e brincadeiras, a partir de temas geradores, inspirados novamente em Celestin Freinet e Paulo Freire. Nesse projeto, também foi responsável pelo treinamento do Curso Normal que atuavam como monitoras nas atividades propostas.

No ano de 1984, já morando na cidade de São Paulo, foi chamada para trabalhar na antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor – FEBEM, com o intuito de trazer para a instituição, até então de caráter estritamente correccional, uma dimensão mais focada para a educação, em articulação com a educação pública. Porém, acabou enfrentando bastante resistência.

Buscando fortalecer seus laços com a educação, foi trabalhar como Assistente de pesquisa na Fundação Carlos Chagas, em 1986. Lá, decidiu que era a hora de buscar formação no campo educacional e considerou prestar vestibular para o curso de Pedagogia, mas, em discussões com outros colegas, acabou optando por iniciar um curso de Pós-graduação e ingressou no Mestrado em Educação na PUC/SP. De acordo com suas palavras:

[...] quando eu saio da Febem... e aí, pra mim, já está claro: serviço social nunca mais... e começo a me perguntar: “O quê que eu faço para poder ter uma formação mais condizente do ponto de vista de credencial com o que eu, de fato, queria seguir?”, e esse querer seguir foram as minhas maneiras de ser, estar e poder construir a minha profissão docente, né? e que eu vou para a Fundação Carlos Chagas,

as pessoas olham para o meu currículo e falam: “Não faça Pedagogia. Você coordenou pedagogas, pra que você vai fazer Pedagogia?”. Então, foi um longo processo de construção que vai me colocando, aos poucos, a clareza de que eu poderia me aproximar pelo mestrado e não, de novo, pela Pedagogia[...] (Cláudia Pereira Vianna, 2018).

No mestrado, foi orientada pela Professora Marília Spósito, que era Professora na FEUSP, mas conseguiu que essa orientação se realizasse por intermédio de Maria Malta Campos e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação.

Em seu memorial para o concurso de Livre-Docência (VIANNA, 2011) menciona que, em 1992, foi aprovada no concurso para professora substituta do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP. Em 1996, começou seu doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação na área de concentração de História e Filosofia da Educação, na mesma instituição, sendo, outra vez, orientada pela Professora Marília Spósito, ampliando a temática explorada em sua dissertação de mestrado.

Em 1997, foi aprovada em um novo concurso para atuar como Professora Auxiliar em Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa; em 2000, foi aprovada em outro concurso, passando a atuar como Professora Doutora e, finalmente foi aprovada em concurso de Livre-Docência em 2011. A professora Cláudia Vianna se aposentou no final do ano de 2018, porém, continua atuando nas aulas da pós-graduação da FEUSP.

A professora Cynthia Pereira de Sousa frequentou a Escola Normal no Instituto de Educação Professor Alberto Conte, estudou Pedagogia na FEUSP, concluindo sua graduação em 1970. Concluiu seu Mestrado em Educação em 1981, sob orientação do Professor Ruy Afonso da Costa Nunes, também na FEUSP.

Em seu memorial para a Tese de Livre-Docência (SOUSA, 2000, p. 7), a professora Cynthia menciona que, ao concluir o antigo Ginásio, enxergou o Magistério como um destino natural para uma mulher, na época. De acordo com ela, suas professoras reforçavam esse discurso: “No geral viam-nos como futuras professoras primárias que tinham pela frente concursos de ingresso na rede municipal e estadual”. O único discurso parcialmente diferente, vinha de uma única professora, que as encorajava a fazer um curso superior de Pedagogia, mas também dizia que esse era um caminho natural para uma Normalista. E esse foi o caminho escolhido por ela.

Como seus pais já pagavam um curso de Engenharia em uma faculdade particular para seu irmão mais velho, disseram que ela só poderia fazer ensino superior se fosse na USP, por ser gratuita e, assim, se inscreveu e participou do processo seletivo. De acordo com ela (SOUSA, 2000, p. 8):

O vestibular, naquela época (1965/1966), era feito na própria escola, elaborado e examinado pelo seu corpo docente, com provas escritas dissertativas e exames orais de Português, História e uma língua estrangeira. O que eu faria se tivesse que ser argüída em Matemática, Física, Química e outras ciências exatas mais, e que não tinham feito parte da minha formação no chamado ciclo colegial? Dentre os sessenta candidatos aprovados, passei em 36º lugar, uma colocação mediana, mas nada má para quem não havia feito cursinho e tinha estudado sozinha, por sua conta e risco.

No entanto, em entrevista ao pesquisador, a professora Cynthia mencionou que o primeiro ano no curso de Pedagogia foi bastante difícil, pois encontrou muitas dificuldades para se adaptar às disciplinas e à carga de leitura, tendo, inclusive, pensado em desistir e ir para a área de Fonoaudiologia. Porém, esse curso era apenas oferecido na PUC/SP e, portanto, era um curso pago. De acordo com ela, foram as aulas de História da Educação e História da Filosofia que acabaram despertando seu interesse e a encorajaram a continuar no curso de Pedagogia.

Após a graduação, em 1971, foi aprovada em concurso público e começou a atuar como professora da antiga 4º série primária. Nesse ano, houve a reforma da educação que modificou o ensino para 1º e 2º Graus e, uma das mudanças estabelecidas na reforma era a de que os cargos de gestão da escola deveriam ser ocupados apenas por pessoas graduadas em Pedagogia. Por ser a única da escola com formação, foi designada para assumir o cargo de Diretora.

Apesar dos meus senões, a decisão estava tomada pela cúpula educacional da Prefeitura: da noite para o dia, virei diretora de uma das escolas municipais em processo de implantação da reforma nº 5.192. Passava a ter sob o meu comando umas 30 professoras de 1ª a 4ª série, outras 8 ou 10 de 5ª, mais uma orientadora educacional e uma coordenadora pedagógica. Se ao menos tivesse escolhido em meu curso a administração escolar, talvez não me sentisse tão aflita. Enfim, arregacei as mangas e pus mãos à obra. Na primeira reunião pedagógica que coordenei, resolvi pôr em prática algumas das noções mais caras e tão enfatizadas no meu curso de Pedagogia: o empenho e a participação de todos para um objetivo comum, fazendo do trabalho naquela escola um esforço de equipe. Fiquei extremamente surpresa ao me dar conta de que esta liberdade concedida às

professoras, de discutir, analisar, de colocar suas idéias, falar de seus planejamentos de aulas, de suas metodologias e técnicas de ensino, não foi aproveitada. Pior que isso: o que elas esperavam de mim era algo completamente diferente, ou seja, estavam ávidas para que eu lhes determinasse o que é que elas tinham que fazer e como fazê-lo (SOUSA, 2000, p. 11-12)

Além da resistência da equipe pela qual era responsável, a professora Cynthia também mencionou, em entrevista ao pesquisador e em seu memorial, que a diretora anterior, afastada enquanto concluiu seu curso de Pedagogia, também realizou uma campanha contra a decisão da prefeitura e tentava prejudicar sua atuação, mas sem realizar grandes estragos. No fim do ano, e com a volta da antiga diretora, agora graduada, a professora Cynthia decidiu se remover para outra escola.

Em junho de 1972, foi convidada pelo Prof. Dr. Laerte Ramos de Carvalho para ingressar como auxiliar de ensino do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da FEUSP, com a condição de se inscrever para o processo seletivo do mestrado.

De 1972 a 1974 senti-me como que numa gangorra: dava aulas pela manhã na escola municipal para os alunos de 4º série e, à tarde e à noite, em alguns dias da semana, auxiliava professores de História da Educação e Filosofia da Educação em seminários, correção de provas e no atendimento aos alunos do curso de Pedagogia. Este “sobedescer” em relação ao nível dos alunos com os quais trabalhava e o contato diário com o mundo acadêmico me fizeram perceber que eu não poderia continuar mantendo as duas atividades (SOUSA, 2000, p. 12-13).

Assim, em 1974, pediu um afastamento não remunerado de dois anos de seu cargo na prefeitura e ingressou no Mestrado, tendo sido orientada pelo Professor Ruy Afonso da Costa Nunes. Ao término de seu período de afastamento da docência, em 1976, optou por exonerar seu cargo na prefeitura e se dedicar exclusivamente às suas atividades na FEUSP. Com o término do Mestrado, em 1981, iniciou seu Doutorado em Educação, também na FEUSP, tendo sido orientada pelo Professor Roque Spencer Maciel de Barros.

Em 1988, se tornou Professora Doutora e no ano 2000 foi aprovada para o concurso de Livre-Docente, tendo se aposentado definitivamente de suas atividades na FEUSP em 2007.

A professora Marília Pinto de Carvalho nasceu em Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, mas se mudou para São Paulo e concluiu sua graduação em História, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH, da USP, tendo finalizado o curso em 1985. Iniciou o Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade em 1987, obtendo o título em 1991, pela PUC/SP, sendo orientada pela Professora Maria Malta Campos. Foi nesse período que ela conheceu a professora Cláudia Pereira Vianna e ambas passaram a participar de alguns projetos em conjunto. Conforme a professora Marília Carvalho, em entrevista ao autor:

[...]eu trabalhei junto com a Claudia Vianna, que foi minha colega na PUC, nós já nos conhecíamos. E a gente fez uma proposta naqueles concursos sobre Gênero da Fundação Carlos Chagas de trabalhar juntas uma parte que tinha ficado do mestrado dela e uma parte do meu. Aquela coisa, a gente coleta muito material, trabalha só um pedacinho e a gente percebeu que como a gente ia sempre conversando e tudo, que dava para fazer um diálogo[...] (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Ela menciona que ao ingressar no curso de História, já tinha em mente que a profissão docente seria um destino provável, pois não enxergava muitas perspectivas com o trabalho em pesquisa de ciências humanas, seu principal interesse naquela época.

[...]eu queria fazer um curso superior que não fosse muito técnico, sabia que o meu pendor era para área de Humanas. Principalmente, não queria ser funcionária de alguma coisa, entrar muito na engrenagem, isso nos idos dos anos 70. E aí, quando eu pensei em fazer alguma coisa, eu pensei nas Ciências Sociais, mas imediatamente, as conversas eram: “Ah, no que você vai trabalhar? Não tem emprego para cientista social, só faz pesquisa e tal... faz alguma coisa que você possa dar aula”. Então, eu fui para História um pouco pelo utilitarismo, assim: “Vou ter emprego”. Mas o que acontece muito... eu ouço muito essa história também, que depois que você começa, se encanta. Na verdade, eu só fui dar aula aqui em São Paulo, que eu já tinha mudado pra cá, eu prestei vestibular novamente, que eu não conseguia transferência da UFMG para a USP, e fui continuando o curso de História e comecei a pegar umas aulas com amiga, uma substituição, uma coisa ou outra, trabalhei como temporária, era ACT naquela época e até depois de formada, para a licenciatura e tal, que fui prestar concurso. Então assim, foi uma opção muito cedo, mas meio que utilitária (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Em seu Memorial para a Tese de Livre-Docência (CARVALHO, 2007, p. 15), a professora Marília relata a experiência como professora de uma escola pública da periferia:

Contudo, quando comecei a dar aulas, encontrei muito mais que um emprego. Foi impactante mudar de papel, ter agora diante de mim uma nova geração que me considerava adulta e desafiava minhas lembranças de rebeldia tão próximas, pois aos 23 anos, ainda estudante universitária, lecionava para jovens com 18, 19. Mais ainda: toda minha vida, eu estudara em escolas particulares de elite ou universidades públicas de alta qualidade e nada conhecia das escolas das periferias urbanas, com seus vidros quebrados e suas salas lotadas de crianças e jovens dos meios populares.

Enquanto atuava como professora de História da 5^o à 8^o séries do antigo 1^o Grau, ela concluiu também a Licenciatura em História na FEUSP. Ao concluir a Licenciatura, prestou o concurso para professora de História da Rede Estadual de Ensino. Ela atuou também como professora do curso de Magistério e participou de diversos projetos e discussões a respeito do Ensino de História, mas seus estudos acabaram tomando outros rumos durante a realização do mestrado, pois passou a se interessar pela escola como um todo, principalmente a relação da escola com seu entorno (CARVALHO, 2007).

Em 1989 teve sua primeira experiência como docente no Ensino Superior, em uma instituição de ensino particular e, em dezembro do mesmo ano, foi aprovada no concurso para atuar como professora Auxiliar de Ensino em Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa, no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP (*ibid.*).

[...] a gente tinha regras diferentes de contratação, eu fui contratada antes da defesa do mestrado e aí, terminei o mestrado e ingressei no doutorado já como professora na FEUSP (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Em entrevista, explicou que, atuando como docente na FEUSP, iniciou seu curso de Doutorado em 1994, na própria FEUSP, sob orientação da Professora Marília Pontes Spósito sendo, depois, aprovada no concurso para o cargo de Professor Doutor. Sua Livre-Docência foi obtida em 2009 e se aposentou em 2015, mas ainda atua como professora da Pós-Graduação.

3.2.2 Gênero como “questões que nos habitam”

Connel e Pearse (2015, p. 36), após apresentarem informações e dados sobre a desigualdade de gênero em todo o mundo, afirmam que “perceber a existência da ordem de gênero é fácil; compreendê-la, não. Há teorias conflitantes sobre gênero, hoje, [...] e alguns problemas relativos ao gênero são genuinamente difíceis de serem resolvidos”.

As autoras (2015, p. 36-37) complementam esse pensamento afirmando que no dia a dia o gênero é tomado como algo dado. De acordo com elas, “reconhecemos uma pessoa como homem ou mulher, menino ou menina, instantaneamente. Organizamos nossos afazeres em torno desta distinção”. Para elas, “esses arranjos são tão familiares que parecem fazer parte da natureza”. “A crença de que distinções de gênero são naturais faz as pessoas se escandalizarem quando alguém não segue o padrão”.

Assim, nas palavras de Dagmar Ester Meyer (2003, p. 11):

[...] Nada é “natural”, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada. Desde esse ponto de vista, caberia a nós, educadoras e educadores, investir em projetos educativos que possibilitem mudar os focos usuais dos processos de ensino para o desenvolvimento da capacidade de elaborar perguntas; das certezas para a dúvida e para a provisoriedade; do caráter prescritivo do conhecimento pedagogizado para um enfoque que estimule a desnaturalização de coisas que aprendemos a tomar como dadas

A partir desse ponto de vista, a professora Cynthia Pereira de Sousa, em entrevista ao pesquisador e em seu memorial da tese de Livre-Docência (2000, p. 17), lança mão das palavras da Professora Denice Barbara Catani ao mencionar que o seu interesse por Gênero não se trata de mera eventualidade, mas se relacionam com certas “questões que nos habitam”.

Isso porque gênero está relacionado ao sexo e ao “conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”, explica Daniela Auad (2018, p. 21-22). De acordo com a autora, “as diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das

relações de gênero socialmente construídas”. Dessa forma, todas as pessoas, independente do sexo ou identidade estão inseridas em “Gênero”.

Ainda assim, a conscientização em relação às igualdades, desigualdades e diferenças percebidas por meio do gênero pode ser despertada, quando isso ocorre, em momentos e situações diferentes em cada pessoa, conforme se segue.

A professora Cláudia Pereira Vianna (2011, p. 7) menciona que já havia experimentado a desigualdade de gênero ao fim de sua educação básica: “Terminado o colegial, meu pai agarrava-se à tradicional justificativa de que sua conclusão era o suficiente para uma jovem que, segundo ele, faria um bom casamento”, enquanto seu irmão, dois anos depois, pode sair da cidade para cursar engenharia.

Em entrevista ao pesquisador, a professora Cláudia Vianna menciona que seu interesse e relação com Gênero passa a fazer parte de sua vida pessoal e acadêmica de forma consciente pouco a pouco, por meio de sua trajetória e das atividades realizadas. Ela menciona em seu memorial (2011, p. 9) que as primeiras reflexões mais sistematizadas sobre direitos da mulher, uma vez que ainda não se falava em relações de gênero, veio de sua experiência na cidade de Lages. De acordo com ela:

Então assim, os meus interesses da carreira, da pesquisa, do próprio gênero, de como as questões de Gênero e de Educação vão aparecendo no meu trabalho, tem a ver com essa trajetória, que eu acho que foi bastante peculiar. Desde muito cedo, eu trabalhei com educação popular e com mulheres. Naquele período, eu não posso nem dizer que eu não tinha consciência de que era gênero, porque naquele período, não se chamava de gênero, né? Então, eu quando comecei, eu trabalhei com direitos das mulheres e das crianças, mas isso não era nenhum estranhamento, porque a gente tá falando da década de 70, do início da década de 80. A Educação começa a incorporar as questões de Gênero no final dos anos 80, como você viu em outros lugares que você já teve oportunidade de ler o que eu tenho escrito (Cláudia Pereira Vianna, 2018)

No entanto, Cláudia Vianna mencionou que seu trabalho na Fundação Carlos Chagas foi um verdadeiro divisor de águas nesse sentido:

[...]primeiro, eu tive oportunidade de trabalhar vários pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação e, em segundo, eu tive a oportunidade de trabalhar com mulheres que pesquisavam mulheres e Gênero na Educação. Cristina Bruschini, mulher no trabalho, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campos, eu tive oportunidade de sistematizar isso melhor, além do meu mestrado com elas. E, além disso, após o mestrado, na participação de duas dotações. Eu ganhei

o concurso de dotação de pesquisa sobre mulher e Gênero, que era financiado pelo Programa da Fundação Ford, por duas vezes. Primeira vez, com o mestrado que já tinha sido defendido, mas que eu e a Marília Carvalho montamos um projeto juntas e, a segunda vez, com o meu projeto de doutorado. Então, eu acho que esta formação foi muito importante para mim, foi onde eu pude conviver com uma série de pesquisadoras da área de gênero. Não necessariamente, da área de Educação, mas da área de Gênero. Junto comigo, tinham pessoas que estavam adentrando na discussão de Gênero na Educação que são referências[...]Então, várias pessoas, juntas, recebendo formação, recebendo críticas ao seu projeto durante um ano. Então, tudo isso fez muita diferença pra mim[...] (Cláudia Pereria Vianna, 2018)

E dentro do próprio mestrado, do doutorado e já da docência, isso foi sendo feito em pequenos grupos de pesquisa. Num primeiro momento, grupos que não eram meus. Então, eu tinha o GETESE⁴ que era da Marília Sposito, o NEGRI⁵ que era da Fúlvia Rosemberg e, depois, eu e a Marília criamos o EdGES⁶. Então, quando nós criamos o EdGES, nós ainda não tínhamos doutorado, ele não era um grupo de orientação, ele era um grupo de estudo e a única pesquisa que estava sendo feita ali era a minha e a dela, de doutorado. Depois, ele se torna essa grande referência com, sei lá, um monte de publicações, de pesquisas, de orientações, de bancas[...] (Cláudia Pereira Vianna, 2018)

A professora Cynthia Pereira de Sousa também comentou, em entrevista ao pesquisador, que seu interesse profissional e acadêmico pelos estudos de gênero surgiu conscientemente quando seu orientador no curso de Doutorado, o Professor Roque Spencer Maciel de Barros, solicitou que ela lesse e fizesse um parecer sobre o manuscrito de um livro, a pedido da Editora. O livro em questão se chama *Tempos de Capanema*, escrito por Simon Schwartzman, Helena Maria Bousquet Bomeny e Vanda Maria Ribeiro Costa, lançado pela Editora da Universidade de São Paulo em 1984.

A conscientização da professora Cynthia para gênero ocorreu durante a leitura desse livro porque o quarto capítulo, intitulado “Contenção das Mulheres, Mobilização dos Jovens” chamou sua atenção de tal forma que a fez decidir-se por mudar o recorte temporal e a temática de sua pesquisa, o que deu origem à sua tese de Doutorado *Família, mulher e prole: a doutrina social da Igreja e a política social do Estado Novo (1930- 1945)* e, de acordo com a mesma, “foi um prazer fazer o doutorado”.

⁴ GETESE Grupo de Estudos em Temas de Sociologia da Educação

⁵ NEGRI Núcleo de Estudos de gênero, raça e idade

⁶ EdGES Grupo de Estudos de “Gênero, Educação e Cultura Sexual”

Quando perguntei ao Prof. Roque S. M. Barros se me aceitaria como sua orientanda de doutorado, ele logo me sugeriu uma pesquisa sobre Tavares Bastos, mas eu estava decidida a não permanecer investigando o período imperial. Queria concentrar-me no Brasil republicano. Coincidentemente, o Prof. Roque passou-me os originais de um livro para que eu desse um parecer solicitado por uma editora. A leitura que fiz desse excelente trabalho acerca da época de Getúlio Vargas, tratando de temas até então pouco explorados, foi determinante para a definição do meu projeto de doutorado, cujos créditos iniciei no 1º semestre de 1981, finalizando-os no 1º semestre de 1983 (SOUSA, 2000, p. 16)

De acordo com seu memorial (2000, p. 17), foi nesse momento que a professora Cynthia pode perceber que estava, cada vez mais, se “[...]envolvendo com questões ligadas à condição da mulher, sua formação, sua educação, seus papéis na sociedade e mantendo, por outro lado, o interesse pelo catolicismo no Brasil”.

Já a Professora Marília Pinto de Carvalho mencionou, em entrevista ao pesquisador, que no ano de início de seu mestrado, em 1987, já tinha algum envolvimento com o movimento feminista. No entanto, gênero não era o tema de sua dissertação, mas, durante essa pesquisa, percebeu algumas lacunas que chamaram sua atenção. De acordo com ela:

Eu fui pesquisar o funcionamento de uma escola pública na periferia aqui de São Paulo. Já nessa pesquisa, ficou sem desenvolvimento toda uma parte que eu percebi uma diferença muito grande [...] eu fui professora de História na rede estadual. Eu já senti que, assim, nós, que éramos... na época, a gente se chamava de P2, Professor 2, Fund. 2 e Médio, éramos muito diferentes das professoras das séries iniciais, que, na época, eram os Anos Iniciais do Fundamental. Eu já sentia isso quando a gente fazia greve, eram mais os professores que eram do Fundamental 2 para frente, o tipo de organização, era uma coisa muito diferente. Quando eu fui pesquisar escola, isso saltou muito aos meus olhos. Também nessa escola, como era de hábito em muitas em São Paulo, na época, a gente não tinha tanta separação entre o Fund. 1 e o Fund. 2, que foi em 96 que se deu essa separação[...] Então, as escolas todas tinham o Fundamental todo e, como funcionava de manhã o Fund. 1 e, de tarde, o Fund. 2 e eram duas escolas completamente diferentes. E eu, como observadora, isso saltou aos meus olhos. Ali, eu registrei: “olha, tem uma maioria de mulheres, tem uma cultura diferente, tem algumas referências”. Eu já tinha uma inclinação ali pelo movimento feminista. Mas ficou só uma constatação, uma coisa secundária no mestrado (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Assim, para a professora Marília Carvalho, da mesma forma que ocorreu com a professora Cynthia Sousa, Gênero passou a ganhar relevância acadêmica durante

o processo de elaboração de seu projeto de ingresso no doutorado. Conforme suas palavras:

Na sequência, eu trabalhei junto com a Claudia Vianna, que foi minha colega na PUC, nós já nos conhecíamos. E a gente fez uma proposta naqueles concursos sobre Gênero, da Fundação Carlos Chagas, de trabalhar juntas uma parte que tinha ficado do mestrado dela e uma parte do meu. Aquela coisa, a gente coleta muito material, trabalha só um pedacinho, e a gente percebeu que, como a gente ia sempre conversando e tudo, que dava para fazer um diálogo assim: Ela estava estudando movimentos pela educação e estudou o movimento de mães. Atuava muito mais aqui na Lapa, região mais central e a minha escola era lá em Carapicuíba, lá na periferia de Carapicuíba. Então, não se conheciam. Mas eu tinha todo um depoimento da escola, a respeito de como viam as mães. Então, a gente colocou os dois materiais empíricos para conversar numa análise. A nossa análise que colocou as coisas em relação e, aí, já muito focada na questão de Gênero: são mães e professoras. Isso é diferente de falar “os pais”, ou “os professores”. o que que isso trazia, né? esses complicadores para essa relação, as mulheres serem responsáveis pelas crianças? Então, aí que a questão de Gênero ganhou mais centralidade (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

A tese de doutorado da Professora Marília Pinto de Carvalho acabou por ser publicada em forma de um livro chamado *No coração da sala de aula: Gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, que foi lançado pela Editora Xamã, no ano de 1999.

É possível, então, perceber que experiências com desigualdades de gênero ficam claras em depoimentos como os das professoras Cláudia Vianna e Cynthia Pereria de Souza, ao se depararem com discursos oriundos de suas famílias e professores, atribuindo a elas destinos que seriam considerados como “naturais” para uma mulher, também diferenciando-as de seus irmãos, do sexo masculino. É um tipo de diferenciação que ocorre simplesmente por ser mulher e/ou por ser homem e é recorrente em diversas famílias.

O depoimento da professora Marília em relação à maior presença das mulheres na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental também se faz relevante uma vez que essa situação não se alterou no decorrer dos anos. A feminização do magistério ainda tem sido objeto de debates, estudos e pesquisas, conforme abordado anteriormente.

3.2.3 A criação, o oferecimento e a continuidade das disciplinas sobre gênero na FESUP

Ao final de seu livro *Educar meninas e meninos: Relações de gênero na Escola*, Daniela Auad (2018, p. 81) menciona alguns “níveis a serem sensibilizados, tocados e transformados para que o desejo de relações de gênero igualitárias seja satisfeito gradualmente”. Entre eles, ela menciona a capacitação e a formação profissional de professores e professoras. De acordo com ela:

A formação de professores e professoras não pode ser esquecida, assim como a dos demais agentes educadores (diretores, coordenadores e supervisores de ensino). As faculdades de Pedagogia e os Cursos de Formação em Serviço devem contemplar o ideal coeducativo, seja com disciplinas específicas sobre relações de gênero, seja com textos e debates que considerem o tema em meio às muitas disciplinas e conteúdos a serem estudados pelos educadores (AUAD, 2018, p. 84)

Abordar gênero na formação inicial de professores relaciona-se com o direito de existir sem ser igual e, para que isso aconteça, “é preciso encontrar as brechas, praticando a política cultural da representação”, conforme as palavras de Costa (2005, p. 65), que ainda menciona que “É preciso encher o mundo de histórias que falem sobre as diferenças, que descrevam infinitas posições espaço-temporais de seres no mundo. É preciso colocar estas histórias no currículo e fazer com que elas produzam seus efeitos”.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a relevância da contribuição que o trabalho das professoras aqui citadas oferecem ao campo acadêmico e à formação de professores, fomentando o debate e orientando e contribuindo para pesquisas que visam promover uma sociedade com menos desigualdades.

Assim, tendo como ponto de partida a implantação dos PCNs, que sugerem a Pluralidade Cultural e as Relações de Gênero como Temas Transversais a serem trabalhados na Educação Básica brasileira, foram analisadas as ementas das disciplinas do curso de Pedagogia da FEUSP oferecidas durante as duas décadas subsequentes, ou seja, de 1998 a 2018.

Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, no total, foram analisadas 330 disciplinas, das quais, 37 apresentavam a palavra Gênero como um dos temas

abordados em algum campo de sua ementa. Dessas 37, apenas 3 apresentavam Gênero como temática principal.

A seguir, serão apresentadas algumas informações com relação à criação, organização e oferecimento dessas três disciplinas, conforme os relatos das professoras criadoras e responsáveis por elas, quais sejam:

- EDA0662 - Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero;
- EDA0663 - Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero;

Ambas oferecidas a partir de 2001 nas grades 48011, 48012, 48013, 48014 e 48015, criadas e oferecidas de forma optativa, ministradas pelas professoras Doutoras Cláudia Pereira Vianna e Marília Pinto de Carvalho até 2017, e:

- EDF0654 - Processos de transmissão cultural e formas de educar homens e mulheres, na colônia e no império (Sécs. XVI - XIX)

Disciplina criada e oferecida de forma optativa pela Professora Doutora Cynthia Pereira de Sousa, nas grades 48012, 48013 e 48014, de 1996 até 2007, quando se aposentou. No entanto, a disciplina constava no sistema até 2011, conforme sua ementa transcrita na introdução deste trabalho.

Em entrevista ao pesquisador, a professora Cláudia Pereira Vianna fornece um breve panorama que complementa as justificativas que demandam a criação das disciplinas criadas e ministradas por ela e pela professora Marília Pinto de Carvalho. De acordo com ela (2018):

[...] o que a gente percebia é que conforme a organização dos movimentos feminista e LGBT foi crescendo ao longo desses anos, ou seja, demanda por direitos, a pauta na própria política educacional... quer dizer: é o mesmo período. Final de Fernando Henrique, Lula, é o mesmo período onde essas demandas vão adentrando às políticas e que vão também adentrando à produção acadêmica porque isso é um movimento que se articula, não sei qual impulsiona qual, mas certamente, estão articulados [...] Caminham juntos. O fato de você ter maior financiamento para essas temáticas, coisas que tem a ver com a clareza, de alguma maneira, das políticas públicas de financiamento, impulsiona a produção acadêmica, mas também, o fato de que essa produção acadêmica cresce, isso impulsiona a formação docente, que impulsiona que esse tema se espraie no âmbito do Brasil

Esse trecho de seu depoimento também reforça a importância de se incentivar a formulação de políticas públicas voltadas para as relações de gênero, pois, em um ciclo, a formulação dessas políticas impulsiona o financiamento para pesquisas na área, que impulsionam a formação docente para o tema, ampliando o alcance desse debate e seus resultados.

A professora Cynthia Pereira de Sousa (2019) mencionou, em entrevista ao autor, que sua disciplina EDF0654 surgiu a partir de uma necessidade, por ela percebida, de se incluir no curso de Pedagogia da FEUSP uma disciplina relacionada à História da Educação no Brasil. Na FEUSP eram oferecidas disciplinas de História da educação “antiga, média, moderna e contemporânea”, mas nenhuma relacionada ao Brasil. Na PUC/SP, no entanto, era o contrário: Havia algumas disciplinas sobre História da Educação no Brasil e poucas sobre os demais temas. Com o apoio do então diretor da FEUSP, o Professor Laerte Ramos, houve um incentivo para que as novas pesquisas realizadas na faculdade tivessem a História da Educação no Brasil como foco.

Assim, condensaram outras disciplinas de História da Educação para que vagassem dois semestres no Departamento, quando foram, então, oferecidos dois semestres de História da Educação no Brasil, um focado na época do Império e outro na República.

A gente conseguiu [...] dois semestres: “Colônia e Império” e “República”. [...] Então, eu juntei as minhas aulas que eu já tinha preparado e visto, e eu ia sempre falar de meninos e meninas, das condições, e era uma dureza saber a questão das meninas (Cynthia Pereira de Sousa, 2019)

Ao terminar o doutorado, a professora Cynthia se viu obrigada a dar duas aulas na graduação e uma aula na pós-graduação, como uma demanda de seu cargo e titulação. Foi quando ela aproveitou toda a experiência que adquiriu ministrando a disciplina em História da Educação no Brasil, somando-a ao seu interesse pela educação das mulheres, que surgiu a disciplina optativa em questão.

No entanto, mesmo tendo estado disponível no sistema da USP por quinze anos, a disciplina EDF0654 foi ministrada pouquíssimas vezes pela professora Cynthia Pereira de Souza, tanto que ela não menciona essa disciplina em seu memorial e, durante a entrevista, não se recordou da quantidade de vezes que a

ofereceu. Ela também mencionou não acreditar que outro professor tenha ministrado essa disciplina em seu lugar após sua aposentadoria, em 2007.

[...]ninguém vai dar uma disciplina que é do outro quando é muito específica. Quando é assim, genérica, como Educação no Brasil, no Império, tá. Cada um dá uma parte que quer, mas não assim como uma disciplina eletiva... não vai... ficou lá[...] (Cynthia Pereira de Souza, 2019)

Isso ocorreu porque, de acordo com a professora Cynthia, nos últimos quinze anos de sua atuação como docente de graduação na FEUSP, deu prioridade para ministrar aula para as demais licenciaturas, e não para o curso de Pedagogia, pois ela disse gostar da diversidade de ideias e pensamentos que esse segmento proporcionava às suas aulas. Porém, ela também disse ter aproveitado a temática nessas aulas, em outra disciplina ministrada para os licenciandos de diversas áreas e de outros institutos da USP:

[...]eu tratei disso na Licenciatura, porque eu dava Introdução aos Estudos de Educação [...] ela foi bastante aproveitada nos cursos de Licenciatura, onde eu dei uma [disciplina de] História da Profissão Docente no Brasil e aí, falava [...] De educandos, de alunos e de alunas [...] (Cynthia Pereira de Sousa, 2019)

Também com relação à idealização e às origens das Disciplinas EDA0662 e EDA0663, a professora Marília Pinto de Carvalho mencionou, em entrevista concedida ao pesquisador:

[...] desde que eu ingressei [na FEUSP], já estava envolvida com o tema. Estava pesquisando sobre isso e, durante os primeiros anos - eu ingressei em final de 89, comecei realmente em 90, porque é dezembro de 89 - em 1990, no EDA [...] já preexistia a minha chegada lá umas disciplinas optativas que se chamavam “Seminários de...”. Então, “Seminários de Administração Escolar”, “Seminários de Economia da Educação”, que são as duas áreas do departamento. Mas, era assim, um nome genérico mesmo, para que cada professor colocasse... Então, o Romualdo desenvolvia mais a Economia da Educação; o Pedro Jacobi, Educação Ambiental... Acabava sendo: “Seminários de dois pontos”, e cada um punha o seu tema de pesquisa. Até para aproximar os alunos dessas temáticas novas, né? A gente via como uma forma mais flexível. Então, no âmbito desses seminários, eu já vinha oferecendo “Seminários de Administração Escolar: o Magistério como uma profissão feminina”. Já era por aí que eu trabalhava. Na época, a Denice estava com o grupo “Docência,

Memória e Gênero”⁷. Tinha uma certa discussão sobre gênero na faculdade, mas eram iniciativas individuais (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Assim, a criação dessas disciplinas também contou com a parceria e colaboração de outras pessoas do Departamento que tinham algum tipo de envolvimento com a temática.

Quando foi a reforma curricular nos anos 2000, 2001, que a gente teve a possibilidade de propor disciplinas eletivas, então, em torno de mim e da Claudia, a gente procurou sempre ter mais... a política sempre foi de trazer mais alguém: “Quem mexe um pouquinho com isso, vamos trabalhar juntos” e tal. Então a gente agrupou também a Carmen Silvia, que já estudava Educação no Trabalho, já tinha todo um contato com a Helena Hirata, outras feministas francesas, ela tinha ido lá estudar. Então, são pessoas que têm toda uma discussão sobre a divisão sexual no trabalho, as mulheres no mercado de trabalho. Então a Carmen tinha já uma preocupação e um interesse nesse assunto, tanto que uma das disciplinas enfoca mais a questão do trabalho, foi uma maneira de incorporá-la mais também. A gente parte para a relação da escola com o trabalho e, também, o trabalho das professoras naquela disciplina, e a outra fica mais com as questões escolares e das crianças, educação infantil e etc. Então, foi nesse contexto que elas surgiram. E a gente se preocupou em criar duas disciplinas, não só pelo conteúdo e a possibilidade de ter, na verdade, um ano inteiro com os alunos, mas, também, porque isso caracterizou a existência de uma área. A partir de duas disciplinas, formava-se uma área, né? Então quando eu prestei a Livre-Docência, a Claudia também... nós prestamos para essas disciplinas. No concurso existente no departamento foi incluída a área[...] não é uma disciplina mais tão sozinha (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

A professora Cláudia Vianna, ratificou e complementou o relato da professora Marília em sua entrevista, mencionando também a parceria de professoras que compunham o EDA, da FEUSP, naquela época. Segundo ela:

⁷ O Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero (GEDOMGE/FEUSP) se originou por meio da proposta de realização de “estudos alternativos sobre formação continuada de professores, propiciadores da emergência de projetos que conciliem a pesquisa e a docência. Reunindo professoras da Faculdade de Educação, professoras da rede pública que lecionam na Habilitação Específica para o Magistério (HEM) e alunos da pós-graduação, interessados todos nos múltiplos cruzamentos temáticos que a prática docente, as histórias de vida e as autobiografias, bem como as especificações impostas pela condição sexual masculina ou feminina permitem” (BUENO, et al, 1993).

Essas disciplinas, elas são propostas e aprovadas com a reformulação do currículo de Pedagogia, em 2001, mas elas não entram como disciplinas obrigatórias. Elas sempre entram como disciplinas optativas eletivas [...] isso é uma tendência nacional de disputa das diferentes dimensões das desigualdades no campo do currículo de formação inicial docente, que é uma briga bastante complexa, acirrada, difícil. E o processo de elaboração dessa disciplina foi um processo coletivo dentro do Departamento de Economia da Educação e Administração Escolar. Eu, a Marília, a Carmen Silvia, apoiadas mesmo pelos parceiros e parceiras que compunham o Departamento da época, a gente conseguiu montar um programa bastante interessante, com duas vertentes bastante interessantes. Quer dizer, trabalho docente numa primeira vertente das relações de Gênero e Educação e escola como uma segunda vertente dessa área de estudo que é relações de Gênero e Educação. Então eu acho que foi bastante interessante. A Carmen Silvia deu a disciplina de Trabalho, Educação e Gênero comigo algumas vezes e eu e a Marília demos as duas várias e muitas vezes[...] Desde que a disciplina foi criada[...] que ela vem sendo ofertada ou por mim ou pela Marília ou pelas duas, e a gente formou muita gente e a grande característica das disciplinas é que ela agregava não só alunos e alunas da Faculdade de Educação, mas alunos e alunas da USP [...] De vários lugares da USP (Cláudia Pereira Vianna, 2018)

Lançando mão das palavras de Larrosa (1999, p. 193), pode-se afirmar que a organização das aulas ministradas também é um assunto bastante relevante, uma vez que “[...]a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos”. Cabe, então, ao professor e à professora além da capacitação e do domínio teórico, um bom planejamento no que se refere à organização das aulas, leituras, atividades, avaliações, etc.

Assim, quando questionada sobre a organização das aulas nessas disciplinas, a professora Marília comentou que nunca chegou a ministrar a mesma disciplina em conjunto com a professora Cláudia Vianna:

Olha, nós nunca dividimos de oferecer no mesmo semestre porque sempre quatro disciplinas por ano, departamento, para não sobrecarregar para ninguém. Então assim, era até um privilégio poder oferecer a eletiva porque era o seu tema de pesquisa, se atualizava, botava o que estava lendo e tal. Mas eram duas turmas ali da eletiva e além disso, uma outra disciplina, duas turmas. Então, a gente nunca conseguiu oferecer as duas ao mesmo tempo (Marília Pinto de Carvalho, 2019)

De acordo com ambas, Cláudia Vianna e Marília Pinto, as disciplinas eram organizadas anualmente conforme o debate sobre Gênero se complexificava no campo acadêmico. De acordo com a professora Cláudia Viana (2018):

[...] o nome da disciplina nunca mudou. A unidade relativa, o conceito de Gênero sempre existiu e ela vai de 2005 até a nossa aposentadoria, acompanhando a complexificação do debate. Aqui, a gente tá parando na Scott, você vê os últimos “Não”, e aí, você vai tendo, num primeiro momento, por pauta da LDB, modalidade, então um pouco assim: crianças, jovens e adultos, a questão do analfabetismo, fracasso escolar, livro didático, currículo [...] Intervenções docentes [...] intervenções discentes, como fazer essa ponte, o direito, a diferença, então foi muito marcado, 2004, 2005 por essa vertente. Depois, se você pegar o programa de 2007, 2008, eu só peguei alguns exemplos, você já tem uma discussão que é uma discussão que pega feminismo, Castells. Aí vai pegar a questão do currículo e o livro didático, brincadeiras infantis e Gênero. Então, ele vai mudando, tá vendo? os filmes sugeridos [...] Ele vai seguindo conforme o que a nossa compreensão de como o debate vai sendo complexificado. Se você pega um dos últimos que é de 2010, você já vai ver que tem toda uma discussão de Gênero, diversidade, naturalização [...] A gente já inclui Butler, já inclui a questão dos abjetos, da abjeção. Aí a gente já pega com mais aprofundamento as políticas e as práticas, para depois chegar na questão da família, da escola, da diversidade sexual, da homossexualidade na formação docente, de como os professores trabalham com isso. Então, isso é uma coisa que vai aos pouquinhos mudando [...]

A professora Marília também complementou a fala da professora Cláudia em relação à organização das aulas:

As ofertas das disciplinas. Aquela coisa: aula tal, tal, tal... tem um que tá sem os textos, a cópia que eu guardei, não sei exatamente como que eu fui encaixando, você vai ver lá que tem várias aulas lá que é assim: “Debate”. Então, a gente convidava pessoas [...] Teve uma vez que a gente fez, acho que foi no ano de 2011, com certeza, pelo tema, a gente fez lá no auditório um debate sobre o que ficou conhecido como “Kit Gay”, com as entidades que tinham proposto. Basicamente, quem elaborou foi a Ecos, daqui de São Paulo. Então elas estavam lá e aquilo bombou. Estava se discutindo muito. Então contava como uma aula eletiva que foi aberta para outras pessoas também. Ou convidava, por exemplo, para falar sobre movimento de mães, convidava a Claudia, aí a gente fazia parcerias mais nesse sentido [...] Ou alunos que tinham pesquisado as mulheres na carreira tal. Tinha um aluno que estudou as moças na Engenharia, foi lá comentar. As professoras: vinha alguém falar. Então a gente encaixava alguns temas com pessoas que vinham pra até fomentar um pouco, dar um olhar diferente do nosso, porque ficava às vezes, muito amarrado aos nossos próprios textos e tal. Mas, basicamente, fazíamos isso e, no roteiro, que eu posso te dizer, sempre tive a preocupação assim, de

começar com uma discussão mais ampla [...] tanto do conceito de gênero como, principalmente, o que são os diferentes campos em que as mulheres sofrem discriminação, ainda que uma coisa muito panorâmica; [...] direitos reprodutivos, mulheres na política, diferença salarial no mercado de trabalho e tal [...] (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Com relação à forma com as Relações de Gênero na educação apareciam na organização das aulas, a professora Marília mencionou que:

[...]A educação que a gente vai desdobrar no semestre todo e ia ponto por ponto, né? Em geral, buscando sempre alguma base mais assim, Brasil, conjunto, então as estatísticas de as meninas estão estudando aqui, os meninos estão ali, desempenho escolar e tal e depois, ir pegando: problemática de gênero na educação infantil, então, as professoras, as práticas de cuidado ou o lado de lá das crianças, brincar de boneca e brincar de carrinho, os temas da educação infantil. No ensino fundamental: o quê que a gente já tem de estudos, o que conhecemos e tal? Ensino médio: por quê que tem mais meninas no ensino médio, tentando aprofundar. Os jovens e a questão do gênero... pegando até temas que estavam meio que sendo estudados e tentava colocar em sequência. Isso, na disciplina, voltada para educação para a escola, né? Raras vezes, eu oferecia do trabalho... em geral, fazia um caminho por aí também, a questão do trabalho mais em geral, a questão do trabalho e das mulheres nas carreiras, nas escolhas de escola e a questão do trabalho no Magistério, que aí, já era o meu território e tentava desenvolver um pouquinho mais (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Quanto aos alunos participantes dessas disciplinas, as três professoras concordaram ao mencionar que a curiosidade e o interesse eram muito grandes. Houve bastante receptividade por parte daqueles que optaram por fazer essas disciplinas. No entanto, a predominância dos participantes era de alunos que, de certa forma, se sentiam pertinentes às discussões por elas despertadas, ou seja, mulheres e LGBTs.

[...] a receptividade dos alunos e das alunas sempre foi muito grande, muito grande. Sempre teve uma grande procura e, muitas vezes, a justificativa era assim: “Eu preciso saber mais do que isso. Os meus alunos perguntam e eu não sei. Eu percebo cenas e não sei como agir”. Outras vezes: “Eu sofro porque sou e preciso de mais solidez de conhecimento pra enfrentar isso”. [...] Tinha muitos alunos LGBT, muitas mulheres, não necessariamente, e muitas pessoas compromissadas com a temática de direitos e com a consciência de que direito não tinha só a ver com classe, tinha a ver com todo esse grande cabedal que essa multiplicidade das dimensões das desigualdades na Educação: classe, raça, gênero, geração, etnia, enfim... [...] (Cláudia Pereira Vianna, 2018)

[...] a gente sempre teve uma procura grande, uma curiosidade grande. Às vezes, vinham, mas acho que não era a maioria, pessoas que precisavam de uma eletiva e essa que é a que estava no horário que podia fazer, uma coisa assim. Mas em geral, acabavam se engajando, gostando, aproveitando. A gente fazia questionários de avaliação final, sem identificação, sempre tive avaliações muito positivas, sempre teve muito interesse. A partir dessas disciplinas, muita gente foi fazer iniciação científica, TCC ou foram, depois, fazer mestrado na área, eu acho que foi, inclusive, uma janela assim, de divulgação mesmo de que é possível trabalhar com isso. Eu acho que foi bem bacana (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

A procura por alunos que se sentiam, de certa forma, inseridos na temática, pode, então ter proporcionado o que David Ausubel, Joseph Novak e Helen Hanesian (2000) chamam de Aprendizagem Significativa, pois foi construído a partir de um conhecimento prévio baseado nas vivências de cada aluno. De acordo com as palavras de Moreira (2011 p. 2) “a aprendizagem significativa é um processo por meio do qual, uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”.

A professora Cynthia também relatou suas impressões com relação aos alunos. Com base em sua memória, havia [...]:

[...] uma total ignorância a respeito [...] não sabiam nada disso. [...] eu devo ter tratado nas minhas primeiras aulas de adaptação, aquele estudante genérico, professor genérico [...] não tem sexo, não tem nada. Mas, enfim, à medida que você vai se interessando e vai buscando, sempre na graduação, na licenciatura, quer dizer, quando você for falar, você vai falar: “O estudante”, que estudante é esse? Ele tem um corpo, ele tem uma cabeça, ele tem um físico, tal... não dá para generalizar, é proibido generalizar, ok? Tá bom? E vamos falar, também, a outra coisa que são as temporalidades, as masculinidades, as feminilidades, Guacira Louro falava isso há muito tempo, né? Para não ficar uma questão [...] ter aquela relação bipolar: homem e mulher, por conta da pluralidade que existe em cada polo, ok? tudo bem? vamos entender isso?

[...]Se for pensar, não me lembro muito não, mas as meninas maior número. Eu falo isso com uma proporção, por exemplo, quando nós demos esse curso para terceira idade também, sob narrativas autográficas, tinha, assim, trinta mulheres e dois homens[...] (Cynthia Pereira de Sousa, 2019)

Para além dos alunos, as professoras também foram questionadas a respeito da receptividade da própria comunidade da FEUSP com relação ao oferecimento de

disciplinas que tratavam sobre gênero. A professora Cynthia mencionou não ter sofrido nenhum tipo de resistência nesse sentido:

[...] nunca a ideologia política perturbou o meu modo de trabalhar, de ser e de estar na faculdade, entendeu? Eu achei isso sempre bom. Assim, é uma coisa que eu sempre falo, porque tem casas em que as pessoas obrigam, fazem aquela censura... graças a Deus, não. Sempre pudemos fazer o que a gente queria. Claro que não iríamos virar o mundo de cabeça pra baixo. Não é isso. Mas dentro das perspectivas de cada professor, com os seus trabalhos, para todo mundo poder trabalhar em paz e não contrariar [...] que a direção pensava “x” ou a chefia do departamento pensava “y” [...] (Cynthia Pereira de Sousa, 2019)

No entanto, a professora Marília, em sua entrevista, se lembra de alguns episódios de preconceito e menosprezo em relação às suas atividades relacionadas à gênero no contexto da FEUSP:

[...] a gente cavou muito esse espaço. Assim, para te dar um pouco o contexto, no início, desde 94, nós já tínhamos o grupo de estudos, o EdGES, né? Vai fazer 25 anos no ano que vem. No começo, a gente tinha apelidos que as pessoas davam: “As generosas”. Outros que talvez não nos falassem. Era uma coisa de conquistar espaço, mesmo. A gente chegou a ouvir, por exemplo, de um colega, eu tinha uma aluna muito boa, isso já era... acho que próximo dos anos 2000, que fez a Pedagogia conosco e estava se preparando para o mestrado com um projeto na área de Gênero. E um professor, que tinha sido professor dela, falou: “Nossa, mas você, uma aluna tão boa vai estudar Gênero?” Pra você ver que era uma coisa de tentar algum diálogo, cavar algum espaço, dizer para as pessoas o que que era. Não se sabia o que que se estudava nisso, né? Mesmo o tema Gênero era muito desconhecido de muita gente (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

No entanto, o contato com diferentes pontos de vista sobre gênero não deve ser visto como uma situação totalmente negativa. Connel e Pearse (2015, p. 90-91) mencionam que há uma clara divergência entre as abordagens em relação à gênero: “Alguns tratam o corpo como uma espécie de máquina que manufatura diferenças de gênero, outras tratam o corpo como um tipo de tela em que a cultura pinta imagens de gênero e há aqueles que tentam grampear as imagens da tela na máquina”.

De acordo com as autoras (ibid.), modelos que veem o corpo como uma máquina de gênero são, principalmente, homens que defendem a manutenção da ordem de gênero existente e ridicularizam algumas ideias feministas sobre os papéis

de gênero. No entanto, há algumas ideias feministas que defendem os corpos como fontes diretas de diferenças de gênero. A abordagem que enxerga os corpos como uma tela em branco também apresenta problemas, uma vez que enfatiza o significante em detrimento do significado. Em outras palavras “corpos não podem ser entendidos apenas como objetos do processo social [...] São participantes ativos do processo social” (p. 98); A terceira abordagem foi uma tentativa de teorias feministas dos anos 1970 de propor uma distinção nítida entre sexo e gênero. Nesse ponto de vista, “Arranjos de gênero opressivos, sendo vistos como produto de escolhas do passado, poderiam ser abolidos por novas escolhas” (p. 99). No entanto, essa abordagem também não deu conta de explicar alguns questionamentos como “por que um lado dessa diferença, o masculino, era mais valorizado que outro” (p. 100).

Assim, tanto a abordagem da temática quanto as ideias contrárias são dadas conforme o lugar de fala de quem tem mais poder dentro de um determinado campo. Silva (2015, p. 118), com base no pensamento de Foucault (2006), explica que:

Pensar o currículo como produto e produtor de identidades de gênero – homens e mulheres – me faz refletir sobre os discursos destas instituições como detentores do que pode ser falado e pensado, quem pode falar, quando, de que lugar e com que autoridade. Por estarem autorizadas a falar, as instituições delimitam possibilidades de busca, de pensamento e silenciam diversas formas de fazer isso

A forma com que as disciplinas foram sendo organizadas e contextualizadas de acordo com o aprofundamento das discussões sobre gênero no mundo enfatiza a sua relevância social. Assim:

Vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por predomínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais, das lutas, entre, de um lado, saberes oficiais, dominantes e, de outro, saberes subordinados, relegados, desprezados. Essas marcas não deixam esquecer que o currículo é relação social. Mesmo que apareça em nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto das relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder (SILVA, 2006, p. 22):

Georges Gusdorf (2003, p. 193), em sua obra *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*, explora relações existentes entre professor, aluno e

conhecimento e, assim, associa a figura do professor à do mestre e a figura do aluno à do discípulo. Para o autor:

O mestre suscita o discípulo, mas por vezes o discípulo suscita o mestre, e, em todo caso, justifica-o. Ambos vivem, solidários, a mesma aventura. O mestre foi, aliás, discípulo, e o discípulo, se for digno do mestre, será mestre por sua vez. A educação do gênero humano, no que tem de melhor, prossegue de época para época segundo a exigência renovada desta cultura do homem pelo homem, de mestre para discípulos e de discípulos para mestres (GUSDORF, 2003, p. 193)

À luz desse pensamento, finalmente, foi perguntado às professoras Cláudia, Cynthia e Marília se, no período em que as suas disciplinas foram ministradas, houve a preocupação intencional de criar discípulos que dessem continuidade à ministração das disciplinas e demais atividades relacionadas à gênero na FEUSP.

A partir desse questionamento, as professoras Cynthia e Marília concordam ao afirmarem que houve uma preocupação com a multiplicação da temática, mas, não necessariamente com um discipulado para a continuidade das disciplinas na FEUSP. Tanto que, desde a aposentadoria das três as disciplinas em questão não têm sido oferecidas, sendo que, o oferecimento da disciplina EDF0654 foi encerrado em 2011, e a professora Cynthia já havia se aposentado em 2007. Já as disciplinas EDA0662 e EDA0663 ainda constam na atual grade curricular do curso de Pedagogia. No entanto, com a aposentadoria das professoras Cláudia e Marília, em 2017 e 2015, respectivamente, elas não têm sido ministradas. Um novo concurso foi aberto para o preenchimento dessa vaga, mas, até o momento de redação desta dissertação, ainda não havia sido realizada a contratação de uma pessoa para atuar nessas disciplinas.

A professora Cynthia mencionou uma doutoranda que foi coorientada por ela e que atuava na área de Arquitetura e Urbanismo, mas tinha interesse nas relações de gênero em sua área de atuação:

[...] eu vou destacar uma por exemplo que veio da Arquitetura, da FAU, fazer doutorado comigo e, aí, trabalhou com mulheres arquitetas. [...] Mas nós fizemos uma coorientação: as questões arquitetônicas ficaram lá com o outro. E aí a gente mexeu com as relações de gênero das arquitetas e tal, também aquela velha história, né, o lugar delas, a luta delas pra ser [...] isso não é exclusivo e nem restrito a uma área, a um grupo ou a um segmento, é generalizado (Cynthia Pereira de Sousa, 2019).

Com relação a seus orientandos na FEUSP, ela também mencionou um orientando que fez um trabalho sobre um colégio masculino católico e uma orientanda que fez sobre um colégio feminino, ambos focando gênero e religião na educação.

A professora Marília também comentou sobre suas orientações:

Olha, na verdade, assim, eu consegui nos últimos anos trabalhar, basicamente, só com essa questão, então realmente eu formei bastante gente que hoje tá em diferentes lugares, na Fundação Carlos Chagas, Paraná, Santa Catarina, Pará, tem em Brasília, tem gente que, de alguma forma, estudou comigo no mestrado e/ou no doutorado. Com relação à continuidade na FEUSP, as coisas já são mais recentes, né? Eu me aposentei no final de 2015 e a Cláudia no final do ano passado, a altura do ano passado eu não sei direito (Marília Pinto de Carvalho, 2018)

Já a professora Cláudia Vianna mencionou que acredita ter havido a preocupação com a continuidade das disciplinas em questão, mas que para que isso ocorra de forma satisfatória, faz-se necessário que haja uma preocupação em relação aos pré-requisitos apresentados no edital do concurso a ser aberto para essa vaga. De acordo com ela:

[...] há uma preocupação com a continuidade da disciplina após as nossas saídas? Eu acho que houve, mas ela não conseguiu se concretizar em uma contratação efetiva de alguém... não basta alguém que seja acolhedor da temática, a gente tá falando de alguém que tenha no seu currículo pesquisa em Gênero e diversidade, e sexualidade, na área da educação, das políticas públicas de Educação. Por quê? Porque esse é o jeito que você tem de dar aula, não na graduação apenas, mas formar na pós-graduação e até na iniciação científica. Qualificar professores e professoras nesta especificidade de Gênero. Se você apenas acolher, você não pesquisa, se você não pesquisa, você não orienta *stricto sensu*, né? Então, isso eu acho que é uma coisa fundamental.

A preocupação com a formação da pessoa que vai assumir essas disciplinas faz-se relevante quando leva-se em consideração os pontos observados por Gusdorf (2003, p. 48-49) ao mencionar que “No ensino superior, [...] O estudante já não é uma criança, já tem cultura suficiente e [...] Torna-se, então, capaz de julgar seu professor e, se necessário, de desafiá-lo”. Assim, “[...] se o professor descortinou no aluno os indícios da influência que exerce, fica satisfeito com essa filiação espiritual. Pode contar com alguém que irá continuar seu trabalho quando tiver que abandoná-lo”.

A professora Cláudia Vianna também enfatiza que várias das pessoas orientadas por ela e pela professora Marília, hoje, atuam em outras áreas da educação, mas que, certamente, trazem uma abordagem de gênero às suas atividades.

Nós nunca fizemos essa conta, mas, eu tenho certeza que, se eu, Marília, Flávia Schilling, Sandra Unbehaum, só para dizer do nosso grupo, e vários outros, fizemos essa conta, [...] a quantidade de gente que a gente colocou em outros concursos de Educação, não necessariamente de Gênero, e que dão Gênero, é uma enormidade [...] Então, assim, os braços onde isso se espalhou são muitos. Isso é muito bom. E se você pegar aqui, cada uma de nós formou mais de 20 e cada uma dessas 20 já forma, é muita gente (Cláudia Pereira Vianna, 2018)

A partir das informações apresentadas neste capítulo, pode-se perceber que as trajetórias e atividades realizadas pelas professoras Cláudia Pereira Vianna, Cynthia Pereira de Sousa e Marília Pinto de Carvalho são destaques na pesquisa e no ensino sobre as relações de gênero e educação na formação de pedagogos na FEUSP.

Mesmo oferecidas em caráter optativo, as disciplinas EDA0662, EDA0663 e EDF0654 tem sido um marco na multiplicação das informações e discussões que abordam gênero e sua diversidade nas relações sociais, em uma tentativa de conscientizar as pessoas, especialmente professores e professoras, e modificar o pensamento vigente, rumo ao enfrentamento e redução de preconceitos e desigualdades geradas a partir do gênero.

Vale lembrar que, apesar de serem disciplinas que abordam gênero de forma central, essas não são as únicas disciplinas oferecidas no curso de Pedagogia da FEUSP a abordarem a temática, conforme pode ser verificado no Anexo I deste trabalho. Estas, por meio dos docentes dispostos a realizar essa discussão em suas aulas, se unem às demais no intuito de melhor preparar os professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a formação de alunos mais críticos quanto às normas sociais vigentes, tornando as escolas locais abertos à pluralidade e ao respeito às diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo acerca do oferecimento de disciplinas que abordam relações de gênero no curso de Pedagogia da FEUSP possibilitou explorar as formas com que essas relações são vistas em algumas teorias contemporâneas, assim como essas relações se manifestam socialmente em um determinado tempo-espço e como essa temática movimenta as políticas públicas e se relaciona ao campo educacional estando, conseqüentemente, ligada à formação de professores.

Nesse sentido, no primeiro capítulo pode-se perceber que as relações sociais são dinâmicas, se modificam e passam a ganhar novas configurações com o passar do tempo. Dessa forma, as relações entre os diferentes gêneros também passam a ganhar visibilidade e a serem questionadas, tornando-se objeto de estudo e uma importante categoria de análise em diferentes áreas de conhecimento.

As lutas pela consciência e igualdade de gênero são antigas, mas têm como principais marcos históricos o movimento feminista e as lutas pelos direitos LGBT, principalmente a partir dos anos 1960, com o advento das correntes críticas que se manifestaram em diferentes áreas da sociedade e diversas manifestações públicas, como o conflito de *Stonewall*, nos Estados Unidos.

No início do Século XXI, já é possível encontrar diversos autores e estudos que utilizam gênero como ponto de partida. Essa diversidade de pensamentos ainda não chegou a um consenso sobre a definição exata de gênero e as suas delimitações. No entanto, é possível perceber que todos buscam um novo olhar sobre as relações sociais baseadas nas diferentes expressões das masculinidades e feminilidades, buscando entender e/ou modificar padrões sociais que resultam em desigualdades baseadas no ser homem ou ser mulher, enquanto identidade.

O ambiente escolar, que também se configura como ambiente político e cenário de diversas relações sociais, se mostra um importante espaço para as tratativas sobre relações de gênero. Seja pelas próprias relações que se dão dentro da escola, seja pela utilização do gênero como objeto de estudo e conhecimento dentro do campo educacional.

A escola, em conjunto com outros círculos sociais como a própria família e religião, é uma das responsáveis por reproduzir padrões de gênero socialmente aceitos, o que leva à perpetuação de normas sociais equivocadas quanto à atuação dos meninos e meninas na sociedade, limitando seus comportamentos e expressões

a partir do binarismo homem e mulher, dentro de um sistema que preza pela heteronormatividade patriarcal.

Assim, faz-se possível inserir que a preparação docente para lidar com tais temáticas é bastante útil e urgente, uma vez que o contato com os debates e estudos sobre gênero na formação inicial pode contribuir com a ação dos docente ao se depararem com situações concretas em sala de aula, além de poder proporcionar em seus alunos um pensamento crítico sobre as desigualdades de gênero, tornando o ambiente escolar mais tolerante, plural e diverso.

No segundo capítulo foi possível verificar que há amparos legais quanto às discussões de gênero na educação e é possível perceber que as políticas públicas que se debruçam para as questões de gênero têm avançado e se tornado marcos na prevenção da desigualdade e violência contra as mulheres e a população LGBT.

De acordo com Scott (1995, p. 93) as mudanças atreladas às relações de gênero e, conseqüentemente, às relações de poder que o gênero engloba, podem se originar de diversos lugares. No entanto, são nos processos políticos que se determina qual resultado irá prevalecer (Político considerando que diferentes atores e significados lutam entre si para assegurar o controle). A história política tem sido jogada no terreno do gênero, de alguma forma. E esse terreno, apesar de parecer fixo, está em fluxo e tem seu significado constantemente contestado.

O artigo 2º do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) prevê a implementação de programas e políticas educacionais com o intuito de combater “todas as formas de discriminação” de raça, de orientação sexual e a de desigualdades de gênero que possam ocorrer no ambiente escolar. O mesmo artigo ainda menciona a promoção dos direitos humanos e da diversidade na educação nacional. A educação para a igualdade é um direito fundamental e assegurado na Constituição Federal e nos tratados internacionais de direitos humanos e, portanto, não pode ser limitada por leis comuns municipais ou estaduais nem por orientações de órgãos públicos.

Toda tentativa de limitar esse direito é, portanto, inconstitucional porque viola os princípios constitucionais da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, da não discriminação, da qualidade do ensino e da liberdade de aprender e ensinar com respeito à diversidade cultural, étnico-racial, sexual e de gênero da população brasileira (IDDH, 2017, p. 21)

Assim, mesmo de forma pouco aprofundada, os Parâmetros Curriculares Nacionais também configuram uma importante ferramenta para os estudos que envolvem as relações de gênero na escola, já que se trata de um documento de abrangência nacional que tem como objetivo orientar todos os profissionais de educação do país como uma referência curricular comum. O assunto é apresentado como um dos temas transversais sugeridos em seu Volume 10, junto aos temas “Pluralidade Cultural” e “Orientação Sexual”.

No entanto, para promover uma educação plural que respeita as diferentes expressões de gênero e promove a igualdade nas relações, se faz necessário que haja uma consistente formação inicial dos professores e demais profissionais da educação. Silva e Nunes (1999, p. 69), ao se referirem sobre a experiência no Programa de Orientação Sexual – POS, da Rede Municipal de Ensino do município de Angra dos Reis, comentam que:

[...] a capacitação prévia dos/as professores/as é muito importante, já que, nela, eles participam de um trabalho com a metodologia que vão desenvolver e também se parte da vivência de cada um/a e se pode repensar a própria experiência. A partir dessa capacitação, esses/as profissionais se tornam multiplicadores/as[...]

Mesmo que um programa de orientação sexual componha apenas uma parte das discussões sobre relações de gênero, é possível perceber que uma política séria e organizada de formação de professores pode gerar muitos resultados positivos com temáticas consideradas polêmicas para algumas parcelas da sociedade. No curso em questão, os professores e professoras são orientados a não expressar sua opinião pessoal aos alunos e alunas, mas a promover debates e reflexão (SILVA; NUNES, 1999).

Assim, faz-se verdadeira a máxima expressa por Paulo Freire (1997, p. 25) em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ao mencionar que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, assim ““Quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Pedagogia da FEUSP é responsável, anualmente, pelo ingresso de 180 futuros professores. Além disso, a Universidade de São Paulo é referência em diversos rankings de educação em todo o mundo, sendo uma referência em pesquisas e disseminação de conhecimento.

Assim, se debruçar sobre a forma como esses professores têm se preparado para tratar as relações de gênero no contexto escolar se faz necessário e relevante.

Para tanto, o Capítulo 3, a partir de uma breve contextualização da Universidade de São Paulo e da FEUSP, apresentou um panorama sobre a criação, oferecimento e continuidade de três disciplinas oferecidas ao curso de Pedagogia, considerando a trajetória profissional e acadêmica das três professoras que as idealizaram e ministraram.

Por meio de entrevistas concedidas ao pesquisador, as professoras Cláudia Pereira Vianna, Cynthia Pereira de Sousa e Marília Pinto de Carvalho, professoras aposentadas da FEUSP, ofereceram a esta pesquisa um olhar aprofundado em relação ao desenvolvimento dos estudos de gênero nas últimas décadas, assim como compartilharam suas memórias em relação ao processo que as levaram a se dedicar aos estudos de gênero, a concepção, organização e oferecimento das disciplinas EDA0662, EDA0663 e EDF0654.

Assim, foi possível perceber de que forma a temática se instalou na instituição, como foi seu recebimento ou resistência por parte dos alunos e dos demais membros da comunidade FEUSP em determinado contexto e se houve/há a preocupação com a continuidade das disciplinas após sua aposentadoria.

É possível, então, verificar que a Faculdade de Educação da USP vem demonstrado preocupação em relação à inclusão e ao cumprimento de políticas públicas que favorecem a diversidade de gêneros, como a Resolução CNCD/LGBT N° 12, de 16 de janeiro de 2015, que:

Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização.

Tais práticas se evidenciam com gestos como: a disponibilização de um “Livreto LGBT” no site oficial da instituição, contando com a participação da professora Cláudia Vianna na organização. Esse livreto visa combater a LGBTfobia trazendo informações sobre as diferentes identidades e expressões de gênero, as políticas públicas que amparam e protegem as pessoas LGBT de preconceitos e discriminação e o contato de coletivos atuantes na faculdade para prestar assistência aos alunos; No dia 08 de

maio de 2019 também foi oferecida uma “Conversa sobre gênero e sexualidade” aos trabalhadores e trabalhadoras da FEUSP e, recentemente, foram afixados cartazes nas portas do banheiro da instituição, conforme a Figura 2, abaixo, garantindo o respeito às identidades de gênero no uso dos sanitários, em atendimento ao Artigo 6º da resolução acima mencionada que orienta que “Deve ser garantido o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero de cada sujeito”

FIGURA 2: Placas afixadas nas portas dos banheiros dos prédios da FEUSP, em atendimento à Resolução CNCD/LGBT N. 12 de 2015

Fonte: Departamento de Comunicação da FEUSP

Fica claro que a continuidade dos estudos de gênero foi uma preocupação, principalmente pela quantidade de alunos orientados por essas professoras e que, hoje, atuam em outras instituições a partir de uma perspectiva de gênero, sendo verdadeiros agentes multiplicadores dessa conscientização. No entanto, a

continuidade das disciplinas na faculdade envolve outras questões que fogem de sua vontade ou controle, como a abertura de novos concursos para a contratação de professores e a preocupação com a formação específica do docente contratado para tratar das questões de gênero com os alunos da Graduação e, principalmente da Pós-Graduação, o que vai de encontro com o que este trabalho defende em relação à importância da formação docente adequada.

Já em vias de finalização, é possível afirmar que os procedimentos metodológicos aplicados para a realização da pesquisa apresentada foram suficientes e satisfatórios para confirmar a hipótese previamente levantada, qual seja: as questões de gênero têm ganhado mais espaço nas discussões acadêmicas, nas políticas públicas e, conseqüentemente, na educação. No entanto, no que se refere à formação de professores dos anos iniciais na FEUSP, mesmo com todos os avanços e com o oferecimento das disciplinas aqui estudadas, gênero ainda tem aparecido de forma optativa ou secundária.

Longe da intenção de esgotar o assunto, com base nas informações apresentadas neste trabalho, espera-se que as reflexões aqui colocadas possam contribuir para a formação de professores, profissionais da educação e demais interessados em se aprofundar nas relações entre gênero, sociedade, educação e formação docente, deixando, assim, a sugestão para que novas pesquisas sejam realizadas.

Assim, traçando um paralelo como a epígrafe desta dissertação (SARAMAGO, 1995), não se sabe ao certo o momento ou os motivos que levaram a sociedade a não enxergar (ou não querer enxergar) a importância de se respeitar as diferenças. No entanto, cabe àqueles que recuperaram ou adquiriram esta visão a tentativa de abrir os olhos para o que está à sua frente e, assim, deixarem de ser “Cegos que vêem, Cegos que, vendo, não vêem”.

Referências

AGUIAR, Ione. Qual é o seu feminismo? Conheça as principais vertentes do movimento. 2015. In: **GELEDÉS** – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/qual-e-o-seu-feminismo-conheca-as-principais-vertentes-do-movimento/>>. Acesso em 21 fev. 2019.

ÁLVARO, Mirla Cisne. **Feminismo, lutas de classe e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Serviço Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 408p.

ALTMANN, Helena. Orientação sexual na escola: recortes de corpos e de gênero. In: **Cadernos Pagu**, Unicamp (21), p. 281-315, 2003.

AUAD, Daniela. Gênero nos parâmetros curriculares. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília. **Cadernos Sempre Viva: Gênero e Educação**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 1999.

AUSUBEL, David.; NOVAK, Joseph.; HANESIAN, Helen. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos feministas**. 19 (2): 336, mai-ago. Florianópolis, 2011.

BUENO, Belmira Oliveira et al . Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. In: **Psicol. USP**, São Paulo , v. 4, n. 1-2, p. 299-318, 1993 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771993000100014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 out. 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. São Paulo: TAQ, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2018.

BRASIL. COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Edição Especial Cidade de São Paulo. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, 2013.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei Federal nº 9.394/1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, 1996.

_____. **Resolução nº 1**, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&Itemid=30192>. Acesso em 05 mar. 2016.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Parâmetros curriculares nacionais**: Apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997B.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Pluralidade Cultural. Brasília: MEC/SEF, 1997C.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997D.

_____. GOVERNO FEDERAL. **9 fatos que você precisa saber sobre a Lei Maria da Penha**. 2017. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/10/9-fatos-que-voce-precisa-saber-sobre-a-lei-maria-da-penha>>. Acesso em 21 jun. 2019

CARREIRA, Denise. O informe Brasil – Gênero e Educação: da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise; et.al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CARTER, David. **Stonewall**: the riots that sparked the gay revolution. New York: St. Martin's Press, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Gênero e trajetórias escolares no ensino fundamental**: um olhar sobre os critérios de avaliação das professoras. 2007. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas - educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília. **Cadernos Sempre Viva**: Gênero e Educação. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 1999.

CONNEL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

FABIO, André, Cabette. De onde vem o termo queer, tema de mostra cancelada em Porto Alegre. In: **Nexo Jornal**. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/09/13/De-onde-vem-o-termo-queer-tema-de-mostra-cancelada-em-Porto-Alegre>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FACCHINI, Regina. Histórico da luta de LGBTQ+ no Brasil. In: **Revista Pré-UNIVESP**, n. 61. dez-jan, 2017.

FERNANDES, Marisa. Lésbicas e a Ditadura Militar: Uma luta contra a opressão e por Liberdade. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. **Ditadura e homossexualidades: Repressão, resistência e a busca da verdade**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

FÉTIZON, Beatriz Alexandrina de Moura. **Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo**. (Tese de doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1986.

FGV-DAPP. **Dados públicos sobre violência homofóbica no Brasil: 28 anos de combate ao preconceito**. 2018. Disponível em: <<http://dapp.fgv.br/dados-publicos-sobre-violencia-homofobica-no-brasil-28-anos-de-combate-ao-preconceito/>>. Acesso em 25 mai. 2019.

FRANCO, Luiza. Violência contra a mulher: novos dados mostram que 'não há lugar seguro no Brasil'. In: **BBC News Brasil em São Paulo**. 26 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>>. Acesso em: 25 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**. Cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HALL, Stuart; WOORDWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. 9ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

JORNAL DA USP. **Você conhece a USP?** 15 mai. 2019. Disponível em <<https://jornal.usp.br/especiais/universidade-de-sao-paulo-85-anos/>>. Acesso em 08 jun. 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: Questões para a Educação. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. Ed. 34. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

_____. Gênero, história e educação: construção e reconstrução. In: **Educação e Realidade**, 20(2). 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Gênero e magistério: Identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Barbara *et al.* **Docência, memória e gênero: Estudos sobre formação**. 4ª ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

MACHADO, L. Z. Feminismo, academia e interdisciplinaridade. In: COSTA, A.; BRUSCHINI, C. (Orgs.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do Sul Global? In: **Rev. Sociol. Polít**, v. 18. n. 36. jun. Curitiba, 2010

MATOS, S. M. Artefatos de gênero na arte do barro: masculinidades e femininidades. In: **Revista Estudos Feministas**, n. 1, v. 9, Santa Catarina: CFH/CCE/UFSC, 2001.

MEDEIROS, Márcia. O trabalhador homossexual, o direito à identidade sexual e a não-discriminação no trabalho. In: POCAHY, Fernando. (Org.). **Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Nuances, 2007.

MESSNER, M. **Power at play**. Sports and the problem of masculinity. Boston: Beacon Press, 1992.

MEYER, Dagmar Ester. Gênero e educação: Teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: Debate contemporâneo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina ser menina: o sexismo na escola**. Campinas: Moderna; Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. In: **Psicologia em estudo**, n. 3. v. 11. set/dez. Maringá, 2006.

NEVES, Paulo Rogério da Conceição. **Relações sociais de gênero e escola**. São Paulo: UNIFESP, 2015.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: **Estudos feministas**, ano 8. Segundo Semestre, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009.

OXFAM BRASIL. **País Estagnado: Um Retrato das Desigualdades Brasileiras 2018**. São Paulo: Oxfam Brasil, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido *et. al.* A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar. 2013.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. In: **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 dez. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>.

PUTTI, Alexandre. Por 8 a 3, Supremo aprova a criminalização da LGBTfobia. 13 de junho de 2019. In: **Carta Capital**. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/justica/por-8-a-3-stf-aprova-a-criminalizacao-da-lgbtobia/>>. Acesso em 17 jun. 2019.

RABELO, Amanda Oliveira. FERREIRA, António Gomes. Formação docente em gênero e sexualidade: entre semelhanças e diferenças luso-brasileiras. In: RABELO, Amanda Oliveira; PEREIRA, Graziela Raupp; REIS, Maria Amelia de Souza (orgs.). **Formação docente em gênero e sexualidade: Entrelaçando teorias, políticas e práticas**. Petrópolis: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

RIZZO, Domenico. Esfera pública y políticas gays desde la segunda guerra mundial. In: **Gays y Lesbianas Vida y Cultura: un legado universal**. San Sebastián: Ed. Nerea, 2006.

RODRIGUES, Jorge Caê. Um lampião iluminando esquinas escuras da ditadura. In: GREEN, James N.; QUINALHA, Renan. **Ditadura e homossexualidades: Repressão, resistência e a busca da verdade**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

ROSSI, Alexandre José. Do Gueto à avenida: 30 anos de luta do movimento LGBT e a conquista Programa Brasil sem Homofobia. In: **4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais**. Cascavel: UNIOESTE, set., 2009.

SAFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes: Mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. Conceituando gênero. In: SÃO PAULO (Cidade). SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL. COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. **Gênero e educação: Caderno para professores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SANTO CAOS. **Demitindo preconceitos**. Por que as empresas precisam sair do armário. São Paulo: Santo Caos, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/bruno/Downloads/demitindo_preconceitos_apresentacao_final.pdf>. Acesso em 13 jun. 2019.

SANTOS, Prof. Dr. Emerson Izidoro dos; ARAUJO, Paula Teixeira; ALVAREZ, Bernardo Gonzalez Cepeda; ANJOS Lívia Sousa. **Construção social da identidade e suas marcas de gênero**. São Paulo: UNIFESP, 2015

SÃO PAULO (Cidade). SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL. COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. **Gênero e educação: Caderno para professores**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

SÃO PAULO (Estado). **Registro de alunos que usam nome social nas escolas cresce 40% em SP**. São Paulo: SP Notícias, 2018. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/registro-de-alunos-que-usam-nome-social-nas-escolas-cresce-40-em-sp/>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. **SP se destaca nas políticas públicas voltadas à população LGBT**. São Paulo: SP Notícias, 2018. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/sp-se-destaca-na-elaboracao-de-politicas-publicas-voltadas-populacao-lgbt/>>. Acesso em: 05 jun. 2019.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**, 20(2), 71-99. Jul/Dez, 1995.

SCRATON, Sheila. **Educación física de las niñas: um enfoque feminista**. Madrid: Morata, 1992.

SILVA, Lenaide Viana de Souza; NUNES, Georgia Pereira Dayube. Educação Sexual nas escolas: o programa de Angra dos Reis. In: FARIA, Nalu; NOBRE, Miriam; AUAD, Daniela; CARVALHO, Marília. **Cadernos Sempre Viva: Gênero e Educação**. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 1999.

SILVA, Katiene Nogueira da. Dissertações, provas e exames. Um estudo das práticas de avaliação das aprendizagens no curso de pedagogia da USP, Brasil. In: **Revista Ibero-americana de Educação**. vol. 70. n. 2. Organização dos Estados Ibero-americanos, 2016

SILVA, Kelly da. **Currículo e Gênero: a sexualidade na formação docente**. Curitiba: Appris, 2015.

SOUSA, Cynthia Pereria de. **Práticas de leitura, memórias de formação e relações de gênero: alguns estudos**. 2000. Tese (Livre Docência em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 13. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; MAGNABOSCO, Maria Madalena. **Gênero e diversidade: formação de educadoras/es**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOSCANO, M.; GOLDENBERG, M. **A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

UNESCO. **Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Primeira fase**. Brasília: UNESCO, 2012A.

_____. **Plano de Ação – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: Segunda fase**. Brasília: UNESCO, 2012B.

_____. **UNESCO disponibiliza Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos em português**. 2012. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/unesco-disponibiliza-programa-mundial-de-educacao-em-direitos-humanos-em-portugues/>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

VIANNA, Cláudia. Educação e Gênero: parceria necessária para a qualidade do ensino. In: SÃO PAULO (Cidade). SECRETARIA DO GOVERNO MUNICIPAL. COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER. **Gênero e educação**: Caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003.

_____. **Estudos sobre gênero, sexualidade e políticas públicas de educação**: das ações coletivas aos planos e programas federais. 2011. Tese (Livre Docência em Políticas Públicas - educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Políticas de Educação, Gênero e Diversidade Sexual**: Breve história de lutas, danos e resistência. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

VIANNA, Cláudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. In: **Cadernos Pagu**, (33), julho-dezembro de 2009.

_____; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34 n. 121, São Paulo, jan/abr. 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; BONTEMPI JR., Bruno; SALVADORI, Maria Angela Borges. Tempos Pretéritos e Escolhas de Futuro: a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a formação docente. In: **Revista Educação e Realidade**, v. 41, n. spe, Porto Alegre, p. 1419-1440, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000501419&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 16 de abr de 2019.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem**: o mito da desigualdade, São Paulo: Moderna, 1988.

ANEXOS

ANEXO I.....Relação das demais disciplinas que apresentam gênero em sua ementa

ANEXO II.....Ementas das disciplinas constantes no ANEXO I

ANEXO I								
Relação das demais disciplinas que apresentam gênero em sua ementa								
Currículo					Tipo	Código	Nome	Local onde gênero aparece
48011	48012	48013	48014	48015				
		x	X		Obrigatória	4800703	Educação Comparada	Bibliografia
				x	Obrigatória	4801703	Educação Comparada	Bibliografia
	X	x	X		Obrigatória	EDA0222	Polit. E Org. da Ed. Básica II	Programa, Bibliografia
		x	X	x	Optativa Eletiva	EDA0640	Seminários de Economia Política da Educação II	Programa
	x				Optativa Eletiva	EDA0642	Seminários de Economia da Educação III	Programa
				x	Optativa Eletiva	EDA0644	Educação especial, inclusão escolar e políticas de atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação	Bibliografia
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDA0662	Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero	Nome, objetivos, programa e bibliografia
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDA0663	Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero	Nome, objetivos, programa e bibliografia
		x	X	x	Optativa Eletiva	EDA0674	Trabalho e Educação na Sociedade Brasileira'	Bibliografia
		x	X	x	Optativa Eletiva	EDA0676	Seminários de Política Educacional II: Tópicos Atuais	Bibliografia
			X	x	Optativa Eletiva	EDA0698	Política Educacional e Diversidade	Objetivos, programa, bibliografia
				x	Obrigatória	EDA1222	Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II	Programa, Bibliografia
	x	x	X	x	Obrigatória	EDF0114	Sociologia da Educação II	Programa
				x	Obrigatória	EDF0118	Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)	Bibliografia
				x	Optativa Eletiva	EDF0605	Leituras e Perspectivas da Sociologia da Educação Contemporânea	Bibliografia
				x	Optativa Eletiva	EDF0611	Projetos de Vida, Valores e Educação Socioemocional	Bibliografia
	x	x	X		Optativa Eletiva	EDF0654	Processos de transmissão cultural e formas de educar homens e mulheres, na colônia e no império (Sécs. XVI - XIX)	Programa
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDF0673	Juventude e Educação	Objetivos, programa
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDF0675	História da Escrita e da Leitura na Escola Primária no Brasil	Bibliografia
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDF0683	Temas Transversais em Educação	Bibliografia

	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDF0687	Educação e Atualidade - a Questão do Sujeito	Programa
		x	X	x	Optativa Eletiva	EDF0694	Multiculturalismo e Educação: Introdução à Temática	Programa, Bibliografia
			X	x	Optativa Eletiva	EDF0711	Práticas Escolares e Discursos Psicológicos: Perspectivas Críticas	Bibliografia
			X	x	Optativa Eletiva	EDF0717	Multiculturalismo na Educação	Programa
			X	x	Optativa Eletiva	EDF0718	Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: Temas Contemporâneos	Programa, Bibliografia
			X	x	Optativa Eletiva	EDF0725	História da Profissão Docente no Brasil	Objetivos, programa, bibliografia
	x				Obrigatória	EDM0335	Met. Ensino Arte e Movimento	Bibliografia
		x	X		Obrigatória	EDM0337	Metodologia do Ensino de Ed. Física	Bibliografia
		x	X		Obrigatória	EDM0338	Metodologia do Ensino de História	Bibliografia
				x	Obrigatória	EDM0346	Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas	Bibliografia
				x	Obrigatória	EDM0348	Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física	Bibliografia
			X	x	Optativa Eletiva	EDM0664	Arte e Educação Infantil I : Música e Arte Visuais	Programa, Bibliografia
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDM0669	Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil	Objetivos, Programa
	x	x	X	x	Optativa Eletiva	EDM0671	Educação Infantil e Sociedade	Bibliografia
	x	x	X		Optativa Eletiva	EDM0674	Memórias, Romances de Formação e Autobiografias e o Estudo das Questões Educacionais	Bibliografia
				x	Optativa Eletiva	EDM0696	Avaliação da Aprendizagem	Bibliografia
				x	Obrigatória	EDM1112	Didática II	Bibliografia

ANEXO II

Ementas das disciplinas que apresentam a palavra Gênero, oferecidas pela FEUSP entre 1998 e 2018 ao curso de Pedagogia (Transcritas a partir do Sistema Jupiter, da Universidade de São Paulo), sendo que, as três primeiras ementas se referem às disciplinas que possuem gênero como tema central, conforme apontado no decorrer desta pesquisa.

Disciplina: EDA0662 - Relações de Gênero e Educação I: Trabalho, Educação e Gênero

EDA0662 4 Gender Relations and Education I: Work, Education and Gender

Créditos Aula:	4	
Créditos Trabalho:	0	
Carga Horária Total:	60 h	
Tipo:	Semestral	
Ativação:	01/01/2013	Desativação:

Objetivos

Refletir sobre o conceito de gênero e sobre as relações entre a divisão sexual do trabalho e a educação, bem como discutir o processo de feminização do magistério e suas consequências sobre o trabalho e a identidade coletiva e individual docente.

Docente(s) Responsável(eis)

81022 - Claudia Pereira Vianna

61405 - Marilia Pinto de Carvalho

Programa Resumido

Propiciar aos alunos e alunas a reflexão sobre as relações entre divisão sexual do trabalho e educação, bem como discutir o processo de feminização do magistério e suas consequências sobre o trabalho e a identidade coletiva e individual docente.

Programa

-Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: conceitos

- Novas tecnologias, trabalho flexível e situação de homens e mulheres no mercado de trabalho brasileiro
- Feminização do magistério: aspectos históricos e sociológicos
- Identidade docente e relações de gênero
- Organização docente e relações de gênero

Avaliação**Método**

Aulas expositivas, seminários, trabalhos, leituras.

Critério

Avaliação contínua por meio de provas, seminários, trabalhos escritos e outras atividades

Norma de Recuperação

Realização de provas ou trabalhos complementares, de acordo com o calendário da Universidade

Bibliografia

ALVARENGA, Carlina Faria. Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores. São Paulo: FEUSP Dissertação (Mestrado), 2008.

APPLE, Michael W. Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã/Fapesp, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. Estudos Feministas. Rio de Janeiro: CFH/CCE/UFRJ, v. 3, n.2, 1995, p.406-422.

CATANI, Denice et alii. Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação. In: BUENO, Belmira et alii (orgs). A vida e o ofício dos

professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 1998, p.45-64.

CHILLEMI, Margaret Maria. Produção de subjetividade, militância e gênero. Porto Alegre : 1997. Dissertação (Mestrado), PUC-RS.

COSTA, Marisa. Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Cortez, n.86, ago, 1993, p.5-14.

GROSSI, Míriam, HEILBORN, Maria Luiza, RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 6, n.1, 1998, p.114-125.

HIRATA, Helena. Reestruturação produtiva, trabalho e relações de gênero, Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo: Género, Tecnología e Trabajo. Ano 4, n. 7. 1998, p.5-28.

LEITE, Márcia de P. e POSTHUMA, Anne C. Reestruturação Produtiva e Qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira. São Paulo em Perspectiva, Revista da Fundação SEADE, v. 10, n. 1, 1996.

LOBO, Elisabeth Souza. A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência. São Paulo: Brasiliense/SMC, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto/UNESP, 1997, p.443-481.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.8, n.2, 2000, p.9-42.

PEREIRA, Luiz. Magistério primário numa sociedade de classes. São Paulo : Pioneira, 1969.

POSTHUMA, Anne C. Mercado de trabalho e exclusão social da força de trabalho feminina, IN: ABRAMO, Laís e ABREU, Alice R. de Paiva.(orgs.) Gênero e Trabalho na sociologia latino-americana, São Paulo;Rio de Janeiro: ALAST. 1998.

SCOTT, Joan W. As trabalhadoras. In: DUBY, George; PERROT, Michèle. História das mulheres no ocidente. Porto/São Paulo : Afrontamentos/Ebradil, s.d. p.444-475

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p.71-99.

VIANNA, Cláudia Pereira. Entre o desencanto e a paixão: desafio para o magistério. In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC/Ed. 34, p.315-342.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. Cadernos PAGU, Campinas Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n. 17/18, 2001/2002.

VIANNA, Cláudia. Os nós do nós: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo, São Paulo : Xamã, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-1940). In: BRUSCHINI, Cristina, HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo : Fundação Carlos Chagas/Ed. 34, p.281-314.

Disciplina: EDA0663 - Relações de Gênero e Educação II: Escola e Relações de Gênero

EDA0663 3 Gender Relations and Education II: Schools and Gender Relations

Créditos Aula:	4	
Créditos Trabalho:	0	
Carga Horária Total:	60 h	
Tipo:	Semestral	
Ativação:	01/01/2009	Desativação:

Objetivos

Oferecer subsídios para a compreensão das políticas educacionais e de alguns dos fenômenos educativos a partir da ótica das relações de gênero, discutindo especialmente: como idéias sobre masculinidade e feminilidade interferem nessas políticas e práticas; como a variável sexo interfere nas estatísticas de desempenho escolar; quais as implicações da presença de mulheres e homens nos diferentes níveis escolares e carreiras.

Docente(s) Responsável(eis)

81022 - Claudia Pereira Vianna

61405 - Marília Pinto de Carvalho

Programa Resumido

Tomando por base a discussão do conceito de gênero, o curso abordará as relações de gênero nas políticas públicas de educação e no cotidiano escolar da educação básica, tendo como focos a presença majoritária de mulheres no corpo docente, as diferenças de trajetória escolar entre meninos e meninas e as relações entre família e escola.

Programa

- recortes teóricos do conceito de gênero- gênero nas políticas educacionais - divisão sexual do trabalho e feminização do magistério - desempenho escolar na educação básica: articulações entre gênero, classe e raça- relações de gênero no cotidiano escolar - gênero e relações família/escola

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, trabalhos, leituras.

Critério

avaliação contínua por meio de provas, seminários, trabalhos escritos e outras atividades.

Norma de Recuperação

Realização de provas ou trabalhos complementares, de acordo com o calendário da Universidade

Bibliografia

ALTMANN, Helena. (2001) Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.9, n.2, p.575-85.

BRITO, Rosemeire dos Santos. (2004) Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes. São Paulo: FEUSP. Dissertação (Mestrado).

CARVALHO, Marília, VIANNA, Cláudia. (1994) Educadoras e mães de alunos: um (des) encontro. In: BRUSCHINI, Cristina, SORJ, Bila. Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo : Marco Zero/Fundação Carlos Chagas, p.133-58.

CARVALHO, Marília Pinto. (2001) Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, Vol. 9, n. 2, p. 554-574.

CARVALHO, Marília Pinto. (2004) O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero, cor/raça. Cadernos PAGU, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, Janeiro/Junho, n.22, p.247-290.

CARVALHO, Marília Pinto. (2003) Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero, Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, v.29, n.1, , p.185.193.

CARVALHO, Marília Pinto. (2004) Quem são os meninos que fracassam na escola? Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Cortez/FCC, Vol.34, N.121, Janeiro/Abril, p. 11-40.

CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. (1995) Educação & Realidade, Porto Alegre: v.2, n.20, jul./ dez., p.185-206.

CRUZ, Elizabeth F. (1998) "Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. U., MEDRADO, Benedito. Homens e masculinidades: outras palavras. São Paulo ECOS/Ed.34, p. 235-258.

DALTON, Mary M. (1998) O currículo de Hollywood: quem é bom professor, quem é boa professora? Educação & Realidade. Porto Alegre, v.21, n.1, jun. 1996, p.97-122.

FINCO, Daniela. (2004) Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Campinas: UNICAMP, Dissertação (Mestrado).

GODINHO, Tatau e SILVEIRA, Maria Lúcia da. (2004) Políticas públicas e igualdade de gênero. São Paulo: PMSP, p.127-142.

GRIGOROWITSCHS, Tâmara. (2007) Jogo, processos de socialização e mimese: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. São Paulo, FEUSP, Dissertação (Mestrado).

GROSSI, Míriam, HEILBORN, Maria Luiza, RIAL, Carmen. (1998) Entrevista com Joan Wallach Scott. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v. 6, n.1, p.114-125.

LOURO, Guacira Lopes. (1997) Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes.

MATOS, Maria Izilda Santos de. (1998) Estudos de gênero: percursos e possibilidades na historiografia contemporânea. Cadernos Pagu. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n.11, p.67-76.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. (1998) Usos e limites da categoria gênero. Cadernos Pagu. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n.11, 1998, p.99-106.

NEVES, Paulo Rogério da C. (2008) As meninas de hoje estão piores do que os meninos: gênero, conflito e violência na escola. São Paulo: FEUSP Dissertação (Mestrado).

NICHOLSON, Linda. (2000) Interpretando o gênero. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.8, n.2, p.9-42.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. (2002) Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca da escolarização. Belo Horizonte: UFMG, Dissertação (Mestrado).

PARAÍSO, Marlucy Alves. (1997) Gênero na formação docente: campo de silêncio no currículo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC/ Cortez, n.102, nov., p.23-45.

ROSEMBERG, Fulvia. (1994) A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, Heleieth I.B., MUÑOZ-VARGAS, Monica (orgs.). Mulher brasileira é assim. São Paulo: UNICEF, NIPAS, Rosa dos Tempos, p. 27-62.

ROSEMBERG, Fúlvia. (1996) Educação infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo : Cortez/Fundação Carlos Chagas, n.96, fev. p.58-65.

SAPAROLLI, Eliana. (1997) Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino. São Paulo: PUC-SP, Dissertação (Mestrado).

SCOTT, Joan Wallach. (1995) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre: v. 20, n. 2, jul./dez., p.71-99.

SILVA, Cármem Duarte et alli. (1999) Meninas bem comportadas, boas alunas, meninos inteligentes, mas indisciplinados. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC/Cortez, n.107, jul., p.207-225.

STROMQUIST, Nelly (1992). Mulher e marginalização social: alfabetização de adultos em São Paulo. São Paulo: CEDI.

TELLES, Edna de Oliveira. (2005) O verso e o reverso das relações escolares: um olhar de gênero sobre o uso dos tempos em uma escola municipal da cidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP. (Dissertação de Mestrado),

TILLY, Louise A. (1994) Gênero, história das mulheres e história social. Cadernos PAGU. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n.3, p.29-62.

VARIKAS, Eleni. (1994) Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. Cadernos PAGU. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n.3, p.63-84.

VIANNA, Cláudia Pereira. (2001/2002) O sexo e o gênero da docência. Cadernos PAGU, Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero/UNICAMP, n. 17/18.

VIANNA, Cláudia. (1997) Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação escolar. In: AQUINO, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo : Summus, p.119-130.

VIANNA, Cláudia.; RIDENTI, Sandra Unbehaum. (1998) Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. IN: AQUINO, J. G. de (coord.) Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus, p. 93-105.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. (2004) O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n.121, p.77-104.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. (2006) Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade. São Paulo, v.27, n.95, maio/ago., p. 407-428.

Disciplina: EDF0654 - Processos de Transmissão Cultural e Formas de Educar Homens e Mulheres na Colônia e no Império (século XVI - XIX)

Créditos Aula:	4	
Créditos Trabalho:	0	
Carga Horária Total:	60 h	
Tipo:	Semestral	
Ativação:	01/01/1996	Desativação: 02/08/2011

Objetivos

O curso propõe-se a examinar algumas questões que emergem do estudo da condição masculina e feminina na sociedade brasileira do passado, focalizando aspectos distintivos e específicos de sua formação e educação e que estão inscritos no plano mais abrangente dos modos pelos quais se deu a circulação da cultura naqueles tempos

Programa Resumido

Em nossa sociedade colonial e do período monárquico, a transmissão da cultura (normas, valores, saberes) não se esgotou nas poucas instituições escolares que foram criadas, mas envolveu outras modalidades e processos por meio dos quais a cultura difundiu-se e circulou (imprensa, livros, bibliotecas, gabinetes literários, leituras, memórias de viajantes estrangeiros, aulas e cursos esporádicos) onde são percebidas práticas e representações distintas em relação a cada sexo, e cujo estudo auxilia a compor um quadro mais compreensível da mentalidade vigente no passado.

Programa

1. Relações de gênero e História da Educação.
2. A mentalidade portuguesa do Seiscentos e a "aventura colonial".
3. Composição da sociedade colonial.

4. Práticas escolares jesuíticas: o Ratio Studiorum.
5. Condição feminina na Metrópole e na Colônia: papéis sociais e educação.
6. Sociedade e escravidão: os relatos de viajantes estrangeiros.
7. Ensino público feminino: o caso do Seminário das Educandas.
8. O Colégio de Pedro II e a educação de meninos e rapazes no Império.
9. Representações da mulher pelos homens e mulheres de letras no século XIX.
10. Correntes de pensamento no final do Império: as concepções sobre a mulher e sua educação.
11. Circulação da cultura na Colônia e no Império: impressos, imprensa, leituras, leitores e bibliotecas; instituições e atividades de formação.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, discussões em grupo.

Critério

Participação e aproveitamento dos alunos em seminários, provas e trabalho final.

Norma de Recuperação

Bibliografia

18. Bibliografia Básica:

Alden, Dauril - Aspectos econômicos da expulsão dos jesuítas no Brasil : nota preliminar. In: Keith, Henry H.e Edwards, S.F. (org.). Conflito e continuidade na sociedade brasileira. Trad. de José Laurênio de Mello. Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1970.

Algranti, Leila Mezan - Honradas e devotas: mulheres na Colônia - condição feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. Rio de Janeiro, José Olympio; Brasília, Ed. UnB, 1993.

Almeida, Angela Mendes (org.)- Pensando a família no Brasil - da Colônia à modernidade. RJ, Espaço e Tempo/ UFRRJ, 1987.

Almeida, José Ricardo Pires de - História da Instrução Pública no Brasil (1500- 1889) -história e legislação. Trad. de Antonio Chizzotti. São Paulo/EDUC; Brasília/INEP/MEC, 1989.

Almeida, Maria Suely Kofes et alii - Colcha de retalhos - estudos sobre a família no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1982.

Andrade, Antonio A.B. - A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil. São Paulo, Saraiva/EDUSP, 1978.

Azevedo, Fernando - O sentido da educação colonial. In A cultura brasileira. 4º ed. Brasília, UnB. 1963.

Azevedo, Thales de - Igreja e Estado em tensão e crise (a conquista espiritual e o padroado na Bahia). São Paulo, Ática, 1978.

Bernardes, Maria Thereza C.C.- Mulheres de ontem? Rio de Janeiro - séc.XIX. São Paulo, T.A.Queiróz, 1989.

Borges, Wanda Rosa - A profissionalização feminina - uma experiência no ensino público (sobre o Seminário N. Sra. da Glória, no século XIX). São Paulo, Loyola, 1980.

Carneiro, Maria Luiza T.- Preconceito racial - Portugal e Brasil-Colônia. 2º ed. São Paulo, Brasiliense, 1988.

Carrato, José Ferreira- A educação brasileira no período colonial. In Carvalho, Laerte Ramos de. Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira. São Paulo,IEB/USP, 1971.

Cunha, Luiz Antonio - A Universidade temporã (da Colônia à Era de Vargas). Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986 cap. 1 e 2 -O ensino superior na Colônia e no Império).

Dias, Maria Odila L.da S.- Quotidiano e poder em São Paulo no séc. XIX. São Paulo, Brasiliense, 1984.

Franca, Pe. Leonel, SJ - O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro, Agir, 1951.

Freitas, Marcos Cezar de (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo, Cortez, 1997.

Giacomini, Sonia M. Mulher e escrava - uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1988.

Guillermou, Alain - Os jesuítas. trad. de Fernando Melro. Lisboa, Publicações Europa-América, 1976.

Haidar, Maria de Lourdes M. - O ensino secundário no Império brasileiro. São Paulo, Grijalbo/EDUSP, 1972.

Hallewell, Laurence. O livro no Brasil (sua história). São Paulo, T.A. Queiroz/Edusp, 1985.

Hilsdorf, Maria Lucia Spedo. Os anjos vão ao colégio: Rangel Pestana e a educação feminina. Cadernos de História e Filosofia da Educação, vol. I, no.2, 1993, p.39-54.

Hoornaert, Eduardo et alii. História da Igreja no Brasil. 3a. ed. Petrópolis, Vozes, 1983 (primeira época).

Leite, Miriam Moreira. A condição feminina no Rio de Janeiro - séc. XIX. São Paulo/Hucitec; Instituto Nacional do Livro/ Brasília, 1984.

Martins, Wilson. A palavra escrita (história do livro, da imprensa e da biblioteca). São Paulo, Anhembi, 1957.

Moisés, Leila Perrone (dir. e org.). O Ateneu - retórica e paixão. São Paulo, Brasiliense/EDUSP, 1988.

Neves, Luiz Felipe Baêta - O combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios - colonialismo e repressão cultural. RJ, Forense Universitária, 1978.

Nizza da Silva, Maria Beatriz. Educação feminina e educação masculina no Brasil Colonial. Revista de História, São Paulo, 109 (55):149-164, jan./mar. 1977.

Nizza da Silva, Maria Beatriz. Sistema de casamento no Brasil Colonial. São Paulo, T.A.Queirós/ EDUSP, 1984.

Novais, Fernando A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In Mota, Carlos Guilherme (org.). Brasil em perspectiva. 13o ed. São Paulo, Difel, 1982.

Nunes, José Horta. Formação do leitor brasileiro - imaginário da leitura no Brasil Colonial. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1994.

Paiva, José Maria de. Colonização e catequese, 1549/1600. São Paulo, Cortez, 1982.

Priore, Mary del (org.). História da criança no Brasil. São Paulo, Contexto, 1991.

Priore, Mary del (org.). História das Mulheres no Brasil. São Paulo, Contexto, 1997.

Priore, Mary del. A mulher na História do Brasil (Colônia). São Paulo, Contexto, 1988.

Ramos de Carvalho, Laerte. Ação missionária e educação. In Holanda, Sergio Buarque de (org.) - História Geral da Civilização Brasileira. 4º ed. Difel, Rio de Janeiro/São Paulo, 1977 (Tomo I, vol. 1).

Ramos de Carvalho, Laerte. A educação e seus métodos. In - idem (Tomo I, vol.2). Rizzini, Carlos. O livro, o jornal e a tipografia no Brasil. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1988.

Rodrigues, João Lourenço. Um retrospecto - alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo. São Paulo, Instituto Anna Rosa, 1930.

Samara, Eni de Mesquita. As mulheres, o poder e a família - São Paulo - séc. XIX. São Paulo, Marco Zero/Sec. Ed., 1989.

Schwartz, Stuart B. Segredos internos - engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550/1835. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

Slenes, Robert W. Lares negros, olhares brancos: histórias da família escrava no séc. XIX. Revista Brasileira de História, São Paulo,8 (16): 189-203, mar.88/ago.88.

Disciplina: 4800703 - Educação Comparada

4800703 1 Comparative Studies in Education

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h (Práticas como Componentes Curriculares = 30 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2009 **Desativação:**

Objetivos

Abordar, sob diferentes perspectivas, as questões educacionais de caráter histórico, filosófico, cultural, sociológico, curricular, avaliativo, político e administrativo de âmbito nacional e internacional.

Docente(s) Responsável(eis)

863900 - Jaime Francisco Parreira Cordeiro

91142 - Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno

2172708 - Maurilane de Souza Biccass

1689780 - Roberto da Silva

87690 - Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Programa Resumido

O objetivo central desta disciplina é abordar, sob a perspectiva histórica, filosófica, sociológica, cultural, curricular, avaliativa, política e/ou administrativa, questões educacionais de âmbito nacional e internacional, redimensionando, pelo conhecimento e pela comparação, o seu significado e favorecendo uma melhor compreensão do contexto brasileiro na sua multiplicidade.

Programa

1. Natureza, objetivos e métodos de comparação em educação.

1.1. Perspectivas e métodos em educação comparada.

1.2. Parâmetros internacionais em educação comparada: categorias e indicadores.

1.3. A história da educação comparada como campo disciplinar e campo auxiliar para elaboração de políticas públicas.

2. Mundialização, Internacionalização e Globalização: comparação e análise das tendências internacionais em educação

2.1. Tratados, convenções, conferências, estudos e produção de indicadores internacionais e de metodologias de avaliação.

2.2. Os organismos multilaterais e os sistemas educacionais.

3. Dimensões atuais da comparação na história da educação: globalização e particularização.

3.1. Perspectivas da difusão: o institucionalismo e a cultura mundial da escolarização.

3.2. Perspectivas críticas: a agenda global do capitalismo e a educação.

3.3. Perspectivas da apropriação, internalização ou externalização: as práticas discursivas da escola na modernidade.

4. Tópicos de Educação Comparada:

4.1. Aspectos de organização, financiamento e gestão de sistemas educacionais.

4.2. Formação de educadores.

4.3. Avaliação e indicadores de qualidade.

4.4. Questões sociais, culturais, históricas e filosóficas da educação

Avaliação

Método

aulas expositivas, seminários, estudos dirigidos, discussões orientadas em sala de aula, elaboração de trabalhos, elaboração de fichamentos e relatos de estágio de estrangeiros no Brasil e de brasileiros no exterior.

Critério

pontualidade na entrega dos trabalhos e fichamentos; participação nas aulas; qualidade de apresentação de trabalhos e seminários; desempenho em provas escritas e orais.

Norma de Recuperação

provas escritas e orais; entrega de trabalhos individuais e coletivos; fichamentos ao longo do curso.

Bibliografia

ALTBACH, Philip G. e KELLY, Gail P. Nuevos enfoques en educación comparada. Madrid: Mondadori, 1989.

BARROCO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero IN: Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

BONITATIBUS, Suely Grant. Educação Comparada: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRAY, Mark. Comparative Education: New Challenges and New Paradigms, Comparative Education (Japan Comparative Education Society, Tokyo), nº.31, p. 215-232, 2005.

BRAY, Mark. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. Policy Futures in Education, v. 1, nº 2, p. 209-224, 2003.

BRUNNER, J. J. La educación superior em LA: cambios y desafios. México, FCE, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2 ed. São Paulo: Cortez Ed., 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 2003.

CEPED/Unesco. Educación y Conocimiento: e je de la transformación productiva com equidade

CERVI, R. de M. Evolução da conotação política dos estudos comparados em educação. In: Revista Educar. Curitiba: UFPR, v. 4 (1), p.73-92, 1985

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou “localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação & Sociedade, v. 25, nº. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004,.

FERREIRA, Antonio Gomes. Percurso da Educação Comparada. Evolução e construção de identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIII – 1, Coimbra 123-1555, 1999.

FERREIRA, Antonio Gomes. Elementos fundamentais para a compreensão do estudo da Educação Comparada. *Diálogos em Educação*, Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FERREIRA, Márcia V. Gugliano, A. Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOERGEN, Pedro L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta. *Proposições*, São Paulo: nº. 6, p. 5-20, dez. 1991.

GRUZINSKI, Serge. Les mondes mêlés de la monarchie catholique et autres “connected histories”. *Annales Histoire, Sciences Sociales*, 56e. année, nº. 1, p. 85-117, jan./fev. 2001.

GRUZINSKI, Serge. A passagem do século: 1480-1520. As origens da globalização. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

GVIRTZ, Silvina. Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada. *História da Educação*, v. 5, nº. 10, p. 17-30, set. 2001..

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Educação Comparada. Brasília. INEP, 2004.250 p. (Coleção Lourenço Filho, 7).

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B; CUNHA, M. Isabel, Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº. 68, dez. 1999.

MADEIRA, F. R. e MELLO, G. N. de. Mudanças educacionais na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez Ed., 1985.

MALET, R. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. *Educação & Sociedade*, v. 25, nº. 89, p. 1301-1332set./dez. 2004,.

MARQUES, A.D. Educación Comparada. Teoría y metodología. Buenos Aires: E1 Ateneo, 1972.

MEC/INEP/MERCOSUL – Estudo Analítico – descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul (1996-2000). Setor Educacional do Mercosul, 2005.

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Org.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

MORAES, Carmen S. V. Política e formação profissional no Brasil e em alguns países europeus. In: *Anais do IV Encontro Nacional da Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho/ABET*, 1995, v. I. São Paulo: ABET.

NOAH, H.J. & EKSTEIN, M.A. La ciência de la educación comparada. Buenos Aires: Paidós, 1970.

NOAH, H.J. Usos y abusos de la educación comparada. In: _____. Nuevos enfoques em educación comparada. Madrid: Mondadori, 1990.

NOVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000, p. 103-120.

NOVOA, António. Modeles d'analyse en education comparée: le champ et la carte. In: Education comparée. Montreal/Paris: L'Harmattan, 1998, p. 9-61.

NUNES, Clarice. História da Educação e Comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 53-72.

POPKEWICZ, Thomas. Político, conocimiento y poder. Ver de Educación, v. 1, nº.305, 1994.

POPKEWICZ, Thomas. Sociologia Política de Las Reformas Educativas. Madrid: Moneta/Paidéia 2004.

PUIGGROS, Adriana. Educación y sociedade em AL de Fim de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico.

SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. História da Educação, v. 5, nº. 10, p. 5-16, set. 2001,.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 76, n. 182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995..

TEDESCO, Juan Carlos. El pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía em la sociedad moderna. Espana: Madri, 1995.

TEDESCO, Juan Carlos. Principais tendências regionais e internacionais. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. Cultura e Ação Comunitária, 1999.

TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed., Ação Educativa, PUC/SP, 1996.

UNESCO (2004) Global Education Digest 2005 Comparing Education Statistics Across the World, Montreal, Unesco. .

VIDAL, Diana G. Fronteiras e mestiçagens culturais: a circulação de objetos, pessoas e modelos pedagógicos como problemática em história da educação. Estudos do Século XX, Coimbra, 2006.

VIDAL, Diana G. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. História da Educação, v. 5, nº. 10, p. 31-42, set. 2001.

Tratados, convenções e acordos internacionais:

Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino. Adotada em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Entrou em vigor em 22 de maio de 1962, em conformidade com o artigo 14.

Declaração de Dakar. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação DAKAR, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997.

Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos. Nova Delhi, 1993.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris, 8 de outubro de 1998.

Tratado de Bologna, aprovado em 1999.

Tratados Educacionais do Mercosul. Disponíveis em <http://www.sic.inep.gov.br/>

Periódicos:

Cadernos de Pesquisa (FCC – São Paulo)

Cadernos do CEDES (Unicamp – Campinas)

Comparative Education (Inglaterra)

Comparative Education Review (USA)

Educação e Pesquisa (FEUSP)

Educação e Sociedade (Unicamp – Campinas)

Prospectas (Paris-França)

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP-MEC)

Disciplina: 4801703 - Educação Comparada

Comparative Studies in Education

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h (Estágio: 60h, Práticas como Componentes Curriculares = 15h)

Tipo: Semestral

Ativação: 15/07/2018 **Desativação:** 14/07/2019

Objetivos

Abordar, sob diferentes perspectivas, as questões educacionais de caráter histórico, filosófico, cultural, sociológico, curricular, avaliativo, político e administrativo de âmbito nacional e internacional.

Docente(s) Responsável(eis)

863900 - Jaime Francisco Parreira Cordeiro

2172708 - Maurilane de Souza Biccas

1689780 - Roberto da Silva

87690 - Romualdo Luiz Portela de Oliveira

2049551 - Roni Cleber Dias de Menezes

1889824 - Vivian Batista da Silva

Programa Resumido

O objetivo central desta disciplina é abordar, sob a perspectiva histórica, filosófica, sociológica, cultural, curricular, avaliativa, política e/ou administrativa, questões educacionais de âmbito nacional e internacional, redimensionando, pelo conhecimento e pela comparação, o seu significado e favorecendo uma melhor compreensão do contexto brasileiro na sua multiplicidade.

Programa

1. Natureza, objetivos e métodos de comparação em educação.

1.1. Perspectivas e métodos em educação comparada.

1.2. Parâmetros internacionais em educação comparada: categorias e indicadores.

1.3. A história da educação comparada como campo disciplinar e campo auxiliar para elaboração de políticas públicas.

2. Mundialização, Internacionalização e Globalização: comparação e análise das tendências internacionais em educação

2.1. Tratados, convenções, conferências, estudos e produção de indicadores internacionais e de metodologias de avaliação.

2.2. Os organismos multilaterais e os sistemas educacionais.

3. Dimensões atuais da comparação na história da educação: globalização e particularização.

3.1. Perspectivas da difusão: o institucionalismo e a cultura mundial da escolarização.

3.2. Perspectivas críticas: a agenda global do capitalismo e a educação.

3.3. Perspectivas da apropriação, internalização ou externalização: as práticas discursivas da escola na modernidade.

4. Tópicos de Educação Comparada:

4.1. Aspectos de organização, financiamento e gestão de sistemas educacionais.

4.2. Formação de educadores.

4.3. Avaliação e indicadores de qualidade.

4.4. Questões sociais, culturais, históricas e filosóficas da educação

Como atividades que integram os componentes curriculares da disciplina estão previstas visitas externas a instituições de acervo e pesquisa educacional e a assistência a filmes, documentários e outras produções audiovisuais em que se possa explorar representações acerca de conteúdos inerentes aos sistemas educativos, ao acesso à educação, às relações entre condições de vida e expectativas educacionais, entre outras. Também estão contempladas atividades de orientação de projetos de ensino e pesquisa em função dos núcleos constituintes do programa curricular e, outrossim, relacionados à emergência de debates atuais e aos interesses trazidos pelo corpo discente. Por fim, são estimuladas práticas de leitura ancoradas em material atinente aos aspectos englobados pela disciplina, correspondidas por atividades de escrita que visem a exercitar a capacidade escritora dos alunos segundo eixos caros à temática comparada.

Avaliação

Método

aulas expositivas, seminários, estudos dirigidos, discussões orientadas em sala de aula, elaboração de trabalhos, elaboração de fichamentos e relatos de estágio de estrangeiros no Brasil e de brasileiros no exterior.

Critério

pontualidade na entrega dos trabalhos e fichamentos; participação nas aulas; qualidade de apresentação de trabalhos e seminários; desempenho em provas escritas e orais.

Norma de Recuperação

provas escritas e orais; entrega de trabalhos individuais e coletivos; fichamentos ao longo do curso.

Bibliografia

ALTBACH, Philip G. e KELLY, Gail P. Nuevos enfoques en educación comparada. Madrid: Mondadori, 1989.

BARROCO, Carmen. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero IN: Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº. 123, p. 573-582, set./dez. 2004.

BONITATIBUS, Suely Grant. Educação Comparada: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BRAY, Mark. Comparative Education: New Challenges and New Paradigms, Comparative Education (Japan Comparative Education Society, Tokyo), nº.31, p. 215-232, 2005.

BRAY, Mark. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. Policy Futures in Education, v. 1, nº 2, p. 209-224, 2003.

BRUNNER, J. J. La educación superior em LA: cambios y desafios. México, FCE, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. 2 ed. São Paulo: Cortez Ed., 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 2003.

CEPED/Unesco. Educación y Conocimiento: e je de la transformación productiva com equidade

CERVI, R. de M. Evolução da conotação política dos estudos comparados em educação. In: Revista Educar. Curitiba: UFPR, v. 4 (1), p.73-92, 1985

Cowen, Robert; Kazamias, Andreas M; Ulterhalter, Elaine (org). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas, v. 1. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

Cowen, Robert; Kazamias, Andreas M; Ulterhalter, Elaine (org). Educação comparada: panorama internacional e perspectivas, v. 2. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional comum” ou “localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Educação & Sociedade, v. 25, nº. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004,.

FERREIRA, Antonio Gomes. Percurso da Educação Comparada. Evolução e construção de identidade. Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXXIII – 1, Coimbra 123-1555, 1999.

FERREIRA, Antonio Gomes. Elementos fundamentais para a compreensão do estudo da Educação Comparada. Diálogos em Educação, Coimbra: Núcleo de Análise e Intervenção Educacional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

FERREIRA, Márcia V. Gugliano, A. Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOERGEN, Pedro L. Educação Comparada: uma disciplina atual ou obsoleta. Pro-posições, São Paulo: nº. 6, p. 5-20, dez. 1991.

GRUZINSKI, Serge. Les mondes mêles de la monarchie catholique et autres "connected histories". Annales Histoire, Sciences Sociales, 56e. année, nº. 1, p. 85-117, jan./fev. 2001.

GRUZINSKI, Serge. A passagem do século: 1480-1520. As origens da globalização. São Paulo: Companhia das letras, 1999.

GVIRTZ, Silvina. Alcances y limites de la investigación en la historia de la educación comparada. História da Educação, v. 5, nº. 10, p. 17-30, set. 2001..

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. Educação Comparada. Brasília. INEP, 2004.250 p. (Coleção Lourenço Filho, 7).

LÜDKE, M.; MOREIRA, A. F. B; CUNHA, M. Isabel, Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de professores. Educação & Sociedade, ano XX, nº. 68, dez. 1999.

MADEIRA, F. R. e MELLO, G. N. de. Mudanças educacionais na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez Ed., 1985.

MALET, R. Do Estado-nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. Educação & Sociedade, v. 25, nº. 89, p. 1301-1332 set./dez. 2004,.

MARQUES, A.D. Educación Comparada. Teoria y metodologia. Buenos Aires: E1 Ateneo, 1972.

MEC/INEP/MERCOSUL – Estudo Analítico – descritivo comparativo do setor educacional do Mercosul (1996-2000). Setor Educacional do Mercosul, 2005.

MEYER, J. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. In: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, J. (Org.). A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000.

MORAES, Carmen S. V. Política e formação profissional no Brasil e em alguns países europeus. In: Anais do IV Encontro Nacional da Associação Brasileira dos Estudos do Trabalho/ABET, 1995, v. I. São Paulo: ABET.

NOAH, H.J. & EKSTEIN, M.A. La ciência de la educación comparada. Buenos Aires: Paidós, 1970. NOAH, H.J. Usos y abusos de la educación comparada. In: _____. Nuevos enfoques em educación comparada. Madrid: Mondadori, 1990.

NOVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. A difusão mundial da escola. Lisboa: Educa, 2000, p. 103-120.

NOVOA, António. Modeles d'analyse en education comparée: le champ et la carte. In: Education comparée. Montreal/Paris: L'Harmattan, 1998, p. 9-61.

NUNES, Clarice. História da Educação e Comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação. Educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p. 53-72.

POPKEWICZ, Thomas. Político, conocimiento y poder. Ver de Educación, v. 1, nº.305, 1994. POPKEWICZ, Thomas. Sociología Política de Las Reformas Educativas. Madrid: Moneta/Paidéia 2004.

PUIGGROS, Adriana. Educación y sociedade em AL de Fim de siglo: del liberalismo al neoliberalismo pedagógico.

SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. História da Educação, v. 5, nº. 10, p. 5-16, set. 2001,.

SCHRIEWER, J. Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 76, n. 182/183, p. 241-304, jan./ago. 1995.

SILVA, Vivian Batista da. Notas sobre uma história de leituras para normalistas em Portugal e no Brasil (1870-1970): tornar visíveis os distanciamentos nas proximidades. In: SOUZA, Donaldo; MARTÍNEZ, Silvia. (Org.). Educação comparada Brasil-Portugal: rotas do além-mar. São Paulo: Xamã Editora, 2009, v. 1, p. 279-294.

SILVA, Vivian Batista da. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 2005.

SILVA, Vivian Batista da; CORREIA, A. C. Manuais Pedagógicos - Portugal e Brasil - 1930 a 1971 - Produção e Circulação Internacional de Saberes Pedagógicos. Lisboa: Educa, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. El pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía em la sociedad moderna. Espana: Madri, 1995.

TEDESCO, Juan Carlos. Principais tendências regionais e internacionais. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação. Cultura e Ação Comunitária, 1999.

TOMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas educacionais. São Paulo: Cortez Ed., Ação Educativa, PUC/SP, 1996.

UNESCO (2004) Global Education Digest 2005 Comparing Education Statistics Across the World, Montreal, Unesco.

VIDAL, Diana G. Fronteiras e mestiçagens culturais: a circulação de objetos, pessoas e modelos pedagógicos como problemática em história da educação. Estudos do Século XX, Coimbra, 2006.

VIDAL, Diana G. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. História da Educação, v. 5, nº. 10, p. 31-42, set. 2001.

Tratados, convenções e acordos internacionais:

Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino. Adotada em 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura Entrou em vigor em 22 de maio de 1962, em conformidade com o artigo 14. Declaração de Dakar.

Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação DAKAR, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo, 1997. Declaração de Nova Delhi sobre Educação Para Todos. Nova Delhi, 1993.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, março de 1990.

Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris, 8 de outubro de 1998.

Tratado de Bologna, aprovado em 1999.

Tratados Educacionais do Mercosul. Disponíveis em <http://www.sic.inep.gov.br/>

Periódicos:

Cadernos de Pesquisa (FCC – São Paulo)

Cadernos do CEDES (Unicamp – Campinas)

Comparative Education (Inglaterra)

Comparative Education Review (USA)

Educação e Pesquisa (FEUSP)

Educação e Sociedade (Unicamp – Campinas)

Prospectas (Paris-França)

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (INEP-MEC)

Disciplina: EDA0222 - Política e Organização da Educação Básica II - Poeb I I

EDA0222 5 Basic Education Policies and Organization II - BEPO II

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 90h (Estágio: 30h, Práticas como Componentes Curriculares = 20h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2013 **Desativação:**

Objetivos

Propiciar aos alunos, numa perspectiva crítica, conhecimentos basilares para a compreensão de diferentes aspectos referentes à organização e à legislação da

Educação Básica e à Política Educacional no Brasil, verificando seus impactos nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, como elementos de reflexão e intervenção na realidade educacional brasileira.

Docente(s) Responsável(eis)

91159 - Afranio Mendes Catani

80612 - Carmen Sylvia Vidigal Moraes

170585 - Cesar Augusto Minto

1253112 - Marcos Ferreira dos Santos

1536156 - Maria Clara di Pierro

1319164 - Ocimar Munhoz Alavarse

1689780 - Roberto da Silva

1678040 - Rogério de Almeida

2060961 - Rosangela Gavioli Prieto

1838796 - Rubens Barbosa de Camargo

2146261 - Shirley Silva

84853 - Sonia Maria Portella Kruppa

Programa Resumido

Esta disciplina tem por objetivo propiciar aos alunos do curso de Pedagogia, numa perspectiva crítica, conhecimentos básicos referentes à política educacional no Brasil e o acompanhamento da sua implementação, em nível de sistema e de unidade escolar. Nesse sentido, serão desenvolvidos os seguintes conteúdos: diferenciais de acesso, permanência e aprendizagem; questões atuais sobre políticas educacionais; e políticas de equidade.

Programa

1 Diferenciais de acesso, permanência e aprendizagem no sistema escolar: classe social, gênero, raça, etnia, cultura e diferenças individuais, por deficiência ou outras condições.

2 Questões atuais sobre políticas públicas de educação: escola de tempo integral; ciclos e progressão continuada; planos de educação, Sistema Nacional de Educação e regime de colaboração; e parcerias público-privada.

3 Educação em contextos escolares e não escolares: Pareducação do campo; educação quilombola; educação social de rua; educação em regime de privação de liberdade; e outros

4 Políticas de combate à desigualdade e de equidade: programas complementares para a Educação básica: alimentação, transporte, livro didático, saúde escolar, uniforme etc.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, orientação para elaboração de seminários, trabalhos de aproveitamento, resumos, fichamentos, resenhas e leituras. Orientação e supervisão de estágios.

Critério

Síntese expressa numa escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez).

Avaliação contínua por meio da realização de provas orais e escritas, da apresentação de seminários, da elaboração de trabalhos escritos, do cumprimento do estágio e outras atividades. O relatório a ser entregue ao final de estágio também é um dos elementos significativos da avaliação.

Norma de Recuperação

As estabelecidas pela USP. As formas, os períodos e os assuntos que farão parte do processo de recuperação serão definidos pelo docente da disciplina.

Bibliografia

APPLE, M. W. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, n.16, 2001, p.61-67.

ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L. J. G. et al. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BEISIEGEL, C. de R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial. In: Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Ideias sobre linguagem). cap. 11, p. 195-209.

- BRUNO, L. (Org.). Educação e trabalho no capitalismo moderno. São Paulo: Atlas, 1996.
- CALDART, R. S. Educação e movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARVALHO, M. P. de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. A. (Orgs). Educação em tempos de incertezas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.137-162.
- CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.9, n.2, 2001.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.
- FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional do governo Lula. Educação & Sociedade. v. 26, n. 2, esp. Out. 2005, p. 1087-1111.
- GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a proposta e políticas. Educação e Pesquisa, v. 29, n. 1, p.109-123, jan./jun. 2003.
- LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. ; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, n. 4).
- MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.
- MORAES, C.S.V.; ALAVARSE, O.M. Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação. In: Educação & Sociedade. Revista do CEDES. Campinas, v.32, n.116, p. 807-838, jul/set, 2011.
- MOTTA, F. C. P. Organização e poder: empresa, Estado e escola. 1995. Tese (Livredocência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, D. O. (Org.). Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

VIANNA, C. P.; RIDENTI, S. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Coord.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, mai./ago. 2006.

Declarações e convenções Internacionais, assim como leis, decretos, portarias, pareceres, indicações e resoluções pertinentes às temáticas e das diferentes esferas administrativas.

Anuários, censos, sinopses, levantamentos, séries históricas, estudos e avaliações de dados educacionais de diferentes sistemas de ensino nacionais (MEC, secretaria estaduais e municipais de educação) e internacionais (Statistical Yearbook Unesco, OECD).

Disciplina: EDA0640 - Seminários de Economia Política da Educação II

EDA0640 2 Seminars on Economic Policies of Education II

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2008 **Desativação:**

Objetivos

Analisar o desenvolvimento da educação face ao processo de globalização/tecnologização e desenvolvimento do trabalho na sociedade contemporânea.

Docente(s) Responsável(eis)

87690 - Romualdo Luiz Portela de Oliveira

1838796 - Rubens Barbosa de Camargo

Programa Resumido

Este curso tem como finalidade analisar o desenvolvimento da educação face ao processo de globalização e de tecnologização e desenvolvimento do trabalho na sociedade contemporânea.

Programa

1. Globalização: Estágio atual e transformações em curso
 - Globalização: o significado do termo
 - A mundialização do capital
 - Tecnologia e Globalização
 - Cidadania e Globalização
2. Tecnologia, Reestruturação do Trabalho e Qualificação
 - Dimensões da Reestruturação Produtiva
 - Os novos atributos da qualificação para o trabalho
 - Polarização das qualificações - dimensões de gênero, geracionais, étnicas e sociais
 - Novos paradigmas de gestão pública e empresarial
3. O Terceiro Setor e as novas relações entre o espaço público e o privado
 - Novas determinações e novos espaços de ação: ONGs, Fóruns, Instituições
 - Temáticas mobilizadoras no espaço para-estatal: questões ambientais, ações complementares, ações afirmativas,
4. A escola face às mudanças e seus principais questionamentos
 - A escola e a formação dos recursos humanos segundo as novas demandas do mercado de trabalho
 - A escola: qualidade social e formação para a cidadania

Avaliação

Método

aulas expositivas, seminários, trabalhos, leituras

Critério

avaliação contínua por meio de provas, seminários, trabalhos escritos e outras atividades.

Norma de Recuperação

Realização de provas ou trabalhos complementares, de acordo com o calendário da Universidade

Bibliografia

ANTUNES, R. Adeus ao Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, R. O Caracol e sua concha. São Paulo:Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. Sentidos do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2002.

ARANTES, Paulo, OLIVEIRA, Francisco de, BAVA, Silvio & BAYLEI, Michel (apresentação de Sergio Haddad). ONGs: Identidade e desafios atuais. Cadernos ABONG, maio de 200.

BRUNO, L. (org.) Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. São Paulo : Editora Atlas, 1996.

CASTELLS, M.. A Era da Informação. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CHESNAIS, F. – A Mundialização do Capital. São Paulo: Ed. Xamã, 1996

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

COSTA, C.(org.), Gestão da Comunicação: Terceiro Setor, Organizações Não Governamentais, Responsabilidade Social e Novas Formas de Cidadania. São Paulo:Editora Atlas, 2007.

DOWBOR, L. et alii (orgs.) O que acontece com o trabalho? In: <http://dowbor.org/actrab.asp>.

DUPAS, G.) – Economia Global e Exclusão Social. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERRETI, C. et alii (orgs.) Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Petrópolis : Vozes, 1994.

FRANZOI, Naira Lisboa. Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

GORZ, André. O imaterial: conhecimento, valor e capital. [Trad. Celso Azzan Jr.]. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, D. A Condição Pós–Moderna. São Paulo : Edições Loyola, 1993.

HIRATA, H. Parte I. Divisão Internacional do trabalho e taylorismo: Brasil, França e Japão. In: HIRATA, H. Nova Divisão sexual do trabalho. Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002, p. 29-44 e 111-130.

LOJKINE, Jean. A revolução informacional. São Paulo: Cortez, 1995

MARX, Karl. O Capital. Vol. I, II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980

POCHMANN, M. Atlas da Exclusão social. São Paulo: Cortez Ed., 2003.

- RIFKIN, J. O Fim dos empregos. São Paulo: M. Books, 2004.
- SANTOS, B. de S. Pela mão de Alice. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Milton. O Espaço do Cidadão. São Paulo: Edusp, 2007.
- STIGLITZ, J. A Globalização e seus malefícios. São Paulo: Futura, 2002.
- THUROW, L. O Futuro do Capitalismo. Rio de Janeiro : Rocco, 1997.

Disciplina: EDA0642 - Seminários de Economia da Educação III

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/1999
Desativação:	02/08/2011

Objetivos

Analisar o desenvolvimento da educação face ao processo de globalização/tecnologização e desenvolvimento do trabalho na sociedade contemporânea.

Programa Resumido

Este curso tem como finalidade analisar o desenvolvimento da educação face ao processo de globalização/tecnologização e desenvolvimento do trabalho na sociedade contemporânea.

Programa

1. Globalização: Estágio atual e transformações em curso
 - Globalização: o significado do termo
 - A mundialização do capital
 - A empresa multinacional hoje
 - Tecnologia e Globalização
 - Cidadania e Globalização
2. Tecnologia, Reestruturação do Trabalho e Qualificação

- Dimensões da Reestruturação Produtiva
- Os novos atributos da qualificação
- Polarização das qualificações- a dimensão do gênero
- Novos paradigmas da gestão- alcances e limites da qualidade total

3. A Educação face às mudanças e seus principais questionamentos

- A escola e a formação dos recursos humanos
- A escola e as demandas do mercado de trabalho
- A escola, os novos paradigmas de gestão: desafios teóricos e práticos

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, trabalhos de aproveitamento.

Critério

Avaliação contínua por meio de provas orais e escritas, seminários, trabalhos escritos e outras atividades.

Norma de Recuperação

Bibliografia

1. Bruno, L. (org.) (1996), Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo. Editora Atlas, São Paulo.
2. CARNOY, Martin. (1995), International Encyclopedia of Economics of Education. Oxford-New York, Pergamon.
3. Dowbor, L. et alii (orgs.) (1997), Desafios da Globalização. Vozes, Petrópolis.
4. Ferreti, C. et alii (orgs.) (1994), Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Editora Vozes, Petrópolis.
5. Frigotto, G. (1996), Educação e Crise do Capitalismo Real. Cortez, São Paulo.
6. Gentili, P. (org.). (1995), Pedagogia da Exclusão. Vozes, Petrópolis.
7. Harvey, D. (1993), A Condição Pós-Moderna. Edições Loyola, São Paulo.
8. Ianni, O. (1996), A Era do Globalismo. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
9. Mattoso, J. et alii (1994), O Mundo do Trabalho. Scritta, São Paulo.
10. Thurow, L. (1997), O Futuro do Capitalismo. Rocco, Rio de Janeiro.

Disciplina: EDA0644 - Educação especial, inclusão escolar e políticas de atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

EDA0644 4 Policies Regarding Students with Special Education Needs

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2019 **Desativação:** 14/07/2019

Objetivos

Esta disciplina visa a proporcionar aos estudantes elementos para a compreensão e análise de políticas públicas, legislação, planos e programas governamentais no Brasil para o atendimento escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Docente(s) Responsável(eis)

2060961 - Rosangela Gavioli Prieto

Programa Resumido

Ementa: direito à educação para todos: legislação brasileira e recomendações internacionais; fundamentos de educação especial: conceitos e alternativas de atendimento educacional; política nacional de educação especial: legislação; planos e programas governamentais.

Programa

- 1 Direito à educação e o papel do Estado;
- 2 Política educacional brasileira, recomendações internacionais e educação especial;
- 3 Igualdade de direitos e direito à diferença: a educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- 4 Qualidade do ensino e educação especial: evolução do atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados no Brasil;

Justificativa: Esta disciplina pretende possibilitar aos alunos dos cursos de Licenciatura (e Pedagogia e outras) a oportunidade de conhecer e/ou aprofundar o estudo de questões relacionadas a políticas de atendimento educacional direcionadas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Visa, também, a oferecer subsídios sobre análise de planos e programas, tal como propostos por instâncias oficiais nos vários níveis de governo, com vistas a perceber se estes dão respaldo às necessidades desse alunado, no sentido de garantir-lhes a educação pública com orientação inclusiva. Em prol da defesa do direito de todos à educação e de que esta se dê em ambientes comuns de ensino, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem contar com a oferta de serviços de atendimento educacional especializado e de outros apoios, sempre que necessário. É preciso, portanto, que os profissionais da educação tenham acesso a um conjunto de saberes que lhes permitam intervir nos sistemas de ensino para assegurar a melhoria das condições de ensino que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem desses alunos. Atividades de Práticas como Componentes Curriculares a) Leituras orientadas da bibliografia do curso e complementar; b) Realização de fichamentos, resenhas, resumos, textos, pesquisas etc.; c) Atividades programadas de trabalhos específicos das disciplinas (levantamentos bibliográficos, fotos, filmes etc.); d) Entrevistas com profissionais da área; e) Visitas a espaços escolares e não escolares; f) Pesquisas em campo; g) Elaboração de seminários, pôsteres, folders relativos aos temas da disciplina; h) Análise e/ou produção de vídeos (com caráter educativo);

Avaliação

Método

Avaliação contínua considerando a participação em aula, assiduidade, realização de trabalhos e relatórios de leitura, trabalho final e outras atividades. Aulas expositivas organizadoras do conteúdo, seminários, trabalhos, leituras, debates e discussão das experiências de estágio.

Critério

Participação nas aulas, apresentação de seminários, elaboração de trabalhos, relatórios de leituras, realização de pesquisas, visitas e outras.

Norma de Recuperação

realização de provas ou trabalhos complementares, seguindo o cronograma da USP

Bibliografia

ANGELUCCI, Biancha; SOTILLI, Erika Pisaneschi. Atención a las personas diagnosticadas como transtorno del espectro autista em Brasil: por uma ética del encuentro. In: UNTOIGLICH, G. Autismos y otras problemáticas graves en la infancia: la clínica como oportunidad. Buenos Aires; Noveduc, 2015.

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais. São Paulo: IEE/PUC, s/d. de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEEP, 1994.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? Rev. Educ. Espec., v. 27, n. 49, p. 499-512, maio/ago. 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? Rev. Bras. Educ. Esp. Piracicaba, UNIMEP, 3 (5): 7-25, set. 1999.

CAIADO, Katia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre educação. Rev. Educ. Espec., v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez. 2009.

COSTA, Ana Maria Machado. O reconhecimento da pessoa com transtorno mental severo como pessoa com deficiência: uma questão de justiça. Disponível em: CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cad. Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DHANDA, Amita. Construindo um novo léxico dos Direitos Humanos: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 5, n.º 8, São Paulo, jun. 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Rev. Bras. Educ., v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia social. Psicologia & Sociedade, 24(3): 557-566, 2012.

GUGEL, Maria Aparecida. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Disponível em: HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Currículo e educação especial: uma relação de (re) invenção necessária a partir das imagens-narrativas dos cotidianos escolares. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; SOARES, Márcia Torres Neri. Currículo escolar e deficiência: contribuições a partir da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Cad. Pesquisa, v.46, n.162, p.1124-1147, out./dez. 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 11, n.º 33, p. 387-406, set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Goncalves; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Viés de gênero na notificação de alunos com necessidades educacionais especiais. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.15, n.3, p.417-430, Set./Dez. 2009.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. Disponível em: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Rev. Bras. Educ.*, São Paulo, n. 38, p. 5-23, jan./abr. 2005.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. Direito à educação, educação especial e qualidade de ensino: indicadores e desafios para a área. In: MARTINS, Lucia de A. R.; PIRES, Gláucia N. da L.; PIRES, José. Caminhos para uma educação inclusiva: políticas, práticas e apoios especializados. João Pessoa: Ideia, 2014. p. 49-83.

SILVA, Kelly Cristina Brandão da. O discurso médico-psicológico na configuração do campo da educação especial. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 1, p. 69-87, 2016. Disponível em: . Leis nacionais com direitos relativamente às pessoas com deficiência (PcD), transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/S) BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988, Seção 1, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 1990, Seção 1, Página 13.563.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, Página 27833 (Publicação Original). Versão com emendas da Lei nº 12.796 de 2013 e da Lei n.º 13.234 de 2015. Disponível em: . Planos Nacionais de Educação

BRASIL. Presidência da República. Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun.2014, Seção 1, Página 1/7 (120-A, Edição Extra). Normativas específicas da educação especial

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial: livro 1/MEC/SEESP - Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001, Seção 1, Página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 2, setembro de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 set. 2001. Disponível em: . BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Inclusão. Revista da educação especial, v. 4, n.º 1, p. 9-17, jan./jun.2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009, Seção 1, Página 17.

BRASIL. Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011, Seção 1, Página 5 (Edição Extra).

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/8/2009, Página 3 (Publicação Original).

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015, Seção 1, Página 2 (Publicação Original).

Declarações internacionais

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Tailândia: Jomtien, 1990.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

Legislação estadual e municipais Legislação relativa à educação especial das redes estadual de ensino de São Paulo e de municípios paulistas

Disciplina: EDA0674 - 'Trabalho e Educação na Sociedade Brasileira'

EDA0674 2 "Labor and Education in Brazilian Society"

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2013 **Desativação:**

Objetivos

A disciplina organiza-se em torno de alguns objetivos específicos: a) identificar os principais desafios interpretativos que se colocam atualmente à sociologia do trabalho e à sociologia da educação no tratamento da temática; b) proceder a uma revisão dos estudos relacionados à reconstrução histórica e conceitual da relação trabalho e educação; c) indicar a renovação nos estudos da área a partir da introdução da noção de "sujeito sexuado" e da problemática da divisão sexual do trabalho como um aspecto das relações sociais sexuadas; d) analisar, de forma geral e lançando mão do debate nacional e internacional, como a nova realidade do trabalho - e da mudança social - incide sobre os requisitos de qualificação e, portanto, sobre a educação e a formação profissional dos trabalhadores, homens e mulheres, jovens e adultos; e) discutir a organização atual da educação/formação profissional e sua relação com a organização do Sistema Nacional de Educação no Brasil.

Docente(s) Responsável(eis)

80612 - Carmen Sylvia Vidigal Moraes

Programa Resumido

Pretende-se proceder à revisão dos estudos relacionados à reconstrução histórica e conceitual da relação entre educação e trabalho, ou seja, da relação entre políticas de trabalho, políticas educacionais e propostas pedagógicas na sociedade brasileira. Para tanto, a disciplina está estruturada em três momentos: no primeiro, trata-se do debate em torno da relação trabalho e educação em suas dimensões epistemológicas e metodológicas, enfatizando-se a pertinência da introdução da dimensão sexuada na análise das relações sociais e, em particular, na divisão do trabalho. No segundo, propõe-se analisar, em perspectiva sócio-histórica, os diferentes projetos políticos de organização do trabalho e da educação/formação profissional, no processo de constituição do estado republicano e conformação/ desenvolvimento das relações capitalistas no país. No terceiro, procura-se repensar as políticas públicas de educação e formação profissional em curso no Brasil, hoje.

Programa

1. A relação trabalho e educação: revisão teórica. a) A contribuição da sociologia da educação e da sociologia do trabalho: avanços e limites. b) A economia da educação e a economia da educação no mundo pós-fordista.
2. Qualificação e divisão sexual do trabalho.
3. As formas de organização do trabalho e sua incidência sobre a qualificação e a educação do trabalhador.
4. As noções de qualificação e competência e seus usos sociais.

5. Contradições e impasses nas políticas públicas de educação e formação profissional no Brasil: perspectiva histórica
6. As políticas públicas de educação básica no contexto da globalização econômica e do neoliberalismo.
7. As medidas do atual governo: as mudanças no ensino médio, no ensino técnico e na formação profissional. O projeto do ensino médio integrado e a educação de jovens e adultos/EJA.
8. Políticas públicas de educação e de trabalho/emprego e a questão da igualdade homens/ mulheres.

Avaliação

Método

seminários sobre as temáticas da disciplina;

- aulas expositivas;
- estudo da legislação específica;
- estudo das propostas e documentos que dizem respeito às temáticas da disciplina;
- trabalhos em grupo em campo e em sala de aula;

Critério

- a. seminários em grupo e elaboração individual de resenha dos textos básicos, entregues na data prevista. Resenhas obrigatórias: 06 (seis), incluído o texto do seminário.
- b. a realização de relatório das visitas ou estágios (em grupos de até 3 alunos), com apresentação oral do trabalho para a classe.
- c. Prova ou resenha de livros indicados.

Norma de Recuperação

A avaliação será contínua, por meio de fichamentos, trabalhos e exercícios (individuais e coletivos). Ficarão em recuperação os alunos que não freqüentarem as aulas e não realizarem as atividades propostas. Farão prova ou entregarão trabalho proposto pelo docente após o encerramento do período letivo regular.

Bibliografia

ABRAMO, Laís. Desigualdades e discriminação de gênero e raça no mercado de trabalho brasileiro e suas implicações para a formulação de uma política de emprego. In: COSTA, Hélio da., CONCEIÇÃO, Marinho da. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional. vol.1. São Paulo: CUT, 2005, p. 91-120.

ANTONACCI, Maria Antonieta. A Vitória da Razão(?). O Idort e a Sociedade Paulista. São Paulo: Marco/Zero, CNPq, 1993. Introd. e Cap. 1 O trabalho em nome da Ciência e da Razão” .São Paulo, anos 20, p. 9/108.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

_____. Idéologie et appareils ideologiques d'État. La Pensée, n. 151, jul.1970.

BAUDELOT, C. e ESTABLET, R. L'École capitaliste en France. Paris. Maspero. 1972.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A Reprodução, R.J., Francisco Alves, 1975.

_____. A Economia das Trocas Simbólicas (Introd., Org. e Seleção por Sergio Miceli). SP. Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. "A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura", in in Nogueira, M. Alice e Catani, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação, Petrópolis, Vozes, 1998, p.39-64.

BOURDIEU, P; Champagne, P. "Os excluídos do interior", in Nogueira, M. Alice e Catani, Afrânio (orgs.). Escritos de Educação, Petrópolis, Vozes, 1998, p.219/227.

BOWLES, S. E GINTIS, H. A Educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio da correspondência, em Teoria e Educação. Teorias da Reprodução e Resistência, FE-UFRGS, n. 1, 1990, p. 93/107.

BRIGHTON LABOUR PROCESS GROUP. "O Processo de Trabalho Capitalista", Tomás Silva (org.), Trabalho, Educação e Prática Social. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991, p. 15/43.

CASTEL, Robert. As metamorfoses da questão social. Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998. Caps. VII e VIII, p. 415 – 591.

CHARLOT, Bernard - Introdução. Educação e Política. in: _____. A Mistificação Pedagógica, Rio de Janeiro, Zahar Ed., 1979. p. 11-30 (cap.1).

COCO, Giuseppe. Trabalho e Cidadania. .Produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

CUNHA, LUIZ A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar, AGUIAR, Márcia, BUENO, Maria Sylvia (orgs.). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 105-134.

CUNHA NEVES, Angela; EIDELMAN, Jacqueline; ZAGEFKA, Polymnia. Tendances de la Recherche en Sociologie de l'éducation en France: 1975-1983. In: HASSENFORDER, Jean (org.). Sociologie de l'Éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pedagogie, Paris: INRP et L'Harmattan, 1990, pp 123 – 137.

CUNHA, Luís Antônio - A educação e a construção de uma sociedade aberta. In:_____ Educação e Desenvolvimento Social no Brasil, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980, p.25-63 (cap. I).

CUNHA, LUIZ A, Ensino Médio e Ensino Profissional: da fusão à exclusão. Texto apresentado na 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997, mimeog. 24 p.

_____. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

CUNHA NEVES, Angela; EIDELMAN, Jacqueline; ZAGEFKA, Polymnia. Tendances de la Recherche en Sociologie de l'éducation en France: 1975-1983.

DORE, Rosemeire. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. In: Cadernos CEDES. Gramsci, Intelectuais e Educação. Vol.26, n. 70, set./dez 2006.p. 329 –352.

DOSSIÊ Antônio Gramsci. (Bianchi, Baratta, Braga, Dore, Coutinho). In: Revista Cult, ano 12, n 141, nov/2009. Cult on line: www.revistacult.com.br .

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: Pereira, Luiz e Foracchi, Marialice M. , Educação e Sociedade, São Paulo: Cia Editora Nacional, 1971, p. 34-48.

ENGUITA, Mariano. “Reprodução, contradição, estrutura social e atividade humana na educação”, Teoria e Educação, 1, 1990, p. 108, 133.

ESTABLET, Roger. Files et garçons à l'école: un changement social à suivre. In: LAUFER, J., MARRY, Catherine, MARUANI, Margaret (direc.). Le travail du genre, Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe. Paris: La Découverte/Mage, 2003, p.181 - 189.

ESTABLET, R. "A Escola", Revista Tempo Brasileiro, n.35, p. 93/125.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica coma universalização da educação básica. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol 28, n1000, p. 1129-1152.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: Lima, J.C. & Neves, Lúcia M.W. (orgs.). Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006, p. 241-288

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva (Educação como capital humano: uma teoria mantenedora do senso comum. p.35-68). São Paulo: Cortez e Autores Associados. 1984.

FRIGOTTO, G. A Produtividade da Escola Improdutiva. SP, Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.In: Frigotto, G. & Ciavatta, M. (orgs.) A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27

GALART, Maria Antonia. La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo, In: Trabalho e sociedade. Desafios Teóricos. Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Ano 3, no. 5, 1997, p. 94-115.

GRAMSCI, Antônio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno, RJ, Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos Intelectuais. In: Coutinho, Carlos Nelson. (1999). Introdução. In: Gramsci, A. Cadernos do Cárcere, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol 2. p. 13 a 53. (primeira parte: p. 13 -32)

HASSENFORDER, Jean (org.). Sociologie de l'Éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie, Paris: INRP et L'Harmattan, 1990, pp 123 – 137.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferretti, Zibas, Madeira, Franco (orgs.). Novas Tecnologias, Trabalho e Educação. Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p.124-138.

HIRATA, Helena. Reorganização da Produção e Transformações do trabalho: uma perspectiva norte/sul. In: CARVALHO NETO, Antônio M. de e CARVALHO, Ricardo A A de (orgs.) Sindicalismo e negociação coletiva nos anos 90. Belo Horizonte, Instituto de Relações de Trabalho/IRT da PUC – Minas Gerais, 1998, p. 39 – 58.

_____. Reestruturação Produtiva, trabalho e relações de gênero. In: Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo/ ALAST. Ano 4, no. 7, 1998, p. 5 – 27.

_____. Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boi Tempo editoria, 2002.

KERGOAT, Danièle, Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY, André et al. , O sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 79 - 93

_____. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In: HIRATA, LABORIE, LE DOARÉ, SENOTIER (coord.). Dictionnaire critique du féminisme. Paris: PUF, 2000, p.35 - 44.

KERGOAT, Danièle, Em defesa de uma sociologia das relações sociais. Da análise crítica das categorias dominantes à elaboração de uma nova conceituação. In: KARTCHEVSKY, André et al. , O sexo do Trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 79 - 93

_____. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In: HIRATA, LABORIE, LE DOARÉ, SENOTIER (coord.). Dictionnaire critique du féminisme. Paris: PUF, 2000, p.35 - 44.

LINHART, Danièle. La modernisation des entreprises. Paris: La Découverte, 1994.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. In: Revista Retratos da Escola Dossiê: Educação Básica Obrigatória/ CNT. Brasília: v.4, n.7, p.173-406, jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

MAGRONE, Eduardo. Gramsci e a Educação: a renovação de uma agenda esquecida. In. Cadernos CEDES. Gramsci, Intelectuais e Educação. Vol.26, n. 70, set./dez 2006.p.353-372

MARTINS, José de S. A sociabilidade do homem simples. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORAES, C. S. V. Educação, trabalho e formação profissional In PRADO, Maria Ligia Coelho e VIDAL, Diana G. (Org) À margem dos 500 anos. Reflexões Irreverentes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002, pg. 41-61.

Moraes, C.S.V. e Lopes Neto, S. Educação, Formação Profissional e Certificação de Conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. In: Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, vol. 26, n. 93, set./dez., 2005, p.1435-1469.

MORAES, C.S.V. Instrução popular e ensino profissional: uma perspectiva histórica In: Tópicos em História da Educação. São Paulo, SP: EDUSP, 2001, p. 169-204.

MORAES, Carmen S.V. A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais. In: MORAES, C. S. V., FERRETTI, C., DELUIZ, N., FERREIRA, B. C., HORTA, C. R., KUENZER, A. Z. (orgs.) Diagnóstico da formação profissional - Ramo Metalúrgico. São Paulo, SP: Fundação Unitrabalho/CNM - CUT, Ministério do Trabalho e Emprego/MTE, Planfor-FAT, 1999, v.1. 400 p. 15-27.

MORAES, Carmen S. V. “Ensino Médio e Qualificação Profissional. uma perspectiva histórica”, em BRUNO, L (org.) Educação e Trabalho no Capitalismo Contemporâneo, SP, Atlas, 1996, pp 124/145.

MOURA, Dante & Pinheiro, R. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. In: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009.

_____. O ensino técnico, a formação profissional e o mundo do trabalho: algumas questões de método. In: ZIBAS, Dagmar, AGUIAR, Márcia, BUENO, Maria Sylvia (orgs.). O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Brasília: Plano Editora, 2002, p. 201-24.

_____, A relação trabalho-educação e o “novo conceito de produção”: algumas considerações iniciais, in Moraes, Carmen S. V. e Ferretti, Celso (coords), Diagnóstico da Formação Profissional – Ramo Metalúrgico, São Paulo: CNM/CUT e Rede Unitrabalho, 1999, p. 15 – 27

_____. A socialização da força-de-trabalho. Instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo. 1873/1934. Bragança Paulista: EDUF, 2003, caps 3 e 4, p.

_____. O que há de novo na Educação Profissional no Brasil. In: Trabalho e Educação, Revista do NETE - FaE/UFMG, 2001, n. 8, jan./ju. 2001, p. 13 -45.

_____ e Lopes Neto, S. Educação, Formação Profissional e Certificação de Conhecimentos: considerações sobre uma política pública de certificação profissional. In: Educação e Sociedade, CEDES, Campinas, vol. 26, n. 93, set./dez., 2005, p.1435-1469.

NARODOWSKI, Patricio. Economía de la educación:ctualización necesaria. In: FRIGERIO, Graciela, DOKER, Gabriela (comps). Educar: ese acto político, Buenos Aires: Del estante editorial, 2005, p. 89-105.

NOGUEIRA, Maria Alice. O significado da proposta de união entre ensino e trabalho. In: Educação, saber, em produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 113-145.

PEREIRA, Luiz . A escola numa área metropolitana. Boletim da FFLCH-USP n. 253. Sociologia n. 8. São Paulo: FFLCH - USP, 1960. (ou edição da Livraria Pioneira Editora) .

_____. O trabalho e desenvolvimento no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

PIALOUX, Michel. Stratégies patronales et résistances ouvrières. La "modernisation" des ateliers de finition aux usines Peugeot des Sochaux (1989 – 1993). In: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, no. 114, septembre 1996, p. 5 – 20.

RAMOS, M. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

PIRES, Valdemir. Economia da Educação. Para além do capital humano. São Paulo. Cortez Ed. 2005. Caps. 5, 6 e 7, p.73-107.

POULANTZAS, Nicos. "Escola em questão", Revista Tempo Brasileiro, n. 35, p. 127/137.

RAMOS, Marise. Concepção de Ensino Médio Integrado. Mimeog. 30 p. 2008.

SEGNINI, Liliana P. Desemprego, terceirização e intensificação do trabalho nos bancos brasileiros. In: Trabalho e Gênero. Mudanças, permanências, desafios. ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG. São Paulo: Editora 34, 2000, p. 187 – 210.

SEGNINI, Liliana R. P. - "Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente", in São Paulo em Perspectiva, Revista da Fundação Seade, vol. 14, n. 2, abril-jun/2000 (impressa em fev/2001), ps. 72- 81.

Shultz, T.H. O Valor Econômico da Educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. cap.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição? In: COSTER, M e Pichault, F. (orgs). Sociologie du Travail, Bruxelles: Ed. de Boeck- Wesmael, 1994, p. 169 - 196 (tradução de Bertilo Brod, para Revista Veritas - n.2, Porto Alegre, junho, 1997.

TARTUCE, G.. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas: vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

TIRIBA, Lia. Brincando de casinha: fragmentos de economia, cultura e educação. In: Frigotto, G. & Ciavatta, M. (orgs.) A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.69-

TREIN, Eunice & Ciavatta, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. In: Revista Brasileira de Educação, n. 24, Set /Out /Nov /Dez 2003, p. 140-164.

VARGAS, Newton. "Gênese e difusão do taylorismo no Brasil", ANPOCS, Ciências Sociais Hoje, 1985 (Anuário de Antropologia, Política e Sociologia), São Paulo, Cortez, 1985, p. 155/189.

VIANA, Luiz Werneck. Liberalismo e Sindicato no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

WAJCMAN, Judy. Le genre au travail. In: LAUFER, J., MARRY, C., MARUANI, M. (direc). Le Travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe. Paris: La Découverte-Mage, 2003.

WEINSTEIN, Bárbara. (Re) formação da classe trabalhadora no Brasil (1920 – 1964). São Paulo: Cortez e CADPH-IFAN – Universidade São Francisco, 2000, p. 19-98.

ZARIFIAN, M. Marx, la qualification et le rapport social de sexe. In: KERGOAT, D. (coord.). Travail des hommes, travail des femmes. Le mur invisible. Cahiers du genre, n. 32 Paris: L' Harmattan, 2002, p.63-85.

Disciplina: EDA0676 - Seminários de Política Educacional II: Tópicos Atuais

EDA0676 1 Seminars on Educational Policy II: Current Topics

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2008
Desativação:	

Objetivos

A disciplina optativa tem por objetivo desenvolver estudos de políticas de educação básica no Brasil, abordando temáticas que incidem, sistemática e periodicamente, sobre o funcionamento e a organização das políticas destinadas à educação básica, que não podem ser analisadas em profundidade nas disciplinas obrigatórias POEB I - EDA 221 e POEB II - EDA 222.

Docente(s) Responsável(eis)

170585 - Cesar Augusto Minto

79349 - Lisete Regina Gomes Arellaro

87690 - Romualdo Luiz Portela de Oliveira

1838796 - Rubens Barbosa de Camargo

Programa Resumido

A disciplina tem por objetivo aprofundar estudos de políticas públicas de educação básica no Brasil, oferecendo subsídios para a compreensão de alguns temas atuais e polêmicos que, sistemática e periodicamente, passam a ser introduzidos na formulação das políticas. Entre eles cabe destaque: políticas de descentralização e municipalização; políticas de ciclos e progressão continuada; políticas de ação afirmativa; políticas compensatórias; políticas de avaliação de sistemas de ensino; novos mecanismos de financiamento; agências multilaterais e educação.

Programa

12.1 - Políticas de descentralização e municipalização;

12.2 - Políticas de ciclos e progressão continuada;

12.3 - Políticas de ação afirmativa;

12.4 - Políticas compensatórias;

12.5 - Políticas de avaliação de sistemas de ensino;

12.6 - Novos mecanismos de financiamento

12.7 - Agências multilaterais e educação

Avaliação

Método

aulas expositivas dialogadas, seminários, trabalhos, leituras, debates e outros

Critério

avaliação contínua considerando a participação em aula, assiduidade, realização de trabalhos e relatórios de leitura, provas, seminários e outras atividades.

Norma de Recuperação

critérios de aprovação e épocas de realização de provas e trabalhos

Bibliografia

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Ciclos: a escola em (como) questão. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

ALAVARSE, O. M. SOUSA, S. M. Z. ;. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiz Carlos de. (Org.). Questões de avaliação educacional. 1 ed. Campinas: Komedi, 2003, v. 1, p. 73-96.

BARRETO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. *Educação e Pesquisa*. v.30 n.1 São Paulo jan./abr. 2004.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 35, p. 659-688, 2005. (www.scielo.br)

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*, Dez 2003, n.º 24, p.183-191. (disponível em www.scielo.br)

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola. In: *Seminário Internacional Gênero e Educação: educar para a igualdade*. São Paulo, Coordenadoria Especial da Mulher/PMSP, 2003.

FRANCO, Creso. Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Editora Artmed, 2001

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: *Educação e Pesquisa*. v. 29, n.1, jan/jun. 2003, p.109-123.

GUIMARÃES, A. S. A. Argumentando pela ação afirmativa. In: *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundusp /Ed. 34, 1999, p.149-193.

JACOMINI, Márcia Aparecida ; CAMARGO, Rubens Barbosa de . Os ciclos na organização do ensino fundamental. *Revista Puc Viva*, São Paulo, v. 6, n. 21, p. 49-65, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida . A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, 2004.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Uma década de organização do ensino em ciclos na rede municipal de São Paulo: um olhar dos educadores. *Dissertação (Mestrado)*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002.

KLEIN, Carin. Um cartão [que] mudou nossa vida? *Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola*. Porto Alegre: UFRGS, *Dissertação de Mestrado*, 2003.

KLEIN, C. A Educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 2005.

KLEIN, C. A Produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. *Educ. Soc.*, Out 2004, vol.25, no.88, p.757-776.

MARTINS, A. M. et al. (orgs) *Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Cleiton (org.). *Municipalização do ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PARO, V. Reprovação escolar - renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PERONI, V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian ; BARRETO, Elba Siqueira de Sá . Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. Cadernos de Pesquisa v. 35, p. 659-688, 2005.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian ; FREITAS, Dirce Nei Teixeira de . Políticas de avaliação e gestão educacional - Brasil, década de 1990 aos dias atuais. Educação em Revista, v. 40, p. 165-186, 2004.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian ; OLIVEIRA, R. P. . Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Educação & Sociedade, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

VALENTE, A L. O Programa Nacional de Bolsa-Escola e as ações afirmativas no campo educacional. Revista Brasileira de Educação. ANPED, set/out/nov/dez, 2003, p.165-182.

Disciplina: EDA0698 - Política Educacional e Diversidade

EDA0698 1 Educational Policies and Diversity

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2012 **Desativação:**

Objetivos

Apresentar as principais referências teóricas em torno do conceito de diversidade

Analisar as possibilidades e os limites das políticas públicas de educação que incluam as dimensões de deficiência, raça, gênero, diversidade sexual e geração.

Docente(s) Responsável(eis)

81022 - Claudia Pereira Vianna

1536156 - Maria Clara di Pierro

61405 - Marília Pinto de Carvalho

2060961 - Rosangela Gavioli Prieto

2146261 - Shirley Silva

Programa Resumido

A disciplina visa oferecer subsídios para a compreensão das políticas educacionais a partir da ótica da diversidade, discutindo especialmente como se introduz a questão da diversidade e da diferença nas políticas educacionais no Brasil: principais planos, programas e projetos, estratégias e arranjos institucionais.

Programa

- 1 Recortes teóricos do conceito de diversidade
- 2 Dilemas da diversidade: deficiência, raça, gênero, diversidade sexual e geração
- 3 Inclusão da perspectiva da diversidade nas políticas públicas de educação no Brasil

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, trabalhos, leituras.

Critério

Para fins de aprovação na disciplina, será necessária nota final maior ou igual a 5 (cinco), atribuída a partir da apresentação de trabalhos, orais e/ou escritos, e provas e frequência maior ou igual a 73%.

Norma de Recuperação

Terá direito à recuperação o estudante que obtiver nota da disciplina maior ou igual a 3 (três) e menor do que 5 (cinco) e frequência maior ou igual a 73%. Será realizada por meio de provas ou trabalhos complementares, de acordo com o calendário da USP

Bibliografia

ALTMANN, H. Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, v. 9, nº 2, p. 575-585, 2001.

ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. Educação & Sociedade, Campinas, v.31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BARROSO, C. Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 573-582, set/dez. 2004.

CARVALHO, M. P. Avaliação escolar, gênero e raça. Campinas: Papirus, 2009.

CARVALHO, M. P.; SOUZA, R. de; OLIVEIRA, E. R. B. de. Jovens, sexualidade e gênero. In: SPOSITO, M. P. (Coord.). O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006). São Paulo; Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 229-274.

CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: BÓGUS, L.; YASBEK, M. C.; BELFIORE-WANDERLEY, M. Desigualdade e a questão social. São Paulo: Educ, 1997. p. 15-48.

CASTRO, M. G. Alquimia de categorias sociais na produção de sujeitos políticos. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, n. 0, p. 57-73, 1992.

CAVALEIRO, E. dos S. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceitos e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DHANDA, A. Construindo um novo léxico dos direitos humanos: convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, ano 5, n. 8, p. 43-59, 2008.

DI PIERO, M. C. Políticas públicas y educación de mujeres adultas en Brasil. In: CORTINA, R.; STROMQUIST, N. Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina. México: Pax México, 2001. p.43-74.

DINIZ, D.; SANTOS, W. Deficiência e discriminação. Brasília: Letras Livres: EDUnB, 2010.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SANTOS, W. R. Deficiência e igualdade. Brasília: Letras Livres: EDUnB, 2010.

DINIZ, D., BARBOSA, L., SANTOS, W. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur - Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.

ENGUITA, M. F. Desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 3, p. 5-17, set./dez. 1996.

FAZZI, R. de C. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.

- GODINHO, T.; SILVEIRA, M. L. Políticas públicas e igualdade de gênero. São Paulo: PMSP, 2004. p.127-142.
- GOMES, N. L. A mulher negra que vi de perto. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- GOMES, N. L.; SILVA, A. C. (Org.). Experiências étnico-raciais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES, L. A. O. O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado) - UFMG, Belo Horizonte, 1985.
- GROSSI, M.; HEILBORN, M. L.; RIAL, C. Entrevista com Joan Wallach Scott. Estudos Feministas, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v. 6, n. 1, p. 114-125, 1998.
- HASENBALG, C. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- JUNQUEIRA, R. D. (Org.). Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Secad/MEC, 2009.
- KRAMER, S. Questões raciais e educação, entre lembranças e reflexões. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 93, 1995. p. 66-71.
- LAVINAS, L. Pobreza e exclusão: traduções regionais de duas categorias da prática. Econômica, v. 4, p. 25-59, jun. 2002.
- LEFEBVRE, H. El Manifesto Diferencialista. Madrid: Siglo Veintiuno de España, 1972.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 1997.
- MADSEN, N. A construção da agenda de gênero no sistema Educacional Brasileiro (1996-2007). Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- MARQUEZAN, R. O discurso da legislação sobre o sujeito deficiente. Revista Brasileira Educação Especial, Marília, v.14, n. 3, set./dez. 2008.
- MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no Governo Lula. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, p.461-87, mai./ago. 2009.
- MUNANGA, K. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.
- NOGUEIRA, V. L. Mulheres adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca da escolarização. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2002.
- OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. Especial, jul./dez. 2006.
- POTO, M R S; CATANI, A. M.; PRUDENTE, C. L.; GILIOLI, R. S. (Org.). Negro, educação e multiculturalismo. São Paulo: Panorama, 2002.

ROSEMBERG, F. A educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. I. B.; MUÑOZ-VARGAS, M. (Org.). Mulher brasileira é assim. São Paulo: UNICEF: NIPAS: Rosa dos Tempos, 1994. p. 27-62.

ROSEMBERG, F.; MOURA, N; C; SILVA, P. V. B. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 134, mai/ago, 2009.

ROSSI, A. J. Avanços e limites no combate à homofobia: uma análise do processo de implementação do Programa Brasil sem Homofobia. Dissertação (Mestrado) - UFRGS, Porto Alegre, 2010.

SCOTT, J. W. Prefácio à Gender and Politics of History. Cadernos Pagu, Campinas, n. 3, p. 11-28, 1994.

SILVA, A. C. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED: CEAO, 1995.

SILVA, S.; VIZIM, M. Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, S. A. Demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (Org.). As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 62-76, jan/abr. 2005.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. O gênero nas políticas públicas de educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa?: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-28, mai./ago. 2006.

WARE, V. (Org.). Branquidade: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

OBS: Todos os documentos relativos às políticas, planos e programas da temática em foco serão acrescentados durante o curso.

Disciplina: EDA1222 - Política e Organização da Educação Básica II - Poeb II

Basic Education Policies and Organization II - BEPO II

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60h (Estágio: 60h, Práticas como Componentes Curriculares = 20h)

Tipo: Semestral

Ativação: 15/07/2018 **Desativação:** 14/07/2019

Objetivos

Propiciar aos alunos, numa perspectiva crítica, conhecimentos basilares para a compreensão de diferentes aspectos referentes à organização e à legislação da Educação Básica e à Política Educacional no Brasil, verificando seus impactos nos sistemas de ensino e nas unidades escolares, como elementos de reflexão e intervenção na realidade educacional brasileira.

Docente(s) Responsável(eis)

91159 - Afranio Mendes Catani

80612 - Carmen Sylvia Vidigal Moraes

170585 - Cesar Augusto Minto

1253112 - Marcos Ferreira dos Santos

1536156 - Maria Clara di Pierro

1319164 - Ocimar Munhoz Alavarse

1689780 - Roberto da Silva

1678040 - Rogério de Almeida

2060961 - Rosangela Gavioli Prieto

1838796 - Rubens Barbosa de Camargo

2146261 - Shirley Silva

84853 - Sonia Maria Portella Kruppa

Programa Resumido

Esta disciplina tem por objetivo propiciar aos alunos do curso de Pedagogia, numa perspectiva crítica, conhecimentos básicos referentes à política educacional no Brasil e o acompanhamento da sua implementação, em nível de sistema e de unidade escolar. Nesse sentido, serão desenvolvidos os seguintes conteúdos: diferenciais de acesso, permanência e aprendizagem; questões atuais sobre políticas educacionais; e políticas de equidade.

Programa

1 Diferenciais de acesso, permanência e aprendizagem no sistema escolar: classe social, gênero, raça, etnia, cultura e diferenças individuais, por deficiência ou outras condições. 2 Questões atuais sobre políticas públicas de educação: escola de tempo integral; ciclos e progressão continuada; planos de educação, Sistema Nacional de Educação e regime de colaboração; e parcerias público-privada. 3 Educação em contextos escolares e não escolares: Educação do campo; educação quilombola; educação social de rua; educação em regime de privação de liberdade; e outros 4 Políticas de combate à desigualdade e de equidade: programas complementares para a Educação básica: alimentação, transporte, livro didático, saúde escolar, uniforme etc. Atividades de Prática como Componente Curricular: - Leituras orientadas da bibliografia obrigatória da disciplina e complementar; - Realização de fichamentos, resenhas, resumos, textos, pesquisas etc.; - Atividades programadas de trabalhos específicos das disciplinas (levantamentos bibliográficos, fotos, filmes etc.); - Entrevistas com profissionais da área; - Visitas a espaços escolares e não escolares; - Pesquisas em campo; - Elaboração de seminários, pôsteres, folders relativos aos temas da disciplina; - Análise e/ou produção de vídeos (com caráter educativo);

Avaliação

Método

Provas, trabalhos, seminários, fichamentos. Aulas expositivas, orientação para elaboração de seminários, trabalhos de aproveitamento, resumos, fichamentos, resenhas e leituras. Orientação e supervisão de estágios.

Critério

Síntese expressa numa escala numérica de 0 (zero) a 10 (dez). Avaliação contínua por meio da realização de provas orais e escritas, da apresentação de seminários, da elaboração de trabalhos escritos, do cumprimento do estágio e outras atividades. O relatório a ser entregue ao final de estágio também é um dos elementos significativos da avaliação.

Norma de Recuperação

As estabelecidas pela USP. As formas, os períodos e os assuntos que farão parte do processo de recuperação serão definidos pelo docente da disciplina.

Bibliografia

APPLE, M. W. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, n.16, 2001, p.61-67.

ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, L. J. G. et al. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BEISIEGEL, C. de R. A educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul. 2003.

BRITTO, L. P. L. Educação de adultos trabalhadores na sociedade industrial. In: *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. (Ideias sobre linguagem). cap. 11, p. 195-209.

BRUNO, L. (Org.). *Educação e trabalho no capitalismo moderno*. São Paulo: Atlas, 1996.

CALDART, R. S. *Educação e movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, M. P. de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HYPOLITO, A.; GANDIN, L. A. (Orgs). *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.137-162.

CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*. Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, v.9, n.2, 2001.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991. FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional do governo Lula. *Educação & Sociedade*. v. 26, n. 2, esp. Out. 2005, p. 1087-1111.

GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a proposta e políticas. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p.109-123, jan./jun. 2003.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.) *Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R. ; CALDART, R. S. (Orgs.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação nacional por uma Educação do campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, n. 4).

MORAES, C. S. V. Educação permanente: direito de cidadania, responsabilidade do Estado. In: Trabalho, Educação e Saúde, v. 4, n. 2, p. 395-416, 2006.

MORAES, C.S.V.; ALAVARSE, O.M. Ensino Médio: Possibilidades de Avaliação. In: Educação & Sociedade. Revista do CEDES. Campinas, v.32, n.116, p. 807-838, jul/set, 2011.

MOTTA, F. C. P. Organização e poder: empresa, Estado e escola. 1995. Tese (Livredocência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, D. O. (Org.). Gestão democrática da educação. Petrópolis: Vozes, 1997. PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. São Paulo: Ática, 1997.

VIANNA, C. P.; RIDENTI, S. Relações de gênero na escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Coord.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 95, p. 407-428, mai./ago. 2006.

Bibliografia Complementar:

Declarações e convenções Internacionais, assim como leis, decretos, portarias, pareceres, indicações e resoluções pertinentes às temáticas e das diferentes esferas administrativas; Anuários, censos, sinopses, levantamentos, séries históricas, estudos e avaliações de dados educacionais de diferentes sistemas de ensino nacionais (MEC, secretaria estaduais e municipais de educação) e internacionais (Statistical Yearbook UNESCO, OECD); Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação;

Disciplina: EDF0114 - Sociologia da Educação II

EDF0114 2 Sociology of Education II

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60h (Estágio: 60h, Práticas como Componentes Curriculares = 10h)

Tipo: Semestral

Ativação: 15/07/2018 **Desativação:** 14/07/2019

Objetivos

A disciplina tem como objetivo aprofundar as contribuições das ciências sociais para a compreensão dos processos educativos, com ênfase na análise da instituição e do sistema escolares, bem como de suas relações com os mecanismos mais gerais de produção e reprodução social. Também faz parte dos objetivos da disciplina a análise sociológica da constituição do sistema escolar no Brasil. Práticas como componentes curriculares (10 horas): - leituras orientadas. - pesquisas em campo: visitas a unidades educacionais. - visitas a museus, espaços públicos e espaços de memória. - atividades programadas de trabalhos específicos das disciplinas (levantamentos bibliográficos, filmes, literatura etc.). - realização de fichamentos, resenhas, resumos, textos, pesquisas etc. - ouvir os(as) colegas sobre temas propostos pelo(a) professor(a). - entrevistas com profissionais da área. - elaboração de seminários, pôsteres, folders relativos à educação.

Docente(s) Responsável(eis)

437709 - Carla Biancha Angelucci

2084300 - Elie George Guimaraes Ghanem Junior

2197032 - Fabiana Augusta Alves Jardim

854563 - Flavia Ines Schilling

5729040 - Kimi Aparecida Tomizaki

1199780 - Maria da Graca Jacintho Setton

Programa Resumido

A disciplina focaliza contribuições da Sociologia para o estudo do processo educativo. Abrange a análise sociológica da escola, considerando-a como grupo social com estrutura e organização próprias. Analisa os padrões de interação ordenados pelo poder público e os gerados espontaneamente na convivência dos membros do grupo. Discute os conteúdos culturais da escolaridade em suas relações com o rendimento e as deficiências do ensino. Analisam-se em seguida as mudanças sociais e as mudanças educacionais no Brasil, após 1930, com especial atenção às relações entre educação e mobilidade social, bem como às relações entre a educação e as classes sociais.

Programa

1. O estudo sociológico da escola Escola como grupo social; Estrutura da escola; Burocracia e análise da escola; Conteúdos culturais da escolaridade; Estilos de vida, rendimento e deficiências do ensino. 2. Educação e estratificação social Mobilidade

social; Mudança social e mobilidade social da estrutura; Escola e mobilidade social. 3. Educação, gênero, etnia e classes sociais Diferenças traduzidas em desigualdades: gênero, etnia/ raça, idade, classe social; Educação e possibilidade de mudança de destinos sociais.

Avaliação

Método

Prova escrita, trabalho escrito individual, atividades em sala de aula (questionários, seminários, fichamentos) individuais ou em grupo. Aulas expositivas, leituras dirigidas, discussão de textos e seminários.

Critério

Conforme as normas da Universidade, serão aprovados os alunos que tiverem ao menos 70% de frequência e resultados de ao menos 50% nas avaliações.

Norma de Recuperação

De acordo com o calendário do semestre.

Bibliografia

APPLE, Michael. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BEISIEGEL, Celso R.A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber Livro, 2006.

____. Estado e Educação Popular. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1974.

BENDIX, Reinhard. Construção Social e Cidadania. São Paulo: Edusp, 1996.

BOSI, Ecléa. Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOURDIEU, Pierre.A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp/ Porto Alegre: Zouk, 2008.

____. Escritos de educação. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (orgs.) Educação e sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

DALLABRIDA, Norberto. Nascimento da escolarização moderna: cotejo de duas leituras. Perspectiva, v.22, nº 1, Florianópolis, jan./jun. de 2004, p.93-110.

DEL PRIORE, Mary. História das Crianças no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

DUBET, François. O que é uma escola justa? A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Repensar lajusticia social: contra el mito de laigualdad de oportunidades. Buenos Aires: SigloVeintiuno, 2012.

_____. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, FCC, n. 119,2003

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. A invenção da sala de aula. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo, Moderna, 2003.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. 13ª ed. São Paulo, EDUSP, 2009.

FOUCAULT, Michel.Os Anormais. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões. Petrópolis, Vozes, 1984

MARSHALL, T.H. Cidadania, Classe Social e Status. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1967.

MILLS, C. Wright. A NovaClasseMédia(White Collar). Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MILLS, Wright. “Educação e classe social: modelos de êxito”. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. Educação e Sociedade. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: Edusp, 2009.

PEREIRA, Luiz e FORACCHI, Marialice M. (Orgs.). Educação e Sociedade. 6ª ed. São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1973.

PEREIRA, Luiz.A Escola Numa Área Metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1967.

_____. O Magistério Primário Numa Sociedade de Classes: estudo de uma ocupação em São Paulo. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1969.

SPOSITO, MaríliaP. O Povo Vai à Escola: a luta pela expansão do ensino popular em São Paulo. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Hucitec, 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. “A escola como organização complexa”. Sobre educação, política e sindicalismo. São Paulo, Cortez Editora, 1982.

VARELA, Julia e ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Arqueología de laEscuela. Madrid: La

Piqueta, 1991.

VARELA, Julia. "O Estatuto do saber pedagógico". In: SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) O sujeito da educação. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Disciplina: EDF0118 - Psicologia da Educação I (Teorias Psicogenéticas e Temáticas Educacionais Contemporâneas)

EDF0118 3 Psychology of Education I (Cognitive Capacity and the Human Potential for Learning)

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h (Estágio: 60h, Práticas como Componentes Curriculares = 10h)

Tipo: Semestral

Ativação: 15/07/2018 **Desativação:** 14/07/2019

Objetivos

- Possibilitar ao aluno o contato com diferentes perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano e suas contribuições para a educação; - Discutir temas centrais no debate educacional a partir de estudos e pesquisas contemporâneas no campo da psicologia da educação. Práticas como Componente Curricular : A disciplina propõe ainda a realização de observação de diferentes sujeitos em situações de interação (na escola e fora dela) e/ou a análise de manuais de psicologia do desenvolvimento como Prática como Componente Curricular. Estão previstas também atividades de análise e discussão de filmes, documentários e sugestão de leitura de outros textos pertinentes à temática abordada na disciplina, observação e registro escrito de crianças, jovens ou adultos em situações cotidianas dentro ou fora de escolas.

Docente(s) Responsável(eis)

420392 - Ana Laura Godinho Lima

5768232 - Elizabeth dos Santos Braga

1755370 - Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes

Programa Resumido

O curso pretende oferecer uma introdução às teorias de três autores de destaque no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação: o epistemólogo suíço J. Piaget, o psicólogo russo L. S. Vigotski e o médico e psicólogo francês H. Wallon considerando sua historicidade, problemas e contribuições, bem como sua abordagem contrária a uma concepção inatista do ser humano. Pretende também abordar criticamente conceitos e temas como o de inteligência e testes psicológicos, patologização e medicalização da educação, deficiência e inclusão.

Programa

1. Psicologia e educação: considerações sobre a noção de desenvolvimento 2. O papel da cultura no desenvolvimento humano 3. Desenvolvimento cognitivo: a teoria psicogenética de Piaget 4. Cultura e desenvolvimento psicológico: a perspectiva de Vigotski 5. Psicogênese da pessoa: a abordagem de Wallon 6. Funcionamento intelectual, fracasso e sucesso escolar: perspectivas críticas 7. Desenvolvimento humano e a temática da deficiência: os desafios da inclusão

Avaliação

Método

Estudo teórico dos textos constantes da bibliografia indicada; elaboração de trabalhos escritos (individualmente ou em grupo); exposição (oral e escrita) de conteúdo teórico e/ou discussão a partir de filmes, documentários e textos.

Critério

Frequência e nota mínimas exigidas pela universidade; participação nas aulas; entrega e/ou apresentação de trabalhos nas datas combinadas no grupo; prova escrita.

Norma de Recuperação

De acordo com orientações do docente responsável pela turma e com o calendário do semestre.

Bibliografia

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.). A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BOCK, A. M. B. Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). Psicologia Escolar: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 79-103, 2003.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (coord.). A miséria do mundo. Trad. M. S. S. Azevedo et al. 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

CARVALHO, J. S. F. Do psicológico ao educacional: o discurso construtivista e sua aplicação escolar. In: Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, p. 41-68, 2001.

CARVALHO, M. F. Conhecimento e vida na escola - convivendo com as diferenças. Campinas, SP; Ijuí, RS: Autores Associados; UNIJUÍ, 2006.

Coleção História da Pedagogia – Número 1, Jean Piaget. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, 2010.

Coleção História da Pedagogia – Número 2, Lev Vigotski. Publicação especial da Revista Educação. Editora Segmento, 2010.

Coleção História da Pedagogia – Número 3, Henri Wallon. Publicação especial da revista Educação. Editora Segmento, 2010.

COLLARES, C. A. L.; MOISÉS, M. A. Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (orgs.). A exclusão dos “includidos”: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, p. 133-196, 2011.

COPIT, M. S. Algumas questões para a reflexão do psicólogo escolar relativas à psicologia do desenvolvimento. In: PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à Psicologia Escolar. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 414-423, 1993.

CUNHA, M. V. Psicologia da Educação. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

FERREIRO, E. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, N. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo : Atual, 1997.

GALVÃO, I. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓES, M. C. R. A natureza social do desenvolvimento psicológico. Cadernos CEDES. n. 24, p. 17-24, 1991.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. R. (orgs.). Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

GOULD, S. J. A falsa medida do homem. Trad. V. L. Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOUVÊA, M. C. S.; GERKEN, C. H. S. Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas. São Paulo: Cortez, 2010.

ITARD, J. Relatório I. Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (orgs.). A educação de um selvagem: As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

KELLER, H. A história de minha vida. Trad. E. Veiga. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2001.

LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (org.). Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. Trad. R. A. Vasques; S. Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução. Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita. 13. ed., Brasília: INEP, 2008.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (orgs.). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2004.

OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.). A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. 2. ed. Campinas: Papirus, p. 153-177, 1993.

OLIVEIRA, M. K. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, J. R. G. (org.). Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo, Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula).

OLIVEIRA, M. K.; TEIXEIRA, E. A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, 2002.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. Para uma crítica da razão psicométrica. Psicologia USP. São Paulo. v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PIAGET, J. Problemas de Psicologia Genética. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1983.

_____. Psicologia e pedagogia. Trad. D. A. Lindoso; R. M. R. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. A psicologia da criança. São Paulo, DIFEL, 1982.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. Psicologia USP. vol. 21, n. 4, p. 741-756, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S. (org.) Psicologia e Educação: revendo contribuições. São Paulo: Edc/Fapesp, 2003.

REGO, T. C.. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 21a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

REGO, T. C.; BRAGA, E. S. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del Río. Educação e Pesquisa, v. 39, p. 511-540, 2013.

ROSE, N. Inventando nossos eus: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 2011.

SMOLKA, A. L. B.; FONTANA, R. A. C.; LAPLANE, A. L. F.; CRUZ, M. N. A questão dos indicadores de desenvolvimento: apontamentos para discussão. Caderno de Desenvolvimento Infantil. Curitiba. v. 1, n. 1, p. 71-76, 1994.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. S. As relações de ensino na escola. In: Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Relações de Ensino, 2007. (Série Temas em Debate)

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; MAGIOLINO, L. L. S.; DAINEZ, D. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. Educação e Sociedade. Campinas. v. 36, n. 130, jan./mar., p. 219-242, 2015.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: da diferença ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 93-105, 1998.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Trad. M. P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 1989.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1981.

_____. O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; BRULFERT, J. Henri Wallon: psicologia. São Paulo: Ática, 1986.

_____. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989. WERNER, J. Medicalização do fracasso escolar. Nós da Escola, vol. 58, p. 24-26, 2008.

Disciplina: EDF0605 - Leituras e Perspectivas da Sociologia da Educação Contemporânea

EDF0605 1 Contemporary readings and perspectives on educational sociology

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2013 **Desativação:**

Objetivos

A disciplina tem como objetivo oferecer ao aluno um referencial teórico e metodológico acerca de algumas discussões, noções e categorias de análise com ênfase na sociologia da educação contemporânea.

Com a perspectiva de transcender os limites dos campos da sociologia e antropologia, busca-se ampliar as margens de investigação e reflexão das sociedades atuais, suas instituições educativas, agentes, estruturas, valores e representações.

Docente(s) Responsável(eis)

1199780 - Maria da Graca Jacintho Setton

Programa Resumido

A disciplina tem como objetivo oferecer ao aluno um referencial epistemológico acerca de novos paradigmas da sociologia da educação, baseando-se, sobretudo, em autores como Bernard Charlot, François Dubet, Danilo Martuccelli e Bernard Lahire.

Com uma perspectiva formativa nas áreas da sociologia e antropologia, ambas com enfoques em pesquisas educacionais, busca-se ampliar as margens de investigação e reflexão das sociedades atuais, suas instituições educativas, agentes, estruturas, valores e representações.

Trabalhando com paradigmas modernos tem-se a intenção de oferecer reflexões teóricas e autorais que auxiliem a compreensão de fatores que trançam o tecido social na sua configuração material e simbólica no campo da sociologia da educação.

Ademais, julga-se possível apresentar, mesmo que brevemente, as principais contribuições que fazem parte do pensamento social nas investigações educacionais. Ressaltado a temática a ser desenvolvida a partir da leitura de um único ou vários autores, seus diferentes paradigmas bem como seus oportunos desdobramentos, avalia-se possível desenvolver a capacidade reflexiva e investigativa do estudante.

Programa

- 1- discussão acerca do paradigma teórico da sociologia contemporânea
- 2- reflexões acerca de conceitos, noções e metodologias de autores contemporâneos no campo da sociologia da educação.
- 3- breve apresentação autores que servirão de base para a discussão.
- 3- abordagem justificada de seus usos, limites e possibilidades

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, palestras, trabalhos em grupo e trabalhos individuais.

Critério

Frequência, leitura dos textos, participação em aula, avaliações individuais e grupais.

Norma de Recuperação

critérios de aprovação e épocas de realização das provas ou trabalhos

Bibliografia

ALMEIDA, Ana; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). A escolarização das elites: um panorama internacional de pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANSART, Pierre. Les sociologies contemporaines. Paris: Seuil, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Travail et travailleurs en Algérie. Paris: Mouton, 1963.

_____. Les étudiants et leurs études. Paris: Mouton, 1964a.

_____. Les héritiers, les étudiants et la culture. Paris: Minuit, 1964.

_____. Esquisse d'une théorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie kabyle. Paris, Ed. Seuil, 2000.

BOURDIEU, P. & SAINT-MARTIN, M. *Anatomy du Goût. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, numero 5, outubro, 1976.

_____. *La distinction: critique social du jugement*. Paris: Minuit, 1979.

_____. *Le sens pratique*. Paris: Minuit, 1980.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Organização de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Organização de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982a.

_____. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.

BOURDIEU, Pierre. Pierre Bourdieu. Seleção de textos, revisão técnica e organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983b. (Coleção grandes cientistas sociais).

_____. *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Estruturas sociais e estruturas mentais*. In: *Teoria e Educação*, 1991, v. 3. p. 113-119.

_____. *Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant: Réponses*. Paris: Seuil, 1992.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*, São Paulo: Papirus, 1996.

_____. *Escritos de Educação*. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. Tradução e organização de Maria da Graça SETTON. São Paulo: Zouk, 2002.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: EDUSP; Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Zouk, 2003.

_____. *L'amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*. Paris: Minuit, 1969.

BOURDIEU, Pierre et al. *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris: Minuit, 1965.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORCUFF, Philippe. *As novas sociologias: construções da realidade social*. Bauru: EDUSC, 2001.

_____. *La question individualiste: Stiner, Marx, Durkheim, Proudhon*. Letresne: Le Bord de l'Eau, 2003.

_____. *Figures de l'individualité: de Marx aux sociologies contemporaines*. *Espaces Temps.net (Textuel)*, 12 jul 2005. Disponível em: . Acesso em: 16 abr. 2007.

COULANGEON, Philippe. La stratification sociale dès goûts musicaux. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 44, n. 1, p. 3-33, 2003.

COULANGEON, Philippe. Quel est le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux équipements culturels? In: DONNAT, Oliver; TOLILA, Paul (Dir.). *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Press de Sciences Po, 2003.

_____. Lecture e television: les transformations du role culturel de l'école. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 48, n. 4, p. 657-691, oct./déc. 2007.

DONNAT, O.; COGNEAU, D. *Les pratiques culturelles des français: 1973-1989*. Paris: La Découverte, 1990.

DONNAT, O.; TOLILA, P. *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Press de Sciences Po, 2003.

DONNAT, Olivier. *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris: La Documentation Française, 2003.

DUBAR, Claude. *La socialization: construction des identités sociaux et professionnelles*, Paris: A. Colin, 1991.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela: sociologia de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada, 1998.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. In *Contemporaneidade e Educação*, ano III, n/ 3, março, 1998.

_____. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil. 2002.

DUBET, François. Paradoxes et enjeux de l'école de masse. In: DONNAT, O.; TOLILA, P. *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Press de Sciences Po, 2003.

_____. Pour une conception dialogique de l'individu. *Espace Temps.net (Textuel)*, 21 juin. 2005. Disponível em: . Acesso em: 25 maio 2011.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978a.

_____. *Emile Durkheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1978b. (Coleção grandes cientistas sociais).

_____. *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madri: Akal Universitaria, 1982.

_____. *A evolução pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *As Regras do Método Sociológico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

ELIAS, Norbert. *A solidão dos moribundos – seguido de envelhecer e morrer*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2001.

_____. *Introdução à sociologia*. Lisboa, Edições 70, 1991.

_____. *A sociedade da corte*. Lisboa, Ed. Estampa, 1995.

- ___Mozart. Sociologia de um gênio. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1995.
- ___Escritos & Ensaio. Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2006.
- ___A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1994.
- ___Sobre o tempo. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1998.
- ___Teoria Simbólica. Oeiras, Ed. Celta. 1994.
- ___A peregrinação de Watteau à Ilha do Amor. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2005.
- ___O processo civilizador, Formação do Estado e Civilização vol.2. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1993.
- ___O processo civilizador, Uma história dos costumes vol.1. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1990.
- ___Norbert Elias por ele mesmo. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2001.
- ___Os alemães – a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1997.
- ___The changing balance of Power between the sexes. A process-sociological study, Theory, Culture and Society, vol.4,n/2-3, junho, 1987.
- ___The retreat of sociologists into present, Theory, Culture and Society, vol.4,n/2-3, junho, 1987.
- ___& Scotson, John, Os estabelecidos e os Outsiders. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 2000.
- ___A condição Humana. Lisboa: Difel, 1985.
- ___Envolvimento e Alienação. Rio de Janeiro. Bertrand, 1990.
- ___Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse. (org. JOLY, Marc). Paris: La découverte. 2010.
- ___& Dunning, Eric. A busca da excitação. Lisboa: Difel, 1985.
- ___Au-delà de Freud. Sociologie, psychologie, psychanalyse. (traduzido do inglês por Joly, Marc). Paris, Ed. La Découverte. 2010.
- FABIANI, Jean-Louis. Peut-on encore parler de légitimité culturelle? In: DONNAT, O.; TOLILA, P. Le(s) public(s) de la culture. Paris: Press de Sciences Po, 2003.
- GARCIA-CANCLINI, Nestor. Culturas Híbridas. São Paulo: Edusp, 1997.
- _____. As culturas populares no capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- GARCIA-CANCLINI, Nestor. Noticias recientes sobre la hibridación. Trans: Revista Transcultural de Música, Barcelona, n. 7, 2003. Disponível em: . Acesso em: 25 maio 2011.
- _____. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

GIDDENS, Anthony. As conseqüências da modernidade. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. Modernidade e Identidade Pessoal. Oeiras: Celta, 1994.

GIOLO, Jaime. Bernard Charlot – a educação mobilizadora. In REGO, T. C. (Org.) Educação, Escola e Desigualdade : BERNARD CHARLOT; BERNARD LAHIRE; FRANÇOIS DUBET; ZYGMUNT BAUMAN; RAEWYN CONNELL. Coleção Pedagogia Contemporânea. Vol 1. Petrópolis: Vozes, 2011. ISBN 9788532641793

GIOVANI, Luciana Maria. François Dubet – a experiência escolar em jogo. In REGO, T. C. (Org.) Educação, Escola e Desigualdade : BERNARD CHARLOT; BERNARD LAHIRE; FRANÇOIS DUBET; ZYGMUNT BAUMAN; RAEWYN CONNELL. Coleção Pedagogia Contemporânea. Vol 1. Petrópolis: Vozes, 2011. ISBN 9788532641793

LAHIRE, Bernard. Socialisation, formes sociales et pratiques semiotique: définitions e premissas. In: Analyse des modes de socialization – confrontation et perspectives. In: ACTE DE LA TABLE RONDE DE LYON, 1988, Lyon: Université Lumière - Lyon 2, 1988

_____. La raison des plus faibles. Rapport au travaux, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Lille, Pull, 1993.

_____. Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: LAHIRE, Bernard. Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes e critiques. Paris: La decouvert, 1998.

_____. L'invention de l'illettrisme. Paris, Éditions la Découvert, 1999.

_____. Culture écrite er inégalités scolaires – sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire. Lyon, Press Universitaire de Lyon, 2000.

_____. O Homem Plural: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico. Educação e Pesquisa, São Paulo, p. 315-321, 2004.

LAHIRE, Bernard. L'esprit sociologique. Paris, Éditions La Découvert, 2005.

_____. Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artes Medicas, 2004a.

_____. A cultura dos indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Indivíduo e mistura de gêneros: dissonâncias culturais e distinção de si. Dados, Rio de Janeiro, v. 50, n/4. 2007.

_____. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. Educação e Pesquisa, v. 34, n/2. Maio/agosto, 2008.

_____. Franz Kafka – éléments pour une théorie de la creation littéraire. Paris. Éditions la Découverte. 2010.

_____. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In JUNQUEIRA, Lília. Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista, Recife. Eitora Universitária UFPE, 2010.

_____. O campo, o mundo e o jogo: o universo literário em questão. In JUNQUEIRA, Lília. Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista, Recife. Eitora Universitária UFPE, 2010

MARTUCCELLI, Danilo. Les trois voies de l'individu sociologique. Espace Temps.net (Textuel), 08 juin. 2005. Disponível em: , Acesso em: 25 maio 2011.

_____. Grammaires de l'individu. Paris: Gallimard. 2002.

_____. Sociologies de la modernité. Paris, Folio Gallimard, 1999.

MARTUCCELLI, Danilo & SINGLY de. Sociologies Contemporaines – Les sociologies de l'individu. Paris, Armand Collin. 2009.

MARTUCCELLI, Danilo & SINGLY de & CORCUFF, Philippe. L'individu aujourd'hui. Rennes, Press Universitaires de Rennes. 2010.

_____. La société singulariste. Paris, Ed. Armand Collin, 2010.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Escritos de Educação: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIXÃO, Lea P. Socialização na escola. In: ZAGO, Nadir (Org.). Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASQUIER, Dominique. Cultures Lycéennes: la tyrannie de la majorité. Paris: Autrement, 2005.

PASSERON, Jean-Claude. Consommation et réception de la cultura: La démocratisation des publics. In: DONNAT, O.; TOLILA, P. Le(s) public(s) de la culture. Paris: Press de Sciences Po, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Sur des airs savant, une notion de sens comuns: la socialization. In: TABLE RONDE DE LYON, 1988, Lyon. Actes... Lyon: Université Lumière - Lyon 2, 1988.

PETERSON, Richard A.; KERN, Roger M. Changing Highbrow Taste: from nov to Omnivore. American Sociological Review, Menasha, n. 61, p. 900-907, 1996.

PETERSON, Richard A. Understanding Audience Segmentation: from elite and mass omnivore and univore. Poetics, n. 21. p. 243-258, 1992.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago. 2002a.

_____. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, v. 28, p. 107-116, jan./jun. 2002b.

_____. A educação popular no Brasil: a cultura de massa. *Revista USP*, São Paulo, n. 61, p. 58-77, mar./maio 2004.

_____. Um novo capital cultural: disposição e pré-disposição à cultural informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, p. 77-106, jan./abr. 2005.

_____. A particularidade do processo de socialização no mundo contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.

_____. A sociologia de Bernard Lahire. In REGO, T. C. (Org.) *Educação, Escola e Desigualdade* : BERNARD CHARLOT; BERNARD LAHIRE; FRANÇOIS DUBET; ZYGMUNT BAUMAN; RAEWYN CONNELL. Coleção Pedagogia Contemporânea. Vol 1. Petrópolis: Vozes, 2011. ISBN 9788532641793

_____. Teorias da Socialização: um estudo sobre as relações indivíduo e sociedade. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, dezembro, volume 37, 04, 2011. Pags. 711-724. ISSN 15179702

SINGLY, F. La famille individualiste face aux pratiques culturelles. In: DONNAT, O.; TOLILA, P. *Le(s) public(s) de la culture*. Paris: Press de Sciences Po, 2003.

THIN, Daniel. *Familles populaires et institution scolaire: entre autonomie et hétéronomie*. [S.l.: s.n.], 2007. Texto de circulação restrita.

THIN, Daniel. *Quartiers populaires: l'école et les familles*. Lyon: Press Universitaire de Lyon, 1998.

VAN ZANTEN, Agnes, *Dicionário de Educação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2010.

Disciplina: EDF0611 - Projetos de Vida, Valores e Educação Socioemocional

Purpose, values and Social Emocional Education

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2019 **Desativação:**

Objetivos

Analisar teorias psicológicas que sustentam a educação socioemocional e a construção de projetos de vida, bem como refletir sobre seu impacto nas práticas educacionais que objetivem a formação integral do ser humano.

Docente(s) Responsável(eis)

1793053 - Valeria Amorim Arantes de Araujo

2855241 - Viviane Potenza Guimarães Pinheiro Fonseca

Programa Resumido

Este curso tem como objetivo aprofundar os estudos sobre o papel que os Projetos de Vida têm para a educação, assumindo a sua importância para a constituição psíquica, social e ética dos seres humanos. A disciplina irá analisar teorias psicológicas que sustentam os princípios de uma educação socioemocional e que oportunizem aos estudantes a compreensão de si e de seus valores e sentimentos conectados às demandas do mundo contemporâneo, bem como os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que compõem as chamadas competências do século XXI. Com isso, pretende-se discutir os caminhos que dêem sustentação a uma formação integral dos seres humanos, a reorganização dos espaços, tempos e relações escolares, e como todos esses fatores influenciam nos processos de construção dos projetos de vida dos estudantes.

Programa

- Projetos de vida; - Valores, Bem-estar e Felicidade; - Funcionamento psíquico e moralidade; - Fundamentos da educação socioemocional; - Competências e habilidades socioemocionais na educação; - A Base Nacional Curricular Comum (BNCC); - A reorganização dos espaços, tempos e relações escolares.

Avaliação**Método**

- Aulas expositivas e interativas a partir de problematização das leituras indicadas. - Trabalhos em grupo e seminários, a partir da análise e reflexão sobre o cotidiano escolar, tendo referência a literatura indicada.

Critério

- Adequação às orientações para a realização das atividades e trabalhos. - Domínio dos conceitos fundamentais e consistência nos argumentos apresentados. - Participação nas atividades do curso.

Norma de Recuperação

Os estudantes que precisarem fazer recuperação farão prova ou entregarão trabalho proposto pelo docente após o encerramento do período letivo regular, em período estabelecido por calendário da graduação estabelecido pela USP.

Bibliografia

ARANTES, V. A. (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

ARANTES, V.A.; DANZA, H.; PINHEIRO, V. P. G.; PATARO, C.S.O. Projetos de vida, Juventude e Educação. *International Studies on Law and Education*, v.23, p.77-94, 2016.

ARAÚJO, U.F. Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação. São Paulo: Summus, 2014.

ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, p. 31 – 48, mar., 2011.

ARAÚJO, U. F; PUIG, J. M; ARANTES, V. A. (Org.) Educação e valores: Pontos e contrapontos. São Paulo, SP, 2007.

ARAUJO, U.F.; FRUCHTER, R.; GARBIN, M.C.; PASCOALINO, L.N.; ARANTES, V.A. The reorganization of time, space and relationships in school with the use of active learning methodologies and collaborative tools. *ETD. Educação Temática Digital*, v. 16, p. 84-99, 2014.

DAMON, W. O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009.

KLEIN, A.M.; Arantes, V.A. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio. *Educação e Realidade*, v.41, p.135-154, 2016.

MACHADO, N. Educação: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

MARTÍN, X.; PUIG, J. M. Las siete competencias básicas para educar en valores. Barcelona: Editorial Graó, 2007.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. PG: Foca Foto – PROEX/UEPG, 2015

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 4 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

MORENO, M.; SASTRE, G. Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. Como construimos universos: amor, cooperação e conflito. São Paulo: UNESP, 2014.

MORENO, M.; SASTRE, G.; BOVET, M. LEAL, A. Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

PIAGET, J. Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. Paris: University of Paris-Sorbonne, 1954.

PINHEIRO, V. P. G.; ARANTES, V. A. Values and Feelings in Young Brazilians' Purposes. Paidéia (Ribeirão Preto), 25(61), 2015, p. 201-209.

PUIG, J. Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004. RUÉ, J. O que ensinar e por quê. São Paulo: Moderna, 2003.

Disciplina: EDF0673 - Juventude e Educação

EDF0673 1 Youth and Education

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/1999 **Desativação:**

Objetivos

O curso pretende examinar a juventude, categoria social construída historicamente, no âmbito dos estudos sobre gerações que se articulam a outras dimensões dos processos sociais: classes sociais, diversidade cultural, etnias e gênero

Programa Resumido

O curso pretende examinar a juventude, categoria social construída historicamente, no âmbito dos estudos sobre gerações que se articulam a outras dimensões dos processos sociais: classes sociais, diversidade cultural, etnias e gênero. A condição dos jovens na sociedade brasileira será examinada a partir das relações desses segmentos com o mundo da escola, do trabalho, da cultura, da participação política e demais modalidades de sociabilidade dos grupos juvenis. As formas de exclusão social e as dimensões socioculturais da violência que determinam a vida dos jovens, quer na condição de vítimas ou de protagonistas, serão analisadas tendo em vista

ampliar a reflexão sobre os significados da educação escolar nesse momento do ciclo de vida.

Programa

1. A juventude enquanto categoria social

1.1. Juventude e ciclo de vida: a construção histórica da categoria social

1.2. Os estudos sobre geração

1.3. Juventude, classes sociais, etnia e gênero

2. Juventude e socialização

2.1. O jovem e as instituições socializadoras

família, escola e mundo do trabalho

2.2. crise e mutação nos processos de socialização: as novas agências socializadoras

3. Juventude e sociabilidade

3.1. os grupos juvenis

3.2. produção cultural e participação política

3.3. violência e exclusão social

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários e trabalhos em grupos, leituras dirigidas

Critério

Prova escrita individual, atividades em sala de aula e trabalho final individual

Norma de Recuperação

De acordo com o calendário do semestre.

Bibliografia

ABRAMO, H. - Cenas juvenis, SP, Scritta, 1994.

FORACCHI e MARTINS (org.) - Sociologia e Sociedade, SP, Livros Técnicos e Científicos, 1975.

FORACCHI, Marialice - A juventude na sociedade moderna, SP, Pioneira, 1972.

MANNHEIM, K. - Coleção Grandes Cientistas Sociais, número 25, SP, Ática, 1982.

PERALVA e SPOSITO (orgs) - JUVENTUDE E CONTEMPORANEIDADE - Número especial da Revista Brasileira de Educação, SP, ANPEd, números 5 e 6, 1997

VIANNA, Hermano - Galeras Cariocas, RJ, UFRJ, 1997.

Sociologia da Juventude, 4 volumes, RJ, Zahar, 1968.

ZALUAR, Alba - A máquina e a revolta, SP, Brasiliense, 2ª ed. 1994

Disciplina: EDF0675 - História da Escrita e da Leitura na Escola Primária no Brasil

EDF0675 2 History of Reading and Writing in Primary School Education in Brazil

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2010 **Desativação:**

Objetivos

- a) Discutir a constituição histórica da escola brasileira, tomada como local de produção de uma cultura e uma forma escolares;
- b) Refletir sobre a produção da leitura e da escrita como disciplinas escolares;
- c) Discorrer sobre os diferentes métodos de alfabetização constituídos historicamente; e
- d) Perceber a participação da mulher (professora e mãe) no universo letrado, como leitora e escritora.

Docente(s) Responsável(eis)

2177609 - Diana Gonçalves Vidal

Programa Resumido

O curso pretende abordar as discussões sobre o ensino da escrita e da leitura na escola primária brasileira e sua construção enquanto disciplinas escolares. Ao mesmo tempo, interessa-se em compreender a constituição histórica dos métodos de

alfabetização. Nas duas vertentes, almeja problematizar a produção de saberes e práticas escolares do ensino elementar. Como destaque, faz uma pequena incursão sobre a participação da mulher (professora e mãe) no universo letrado, como leitora e escritora.

Programa

Unidade 1: Constituindo a escola pública primária no Brasil (1822-1875)

Construindo uma nação: a sociedade brasileira na primeira metade do séc. XIX

A difusão da escola e a profusão de métodos

O ensino da escrita e da leitura

Mulheres: Leitoras e escritoras

Unidade 2: O modelo escolar moderno (1880-1910)

Sociedade e cultura no fim do século XIX

A escola e a racionalização das práticas escolares

O ensino simultâneo e a aprendizagem da escrita e da leitura

Mulheres: Leitoras e escritoras

Unidade 3: Corrigindo o rumo: a escola nova (1920-1940)

As transformações sociais dos anos 1920

Higiene e eugenia: em busca do Brasil moderno

Métodos de ensino de escrita e leitura

Mulheres: Leitoras e escritoras

Avaliação

Método

Aula expositiva, trabalho em grupo, seminários, análise e discussão de textos, relatos, fotografias e obras literárias, além de atividades de pesquisa.

Critério

Participação em aulas – Realização de trabalhos – Participação de Seminário – Realização de atividades de pesquisa.

Norma de Recuperação

Bibliografia

Alencastro, L. F. "Vida privada e ordem privada no Império". In: _____. História da vida privada no Brasil. Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Cia. das letras: 1997, p. 11-94.

Almeida, Júlia de. A intrusa. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994.

Andrade, Mário de. Amar, verbo intransitivo. Idílio. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1989 (1ª ed. 1927).

Bastos, M.H. C. e Faria Filho., L.M. A escola elementar no século XIX. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

Bernardes, Maria T. C.C. Mulheres de ontem? Rio de Janeiro - século XIX. São Paulo: TAQueiroz Ed., 1989, p. 97-172.

Carvalho, José Murilo de. Os bestializados. O Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Cia das Letras, 1987, p. 15-65.

Carvalho, Marta. "Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas". In: Freitas, M.C. (org.) História Social da Infância no Brasil. São Paulo: Cortez/ USF-IFAN, 1997, p. 269-288.

Correia, Viriato. Cazuza. História verdadeira de um menino de escola. São Paulo: Ed. Nacional, 1983.

Demartini, Z.B.F. "A procura da escrita e da leitura na 1ª República: recolocando questões". Cadernos CERU, série 2, nº 9, 1998, p. 57-82.

Faria Filho, L.M. "Instrução elementar no século XIX". In: Lopes, E.M. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.135-150.

Ferro, M. Amparo B. "Literatura escolar e história da educação: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas ". Doutorado, FEUSP, 2000.

Galvão, Ana de Oliveira. Amansando meninos: uma leitura do cotidiano da escola a partir da obra de José Lins do Rêgo (1890-1920). João Pessoa: Ed. Universitária, 1998.

Gattai, Zélia. Anarquistas, Graças a Deus. Rio de Janeiro: Record, 2000 (1ª ed. 1979).

Ghiraldelli Jr. , Paulo. Educação e movimento operário. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

Gondra, J. "Medicina, higiene e educação escolar". In: Lopes, E.M. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 519-567.

Hollanda, Heloísa B. "Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira avaliação". In: Costa, Albertina e Bruschini, Cristina. Uma questão de gênero. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; SãoPaulo: Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 54-92.

Lamego, Valéria. *A farpa na lira. Cecília Meireles na revolução de 30*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Leite, Miriam M. *Livros de viagem (1803-1900)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

Lins do Rêgo, José. *Menino de engenho*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977 (1ª ed. 1932).

Magalhães, Justino de. *Ler e escrever no mundo rural do antigo regime: um contributo para a história da alfabetização e da escolarização em Portugal*. Braga: Universidade do Minho, 1994, p. 145-188.

Meireles, Cecília. *Viagem, vaga música*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

Morais, M. Arisnete C. de. "A leitura de romances no século XIX". *Cadernos CEDES* (45): 71-85, jul./98.

Morley, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

Needell, Jeffrey. *Belle époque tropical: sociedade e cultura de elite no Rio de Janeiro na virada do século*. São Paulo: Cia das Letras, 1993, p. 19-86.

Queirós, Eça. *Os maias*. São Paulo: Ática, 1998 (1ª ed. 1888).

Ritzkat, Marly G.B. "Preceptoras alemãs no Brasil". In: Lopes, E.M. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 269-291.

Schwarz, Roberto. *Duas meninas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Sevcenko, Nicolau. "O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso". In: _____. *História da vida privada. República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 7-48.

Souza, Rosa Fátima. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1998, p. 157-240.

Spencer, *Da educação: intelectual, moral e física*.

Vidal, D. G. e Gvirtz, S. "O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar". *Revista Brasileira de Educação* (8): 13-30, mai/ago, 1998.

Vidal, D.G. "Escola nova e processo educativo". In: Lopes, E.M. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 497-518.

Von Binzer, Ina. *Os meus romanos. Alegrias e tristeza de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Disciplina: EDF0683 - Temas Transversais em Educação

EDF0683 2 Cross-disciplinary Themes in Education

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2010
Desativação:	

Objetivos

- Compreensão do conceito de transversalidade na educação;
- O estudo e a aplicação de metodologias de ensino que instrumentalizem alunos e alunas para uma ação pedagógica que integre os conteúdos escolares tradicionais (ex: matemática, língua, história, geografia e ciências), aos conteúdos mais voltados para o cotidiano das pessoas (ex: a ética, a sexualidade, o meio ambiente, a diversidade e os sentimentos);
- Incorporação de temas como: ética, sexualidade, meio ambiente e os sentimentos ao projeto pedagógico escolar;
- Instrumentalização dos alunos para a construção de uma escola de qualidade;
- O planejamento escolar empregando a metáfora de "rede".

Docente(s) Responsável(eis)

1793053 - Valeria Amorim Arantes de Araujo

Programa Resumido

Este curso objetiva estudar o conceito de transversalidade na educação, dentro da concepção de que conteúdos como a ética, a sexualidade, o meio ambiente e os sentimentos devem constituir o eixo vertebrador da estrutura curricular das escolas brasileiras. Esta mudança na orientação da organização escolar passa pela construção de novas formas de se conceber tanto as relações interpessoais quanto as institucionais, e buscam a construção de uma escola inclusiva, pautada nos princípios da justiça e da democracia, e voltada para os interesses cotidianos da maioria da população.

Elaborado de forma interdisciplinar, o curso contará com a participação de vários docentes que abordarão os temas propostos e conceitos para a construção de uma escola de qualidade. A unidade do curso será obtida no estudo e na aplicação de metodologias de ensino que instrumentalizem os profs. para uma ação pedagógica que integre os conteúdos esc. tradic. aos conteúdos mais voltados para o cotidiano das pessoas

Programa

Este curso objetiva estudar o conceito de transversalidade na educação, dentro da concepção de que conteúdos como a ética, a sexualidade, o meio ambiente e os sentimentos devem constituir o eixo vertebrador da estrutura curricular das escolas brasileiras. Esta mudança na orientação da organização escolar passa pela construção de novas formas de se conceber tanto as relações interpessoais quanto as institucionais, e buscam a construção de uma escola inclusiva, pautada nos princípios da justiça e da democracia, e voltada para os interesses cotidianos da maioria da população.

Elaborado de forma interdisciplinar, o curso contará com a participação de vários docentes que abordarão os temas propostos e conceitos para a construção de uma escola de qualidade. A unidade do curso será obtida no estudo e na aplicação de metodologias de ensino que instrumentalizem os profs. para uma ação pedagógica que integre os conteúdos esc. tradic. aos conteúdos mais voltados para o cotidiano das pessoas.

Avaliação

Método

O curso será ministrado por meio de aulas expositivas e por meio de seminários temáticos, que poderão incorporar diferentes linguagens e metodologias em sua execução.

Critério

A avaliação ocorrerá por meio da produção individual de um dossiê, acompanhando as temáticas trabalhadas durante o curso; por um trabalho individual; e um trabalho em grupo.

Norma de Recuperação

Trabalho individual.

Bibliografia

Bibliografia Básica:

ALCALDE, A. I. et al. (2006). Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje. Barcelona: editorial Graó.

ALVES, R. (2004) Aprendiz de mim: Um bairro que virou escola. Campinas: Editora Papirus.

- ARANTES, V. A. (org); GHANEM, E.; TRILLA, J. (2008) Educação formal e não-formal: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus.
- ARANTES, V. A. (org); ARAÚJO, U.F.; PUIG, J. M. (2007) Educação e valores: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus.
- ARANTES, V. A. (2003). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus.
- ARAÚJO, U. F. & AQUINO, Júlio G. (2001). Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal. São Paulo, Moderna.
- ARAUJO, U. F. (2003) Temas Transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna.
- ARAUJO, U. F. & SASTRE, G. (2009). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus.
- BENEVIDES, M. V. (2004). Cidadania e Direitos Humanos. In: CARVALHO, J. S. F. (org). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis: Vozes.
- BUSQUETS, M.D. et al (1997). Temas transversais em educação. São Paulo, Ática.
- CAMARGO, A. M. & RIBEIRO, C. M. (2000). Sexualidade(s) e Infância(s): a sexualidade como tema transversal. São Paulo, Editora Moderna e Editora da Unicamp.
- DUBET, F. (2006). La escuela de las oportunidades. Qué es una escuela justa? Barcelona: Gedisa.
- ESTEVE, J. (2004). A terceira revolução educativa. São Paulo: Moderna.
- MARTÍN, X. (2003). Tutoria: técnicas, recursos y actividades. Barcelona: Alianza.
- MEC (2003). Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na comunidade. Brasília: SEB/MEC.
- MEC (2007). Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na comunidade. Brasília: SEB/MEC.
- MONTEIRO, A. & POMPEO, G. (2001). A matemática e os temas transversais. São Paulo, Moderna.
- MORENO, M. et al (2000). Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal. São Pulo, Moderna.
- PUIG, Josep M. (1998). Ética e Valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo, Casa do Psicólogo.
- PUIG, J. et al (2000). Democracia e participação escolar: propostas de atividades. São Paulo, Moderna.
- PUIG, J. M. (2004) Práticas morais: uma aproximação sociocultural `a educação moral. São Paulo: Moderna.

PUIG, J. M. (2007). Competencia en autonomia e iniciativa personal. Barcelona: Alianza.

SASTRE, G. & MORENO, M. (2002). Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna.

TORRES, R. (2005). Comunidad de aprendizaje. In: MEDEIROS, B. & GALIANO, M. Barrio-escuela: movilizand o el potencial educativo de la comunidad. São Paulo: Fundação Abrinq. UNICEF, Cidade Escola Aprendiz.

ÚCAR, X. & BERNÉ, A. L. (coords). (2006). Miradas y diálogos en torno a la acción comunitária. Barcelona: Editora Graó.

ZABALA, A. & ARNAU, L. (2008). Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó.

Disciplina: EDF0687 - Educação e Atualidade - a Questão do Sujeito

EDF0687 1 Education and the Present - the Issue of the Subject

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 60 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2004 **Desativação:**

Objetivos

11. Objetivos:

Analisar os estudos sobre a formação das identidades na atualidade e o seu impacto no ambiente escolar. Discutir a relação sujeito- poder e como esta produção se expressa nos movimentos sociais, na luta por direitos humanos, transformando as relações da escola.

Docente(s) Responsável(eis)

854563 - Flavia Ines Schilling

92852 - José Sergio Fonseca de Carvalho

Programa Resumido

12. Ementa (programa resumido):

Trata-se de discutir as questões que permeiam o cotidiano escolar sob a óptica da formação dos sujeitos em suas relações de poder. Qual é o lugar do professor, como autoridade? Quais são as relações entre força/ poder, poder e segredo? Como estas relações aparecem, de forma tensa, no cotidiano escolar? Como ocorrem os novos agrupamentos no interior da escola em função das identidades por gênero, estilo, raça, religião, orientação sexual? A partir destas reflexões podemos começar a qualificar as tentativas que estão acontecendo de transformação do cotidiano escolar incorporando novos interlocutores e tendendo à construção de uma gestão do poder compartilhada. O tema da comunidade ressurgue, como um interlocutor importante. Novamente nos perguntaremos: o que é comunidade? Existe "comunidade"? Abordaremos o conceito de comunidade de experiência compartilhada, relacionando-se com os movimentos sociais e com a temática dos direitos humanos.

Programa

13. Conteúdo (programa):

- Estudar o sujeito, estudar o poder.
- Individualidade, estilo.
- Infância e escolaridade
- Comunidade: uma antiga e uma novíssima discussão.
- Os novos movimentos sociais e o retorno de antigos problemas.
- Os desafios atuais da educação escolar

Avaliação

Método

15. Métodos utilizados:

Aulas expositivas; discussão de materiais áudio-visuais, estudos de casos.

Critério

16. Critérios de avaliação de aprendizagem:

Participação em sala de aula

Leitura dos textos

Trabalho final

Norma de Recuperação

17. Normas de recuperação (critérios de aprovação e épocas de realização das provas ou trabalhos):

Elaboração de sínteses dos textos discutidos; reformulação do trabalho final com datas para entrega e correção conforme calendário da USP e da CG da FEUSP.

Bibliografia

21. Bibliografia Básica:

AGAMBEN, Giorgio. "O que é o contemporâneo?". In: _____. O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ARENDT, Hannah. "Da violência". Crises da República. São Paulo, Editora Perspectiva, 1973.

_____. Totalitarismo, o paroxismo do poder. Rio de Janeiro, Editora Documentário, 1979.

_____. Entre o passado e o futuro. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972

BAUMAN, Zygmunt. Em busca da política Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. Modernidade líquida. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Comunidade. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003

CASTEL, Robert. "As armadilhas da exclusão". Desigualdade e a questão social. Castel, R; Wanderley, L.E; Wanderley-Belfiore, M. São Paulo, EDUC, 1997.

CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas, Papirus, 1995.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. "O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação". LARROSA, J.; SKLIAR, C. Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

ELIAS, Norbert & SCOTSON, J.L. Os estabelecidos e os outsiders. Rio de Janeiro, Zahar, 2000.

_____. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1984.

_____. Microfísica do Poder, Rio de Janeiro, Graal, 1985.

_____. História da Sexualidade. I, A Vontade de Saber. Rio de Janeiro, Graal, 1980.

_____. Em defesa da sociedade. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. São Paulo, Forense Universitária, 1995. Disponível em: <http://jornalista.tripod.com/teoriapolitica/3.html>

GIDDENS, Anthony. Consequências da modernidade. São Paulo, Ed. da UNESP, 1991.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. "Alienígenas na sala de aula". In SILVA, Tomás Tadeu da. (org.) Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, Ed. Vozes, 1995.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós modernidade. São Paulo, DP&A editora, 2001

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19

KRIEKEN, Robert van. "A organização da alma: Elias e Foucault sobre a disciplina e o eu". In Plural, Sociologia-USP, 3, 1996.

LARROSA, J.;SKLIAR,C. Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica,2001.

LENOIR, Remi. "Objeto sociológico e problema social". Iniciação à prática sociológica. São Paulo, Ed. Vozes, 1998.

MARTINS, José de Souza. A Sociabilidade do Homem Simples. São Paulo, Hucitec, 2000.

PERROT, Michelle. "Figuras e papéis". História da Vida privada. Da revolução Francesa à Primeira Guerra. 4. São Paulo, Cia. Das Letras, 1995.

_____. Os Excluídos da História. Operários, Mulheres, Prisioneiros. São Paulo, Paz e Terra, 1988.

POSTMAN, Neil. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro, Graphia, 1990.

RABINOW, P; DREYFUS, H., Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

ROSE, Nikolas. "Governando a alma: a formação do eu privado". In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). Liberdades reguladas. Petrópolis: Vozes, 1988, p.30-45. Disponível em: <http://stoa.usp.br/brunafavaro/files/1822/11268/Rose,+Nikolas.+Governando+a+alma.pdf>

SENNETT, Richard. A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro, Record, 2003.

_____. "A comunidade se torna incivilizada". In SENNETT, R. O declínio do homem público. As tiranias da intimidade. São Paulo, Cia. Das Letras, 1988.

SKLIAR, Carlos. Alteridades y pedagogías...Y si el otro no estuviera ahí?. In: Educação e Sociedade – Dossiê "Diferenças". Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Vol. 23 N.79, ano XXIII, Agosto de 2002. Campinas, CEDES, UNICAMP, 2002. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=es

WACQUANT, Loïc. " O retorno do recalcado: violência urbana, "raça" e dualização em três sociedades avançadas". In Wacquant, L. Os condenados da cidade. Rio de Janeiro, Ed. Revan/UFRJ-FASE, 2001

____. As prisões da miséria. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

Disciplina: EDF0694 - Multiculturalismo e Educação: Introdução à Temática

EDF0694 2 Multiculturalism and Education: Introduction to the Issue

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2012 **Desativação:**

Objetivos

1. Introduzir os alunos aos estudos da ampla temática das relações entre o multiculturalismo e a educação.
2. Sensibilizar os futuros pedagogos para o importante problema da participação da instituição escolar na produção e reprodução de preconceitos e discriminações.

Docente(s) Responsável(eis)

62751 - Maria de Fatima Simoes Francisco

Programa Resumido

Raça, etnia, sexualidade, gênero, ensino religioso e grupos religiosos, classe social, corporeidade e portadores de necessidades especiais em contexto escolar.

Programa

1. Raça e Etnia
2. Sexualidade
3. Gênero
4. Ensino Religioso, Grupos Religiosos

5. Classe Social
6. Corporeidade
7. Portadores de Necessidades Especiais

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários e recurso à diferentes linguagens: escrita da autobiografia, projeção de filmes (ficção, documentários), entrevistas, imagens, audição de canções, literatura (romances, contos, poesias), etc.

Critério

Provas, seminários, trabalhos.

Norma de Recuperação

As mesmas vigentes nas demais disciplinas.

Bibliografia

Bibliografia Básica:

1. GENTILI, P. (org.). Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
2. VOGEL, A. (org.). Trabalhando a diversidade no Planfor: raça, cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
3. AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
4. _____ (org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
5. BRASIL. IBGE. Síntese de indicadores sociais do IBGE. Brasília, 2004.
6. CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas. Ano 9, n. 557, 2/2001.
7. COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER – SME/SP. Gênero e Educação: caderno de apoio para a educadora e o educador. São Paulo: 2003.
8. _____. Nem mais, nem menos: iguais. Cartilha para alunos. Cartilha para alunos. São Paulo, jun/2003.
9. JACQUARD, A.; POISSENOT, J. M. Todos semelhantes, todos diferentes. São Paulo: Augustus, 1993.
10. LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

11. _____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
12. SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (org.). Educar para a igualdade: gênero e educação escola. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, SME/SP, 2004.
13. BARBOSA, R. A. Sangue de índio. São Paulo: Melhoramentos, 1999.
14. CARNEIRO, M. L. T. O racismo na história do Brasil. São Paulo: Ática, 2000.
15. CASHMORE, E.; MICHAEL, B. Dicionário das relações étnico-raciais. São Paulo: Summus, 2000.
16. CAVALHEIRO, E. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.
17. _____. Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.
18. DONISETE, L.; GRUPIONI, B. (org.). Índios do Brasil. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2000.
19. FOLHA DE S. PAULO. Racismo cordial – Coletânea de entrevistas. São Paulo: Ática, 1998.
20. GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
21. GUSMÃO, N. M. (org.). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.#
22. IOKOI, Z. (coord.) Ser índio hoje. São Paulo: Loyola, 1998.
23. KUPSTAS, M. Um negro muito gato. São Paulo: Moderna, 2000.
24. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. Cadernos da TV escola. Índios no Brasil. Brasília, 1999, n.1.
25. PESTANA, M. Racista eu!? De jeito nenhum: o racismo no Brasil através da retrospectiva de 20 anos de desenhos do cartunista Pestana. São Paulo: Escala, 2001.
26. VALENTE, A.L. Educação e diversidade cultural. São Paulo: Moderna, 1999.
27. BUENO, B.; CATANI, D.B.; SOUSA, C.P. de; SOUZA, M.C.C.C. Docência, memória e gênero. São Paulo: Escrituras, 1997.
28. NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

Disciplina: EDF0711 - Práticas Escolares e Discursos Psicológicos: Perspectivas Críticas

EDF0711 1 School Practices and Psychological Discourse: Critical Perspectives

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2018
Desativação:	

Objetivos

- oferecer aos alunos uma visão geral a respeito dos debates contemporâneos envolvendo a interface entre os campos psicológico e educacional; - contribuir para o desenvolvimento de uma concepção crítica sobre a psicologização das ações escolares; - fornecer subsídios para uma análise dos discursos psicológicos e suas repercussões nas práticas escolares, favorecendo uma atitude investigativa acerca dos fenômenos educativos na atualidade.

Docente(s) Responsável(eis)

595446 - Cintya Regina Ribeiro
 53712 - Denise Trento Rebello de Souza
 5768232 - Elizabeth dos Santos Braga
 95192 - Julio Roberto Groppa Aquino
 95532 - Leandro de Lajonquière
 43669 - Maria Cecilia Cortez Christiano de Souza
 1517252 - Monica Guimaraes Teixeira do Amaral
 1979202 - Rinaldo Voltolini
 93593 - Sandra Maria Sawaya
 2088562 - Silvia de Mattos Gasparian Colello
 1755370 - Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes
 1793053 - Valeria Amorim Arantes de Araujo

Programa Resumido

A disciplina constitui-se como oportunidade de ampliação de conhecimento sobre as diferentes abordagens presentes atualmente no campo da psicologia educacional, as quais desenvolvem críticas aos discursos e práticas reducionistas e psicologizantes

acerca da escola e de seus agentes, tanto professores quanto alunos, bem como suas famílias. Pretende-se também oferecer fundamentos básicos de pesquisa na área da psicologia e educação tanto para os que têm em vista prosseguir na carreira acadêmica como àqueles que irão trabalhar em escolas, como professores e/ou gestores, assim como em outros contextos educacionais.

Programa

I – Psicologia e Educação: perspectiva histórica e abordagens críticas. II – A pesquisa sobre a escola e outros contextos educacionais: aportes teórico-metodológicos. III – A escola e temas educacionais como objeto de estudo da Psicologia e da Educação: contribuições a partir de resultados de pesquisa.

Avaliação

Método

- aulas expositivas para as quais estão previstas leituras realizadas pelos alunos;
- discussão de textos em grupos;
- seminários.

Critério

- participação em seminários;
- prova ou trabalho escrito.

Norma de Recuperação

De acordo com orientações do docente responsável por cada turma.

Bibliografia

AQUINO, J. G. O incerto lugar da psicologia na educação. IN: Diálogos com educadores. SP: Moderna, 2002, p.111-125.

AQUINO, J. G. (org). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1999.

_____. Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1998.

_____. Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus, 1997.

_____. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

ARANTES, V. (org) Afetividade na Escola - Alternativas teóricas e práticas. SP: Summus, 2003

AUTORES VARIOS, Revista Educação Nº 1 "Freud pensa a educação", São Paulo, s/d

AZANHA, J. M. Uma idéia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP, 1992.

BOURDIEU, P. (coord.). A miséria do mundo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRAGA, E. S. Tensões eu/outro: na memória, no sujeito, na escola. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BUENO, B.; SOUZA, D. T. R. Elsie Rockwell: por uma antropologia histórica. Educação. Série Pedagogia Contemporânea, São Paulo, n. 4, p. 76-90, 2009.

CARVALHO, M. P. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã / FAPESP, 1999.

CORAZZA, S.M.; TADEU, T. Composições. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 5 e 6, p.222-231, 1997.

_____. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Contemporaneidade e Educação, ano 3, v.3, p.27-33, 1988.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERREIRO, E. Atualidade de Jean Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2001

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar. 1914. In: FREUD, S. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p.281-88. v.12.

GABBI JR., O. O que é psicologia? Leis, regras e psicologização do cotidiano. Ciência e Cultura, v. 38, n.3, p.489-496, 1986.

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cadernos CEDES. n. 50, p. 9-25, 2000.

GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). A significação nos espaços educacionais: Interação social e subjetivação. Campinas: Papirus, 1997.

GOLDENBERG, M. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. ; ZAGO, N. (orgs.). Família e escola. Petrópolis: Vozes.

OLIVEIRA, SOUZA & REGO (orgs) *Psicologia Educação e Temáticas da Vida contemporânea*, SP: Moderna, 2002

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*. São Paulo. v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. *Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.661-684, 2009.

ROCKWELL, E. La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. In: *Memoria, conocimiento y utopia: anuario de la sociedad Mexicana de Historia de la educación*. No 1, enero 2004- maio 2005. Barcelona: Ediciones Pomares, 2005.

ROCKWELL, E. La experiência etnográfica. *História y cultura e los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SILVA, T. T. (org.). *Liberdades reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T.T. (org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos CEDES*. n. 50, p. 26-40, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F.; NOGUEIRA, A. L. H.; BRAGA, E. S. As relações de ensino na escola. In: *Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Multieducação: Relações de Ensino*, 2007.

SOUZA, D. T. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, v. 32, p. 477-492, 2006.

TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educación & Sociedad*, v.26, no. 92, 2005, p. 889-910.

VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* RJ: DP&A, 2003, p.103-126.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1991.

WEIZ, T. *O diálogo entre o ensino e aprendizagem*. SP: Atica, 2002

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (orgs). *Itinerários de pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Disciplina: EDF0717 - Multiculturalismo na Educação

EDF0717 1 Multiculturalism in Education

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2012
Desativação:	

Objetivos

- Favorecer a compreensão e reflexão sobre princípios, conceitos e concepções para uma postura multicultural;
- Contextualizar e compreender o processo de produção da diferença e formas de opressão;
- Conhecer novas perspectivas de estudo sobre Multiculturalismo, tendo como base a mudança paradigmática e as contribuições das reflexões sobre conflitos dos grupos subalternizados e
- Compreender e analisar as implicações da pluralidade dos alunos, influenciadas pelo Multiculturalismo, para o currículo escolar.

Docente(s) Responsável(eis)

2086070 - Edna Antonia Mattos Morais Andrade

Programa Resumido

Reflexão crítica de diferentes dimensões das questões referentes a identidade, raça, gênero, sexualidade, religião, cultura juvenil, necessidades educacionais especiais e saberes tendo como pressupostos o compromisso com a garantia do seu acesso e permanência a um ensino de qualidade que considere a diversidade humana.

Programa

I. Multiculturalismo na Educação

1. Multiculturalismo crítico

1.1. Sensibilidade para a pluralidade

1.2. Redução de preconceitos e discriminações

1.3. Responsabilidade de todos no esforço por reduzir a opressão

1.4.Contextualização e compreensão da produção das diferenças

2. Identidade e diferença

2.1.Entidades inseparáveis e mutuamente determinadas.

2.2.Diferença: conjunto de princípios organizadores da seleção, inclusão e exclusão que informam o modo como indivíduos marginalizados são posicionados e construídos em teorias sociais dominantes, práticas sociais e agendas políticas.

3. Implicações para o currículo

3.1.Postura multicultural.

3.2.Pluralidade cultural mais ampla à pluralidade da sala de aula.

3.3.Crítica cultural.

3.4.Socialização do conhecimento.

4. O professor orientado

4.1.Desenvolvimento cultural: compreensão das culturas, consciência da discriminação, capacidade de interagir com diferentes culturas.

4.2.Desenvolvimento de formas de ensinar : auto-centrada, consciência das diferenças dos estudantes, promoção de mudanças no sistema.

Avaliação

Método

Aulas expositivas dialogadas, seminários, leituras e projeção de filmes seguido de debates.

Critério

Avaliação contínua considerando: a participação nas aulas, assiduidade, realização de trabalhos e relatórios de leitura, provas, seminários e outras atividades.

Norma de Recuperação

Nota igual ou superior a cinco, época estipulada no cronograma da FEUSP.

Bibliografia

CANDAU, Vera Maria. (2008) Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr., p. 45-56

CORTESÃO, L. & Stoer, S. (1996). A interculturalidade e o carácter educativo da escola: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. Inovação, 9, 35-51. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CORTESÃO, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: necessidades de vigilância crítica hoje e amanhã. In D. Rodrigues (org.) (2001). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. (p.49-57). Porto: Porto Editora.

FAUSTINO, Rosângela Célia, CHAVES, Maria, BARROCO, Sonia Maria Shima (orgs) 2008. A política da diversidade cultural. In: _____. Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da teoria Histórico-Cultural. Maringá: Eduem.

GADOTTI, Moacir. Uma escola com muitas culturas: Educação e identidade, um desafio global. In: Revista FAEEBA, Salvador, n. 4, p. 15-21, jul./dez. 1995

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. (2006). O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

HABERMAS, Jürgen. (1983) Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Editora Brasiliense.

HALL, Stuart. (2008) Da diáspora – identidades e mediações culturais. Belo Horizonte, Editora da UFMG.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, A. (1998). Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: Editora McGraw-Hill.

HEGARTY, S. (2001). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In: D. Rodrigues (org.). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. (p.79-91). Porto: Porto Editora.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (2008) Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes.

SILVA, Tomaz Tadeu da et al. (2000) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais In:

Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis: Vozes.

SILVESTRE, N.; SOUZA, R. M. (2007) Eu não falo português, meu português é ruim. Nasci na fronteira, em Rivera. In: _____. O sujeito e sua língua Educação de Surdos. São Paulo: Summus Editorial.

TAYLOR, Charles. (1994). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Mexico, Fondo de Cultura Económica.

WARWICK, C. (2001). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.) (2001). Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva. (p.109-122). Porto: Porto Editora.

Disciplina: EDF0718 - Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: Temas Contemporâneos

EDF0718 1 Multiculturalism, Human Rights and Education: contemporary themes

Créditos Aula: 4
Créditos Trabalho: 0
Carga Horária Total: 60 h
Tipo: Semestral
Ativação: 01/01/2012 **Desativação:**

Objetivos

1. Introduzir os alunos na problemática contemporânea das relações entre multiculturalismo, direitos humanos e educação.
2. Sensibilizar os educadores para o problema da participação da instituição escolar na produção e reprodução de preconceitos e discriminação.

Docente(s) Responsável(eis)

366155 - Cristiane Maria Cornelia Gottschalk

92852 - José Sergio Fonseca de Carvalho

52537 - Marcos Barbosa de Oliveira

62751 - Maria de Fatima Simoes Francisco

28971 - Maria Nazare de Camargo Pacheco Amaral

Programa Resumido

1. As diferenças de identidades culturais;
2. Os recortes possíveis;

3. A escola em face da produção e reprodução das práticas de discriminação e preconceito.

Programa

1. O contexto histórico em que emerge e se torna relevante a discussão das diferenças de identidades culturais no interior da sociedade.
2. A origem teórica e filosófica da temática do multiculturalismo e da diversidade e seus conceitos centrais.
3. A teoria dos direitos humanos e sua relação com a temática da diversidade.
4. Recortes da diversidade: raça, etnia, sexualidade, gênero, religião, classe social, corporeidade, necessidades especiais, dentre outras.
5. A escola em face à produção e reprodução das práticas de discriminação e preconceito.

Avaliação

Método

Aulas expositivas e seminários.

Critério

Provas, seminários, trabalhos.

Norma de Recuperação

Trabalhos e provas.

Bibliografia

1. GENTILI, P. (org.). Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2000.
2. VOGEL, A. (org). Trabalhando a diversidade no Planfor: raça, cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
3. AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
4. _____ (org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
5. BRASIL. IBGE. Síntese de indicadores sociais do IBGE. Brasília, 2004.
6. CARVALHO, M. P. de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. Estudos Feministas. Ano 9, n. 557, 2/2001.

7. COORDENADORIA ESPECIAL DA MULHER – SME/SP. Gênero e Educação: caderno de apoio para a educadora e o educador. São Paulo: 2003.
- 8._____. Nem mais, nem menos: iguais. Cartilha para alunos. Cartilha para alunos. São Paulo, jun/2003.
9. JACQUARD, A.; POISSENOT, J. M. Todos semelhantes, todos diferentes. São Paulo: Augustus, 1993.
10. LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

Disciplina: EDF0725 - História da Profissão Docente no Brasil

EDF0725 1 History of the Teaching Profession in Brazil"

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2012 **Desativação:**

Objetivos

- a) abordar a constituição histórica da profissão docente no Brasil;
- b) discorrer sobre rupturas e continuidades nas práticas pedagógicas e nos modelos de formação;
- c) debater os vários aspectos ligados à profissão (das condições materiais de trabalho às relações de gênero, geração e etnia).

Docente(s) Responsável(eis)

6399271 - Ana Luiza Jesus da Costa

162022 - Bruno Bontempi Junior

2177609 - Diana Gonçalves Vidal

6396959 - Maria Angela Borges Salvadori

2172708 - Maurilane de Souza Biccas

2049551 - Roni Cleber Dias de Menezes

Programa Resumido

O curso pretende abordar a constituição histórica da profissão docente no Brasil, examinando diferentes modelos de formação (instituições formadoras, formação pela prática e ofício); os distintos modos de organização da categoria (associações beneficentes, sindicatos) e de produção e socialização de saberes (manuais didáticos, literatura especializada e imprensa periódica educacional); as várias teorias pedagógicas; bem como as condições materiais do exercício docente e da prática do magistério (tempos e espaços escolares, condições de trabalho, gênero, geração e etnia).

Programa

1. Modelos de formação:

1.1. O magistério como ofício;

1.2. A formação pela prática;

1.3. As instituições de formação: Escolas Normais; Institutos de Educação, Faculdades de Educação, Universidades;

2. Organização da categoria docente:

2.1. Associações beneficentes e de auxílio mútuo;

2.2. Sindicatos;

2.3. Representações do professor e da profissão na mídia e em associações;

3. Produção e socialização de saberes pedagógicos:

3.1. “Grandes” e “pequenos” educadores;

3.2. A imprensa educacional;

3.3. Teorias pedagógicas;

4. Condições materiais do trabalho e da prática docente:

4.1. Tempos e espaços escolares;

4.2. Condições e organização social do trabalho;

4.3. Relações de gênero, geração e etnia.

Avaliação

Método

Aulas expositivas, seminários, estudos dirigidos, discussões orientadas em sala de aula, elaboração de trabalhos e fichamentos.

Critério

Pontualidade na entrega dos trabalhos e fichamentos; participação nas aulas; qualidade de apresentação de trabalhos e seminários; desempenho em provas escritas e orais.

Norma de Recuperação

provas escritas e orais; entrega de trabalhos individuais e coletivos; fichamentos ao longo do curso.

Bibliografia

ALMEIDA JR., A. F. A escola pitoresca e outros trabalhos. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1951.

ARAUJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de & LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. As escolas normais no Brasil do Império à República. Campinas: Ed. Alínea, 2008.

BARBANTI (HILSDORF), M.Lúcia. Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo; um estudo de suas origens. FEUSP, Mestrado, 1977.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio de Janeiro: Fundação casa de Rui Barbosa, 1947.

BASTOS, Maria Helena Camara. "A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O 'Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)'. História da Educação (3): 95-119, abr. 1998.

_____. "Ferdinand Buisson no Brasil. Pistas, vestígios e sinais de suas idéias pedagógicas (1870-1900)". História da Educação (4) 8: 79-110, set. 2000.

BAUAB, Maria Ap. Rocha. O ensino normal na Província de São Paulo (1846-1889). Subsídios para o estudo do Ensino Normal no Brasil – Império. Doutorado: FFCL São José do Rio Preto, 1972, II volumes.

BERTIER, Vania Lucia Lopes. CEFAM, um projeto controverso. Uma contribuição para o estudo da recuperação da qualidade docente. São Paulo: Mestrado, FEUSP, 1997.

BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina. "Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério". Cadernos de Pesquisa, nr. 72, fevereiro de 1988, p.4-13.

CAMPOS, Maria Christina S. Souza. "Formação do magistério em São Paulo: do Império a 1930". Cadernos de Pesquisa, nr. 72, fevereiro de 1990, p.5-16.

CARDOSO, Tereza M.R.F.L. As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e prática das aulas régias no Rio de Janeiro (1759-1834). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, M. e VIDAL, D.G. Biblioteca e formação docente: percursos de leitura (1902-1935). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CARVALHO, M. No coração da sala de aula. São Paulo: Xamã/ Fapesp, 1999.

CATANI, Denice B. Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1918). Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. "Ensino superior e universidade no Brasil". In: LOPES, Eliane T. et al (org.) 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 151-204.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima. "Magistério: profissão feminina, carreira masculina". Cadernos de Pesquisa (86): 5-14, ago. 1993.

DIAS, Márcia Hilsdorf. Professores da escola normal de São Paulo (1846-1890): a história não escrita. São Paulo: Mestrado, FEUSP, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. A formação do professor em nível universitário – O Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1934-1938). São Paulo: Doutorado, PUC, 1997.

FERREIRA, Márcia dos Santos. O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961). São Paulo: Mestrado, FEUSP, 2001.

FÉTIZON, Beatriz. Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo. São Paulo: Doutorado, FEUSP, 1986.

HILSDORF, Maria Lucia S. Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador. Doutorado, FEUSP, 1986.

_____. "Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-58)". In: Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, II Volume. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998, p. 512-528.

_____. Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na educação escolar. São Paulo - Século XIX. São Paulo: Plêiade, 1999.

_____. Tempos de Escola: Fontes para a presença feminina na educação escolar. São Paulo - Século XIX. In: GONDRA, José (org.). Dos Arquivos à Escrita da História: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX. São Paulo: Universidade São Francisco, 2001.

_____. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Thomson, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. A pedagogia de Rui Barbosa. Brasília: INEP, 2001.

MONARCHA, Carlos. Escola Normal da Praça: o lado noturno das luzes. Campinas: EDUNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU-EDUSP, 1974.

PASSALACQUA, Camillo. Pedagogia e methodologia (theoria e pratica). São Paulo: Typ. A vapor de Jorge Seckler & Comp., 1887.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação do professor. Um estudo do estágio nos cursos de Magistério 2o. Grau, desenvolvidos nos Centros de Aperfeiçoamento do Magistério. São Paulo: Doutorado, FEUSP, 1993.

POLIANTEIA Comemorativa do Primeiro Centenário do Ensino Normal em São Paulo 846-1946. São Paulo: Gráfica Bréscia, 1946.

REIS FILHO, Casemiro. A educação e a ilusão liberal. Origens da escola pública paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

REIS, Maria Candida Delgado. "Masculino Feminino: fragmentos de uma construção assimétrica". In: REIS, Maria Candida Delgado (org.). Caetano de Campos (1894-1994): fragmentos da história da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo: Editora Moderna e Associação dos Ex-alunos do Instituto de Educação Caetano de Campos, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia. "Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo". Revista de Estudos Feministas, vol.9, no.2, 2001, p.515-54.

SILVEIRA, Carlos. "Apontamentos para uma História do Ensino Público em São Paulo. Revistas de Ensino". Revista Educação. Diretoria Geral da Instrução Pública, vol VII. Jun., 1920.

SIMÕES, Regina Helena Silva; CORREA, Rosa Lydia Teixeira & MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. História da profissão docente no Brasil. Vitória; EDUFES, 2010.

TANURI, Leonor. O Ensino Normal no Estado de São Paulo. 1890-1930. "Estudos e Documentos". Publicação da Faculdade de Educação da USP. Vol 16, 1979.

_____. "História da formação de professores". Revista Brasileira de Educação, nr. 14, mai/ago. 2000, p. 61-88.

VIANNA, Cláudia. Os nós do "nós". Crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

VICENTINI, Paula. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério (1930-1964). São Paulo: Mestrado FEUSP, 1997.

VICENTINI, Paula & LUGLI, Rosário. História da profissão docente no Brasil: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana G. O exercício disciplinado do olhar: livros leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

_____. Sexualidade e docência feminina no ensino primário do Rio de Janeiro (1930-40). In: BRUSCHINI, C. e HOLLANDA, H.B. Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1998, p. 281-314.

_____. Anísio Teixeira, professor de professoras: um estudo sobre modelos de professor e práticas docentes (Rio de Janeiro, 1932-1935). Revista Diálogo educacional, volume 5, nr. 16, Curitiba, 2005, p. 13-34.

_____. Experiências de docência e formação (Rio de Janeiro, 1930-1940). In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 335-346.

_____. A docência como uma experiência coletiva: questões para debate. In: DALBEN, A., DINIZ et al. (org). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 711-734.

VILLELA, Heloísa. "O mestre-escola e a professora". In: LOPES, E. M., GREIVE, C. e FARIA FILHO, L. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

_____. Da palmatória à lanterna mágica: A Escola Normal da Província do Rio de Janeiro entre o artesanato e a formação profissional (1868-1876). Doutorado: FEUSP, 2002.

ZELANTE, Arlêta N. Formação do magistério de I Grau: um esforço de renovação. São Paulo: Doutorado, FEUSP, 1994.

Disciplina: EDM0335 - Metodologia de Ensino de Arte e Movimento Corporal

Methodology of the Teaching of Art and Corporal Expression

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 90h (Estágio: 30h, Práticas como Componentes Curriculares = 30h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2010 **Desativação:**

Objetivos

Promover a compreensão do futuro pedagogo sobre a interlocução do ensino com os modos de aprendizagem em Arte na educação escolar e na educação geral. Compreender a articulação entre a produção social e a diversidade cultural da arte, como objeto de conhecimento na escola e nas demais instituições a ela vinculadas

em rede. Propiciar a construção de competências para saber dar aulas de arte e a assimilação de saberes sobre a arte com objeto sócio-histórico em transformação permanente na história das culturas e na Educação e na vida de cada aluno.

Proporcionar ao futuro pedagogo a compreensão da motricidade como componente formador do ser humano. Reconhecer os aspectos contributivos do componente curricular Educação Física ao processo educativo, mediante a consideração da escola como instituição que potencializa o exercício pleno da cidadania.

Disponibilizar condições para que o futuro pedagogo possa utilizar os conhecimentos relativos à Educação Física para, articulados ao Projeto Pedagógico da escola, elaborar propostas de intervenção educativa na Educação Infantil e no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental.

Contribuir para que o pedagogo conheça, posicione-se e saiba atuar educacionalmente frente ao trabalho de professores de arte e de educação física na educação escolar

Docente(s) Responsável(eis)

1487600 - Marcos Garcia Neira

2095355 - Rosa Iavelberg

Programa Resumido

Na disciplina considera-se Arte com área de conhecimento com conteúdos próprios a serem ensinados e aprendidos na escola. Observa-se os modos de aprendizagem em Arte como guia das orientações didáticas e trabalha-se a criação em arte e o saber sobre arte da pré-história à contemporaneidade, como aspectos indissociados da educação escolar. O desenho curricular, seus componentes e conteúdos são atribuições do educador e sua equipe e, é compreendido como produto e processo autoral, compartilhado e transformado permanentemente em função da prática nas escolas.

Nesta disciplina, a Educação Física é compreendida enquanto componente curricular inserido na área da Linguagem. Argumenta que a produção cultural manifestada pela motricidade, ou seja, a cultura corporal, é o objeto de estudo desta área do conhecimento. Em função disso, são fomentadas discussões a partir da construção teórica realizada acerca da temática corporal e a sua relação com a constituição do homem, da sociedade e da cultura, tomando como fundamento o entendimento do movimento humano como forma de linguagem que expressa significados. Esta disciplina apresenta uma concepção de Educação Física que busca o diálogo cultural por meio da cultura corporal e proporciona a aproximação, o estudo e a valorização de diversas formas de produção e expressão culturais dos alunos e de outros grupos, contribuindo para que os diversos grupos que chegam a escola possam sentir-se dignos de sua cultura, vivenciá-la, partilhá-la e aprender a respeitar a cultura de outros grupos sociais.

Programa

1. arte, educação e transformação social. O que se entende por arte na sociedade e na educação: breve histórico, críticas. Mudanças a respeito dos conceitos de: autores/artistas, trabalhos/obras artísticas, comunicação em arte, público/espectadores de arte. Processos de elaboração e expressão de emoções e de idéias em arte: histórico. Arte e informática.

2. arte na educação escolar. Breve histórico, críticas, mudanças. Noções sobre o ensino e a aprendizagem de saberes artísticos e estéticos em artes visuais/plásticas, música, dança, teatro, artes audiovisuais, “design”, arte informática (além das artes literárias) nas escolas de crianças, adolescentes, adultos.

Relações entre objetivos, conteúdos, métodos/procedimentos/atividades de ensino e aprendizagem, meios de comunicação, avaliação nos cursos e aulas de Arte. Fundamentos para currículo de Arte na Educação Infantil e em Escolas de Ensino Fundamental e Médio.

3. relações profissionais entre pedagogo e professores de arte nas escolas de educação básica: necessidades de atualizações contínuas e pesquisas.

4. O papel do movimento na construção da identidade.

5. As transformações sociais e seus reflexos na motricidade

6. O projeto pedagógico e o currículo “do corpo”

7. O corpo na Educação Infantil

8. O corpo no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental

9. O ensino da Educação Física na Educação Infantil e no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental – elaboração de objetivos, seleção de conteúdos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação.

Avaliação

Método

Aulas teóricos-práticas. Análise e discussão de textos básicos sobre o conteúdo programado. Visitas de estudos a museus e organizações educativas nas áreas de arte. Análise de produções artísticas e estéticas de artistas e de estudantes. Debates com profissionais da área na educação em geral e escolar. Exercícios de produção e apresentações artísticas.

Realização de observações de campo sobre as temáticas relativas à cultura corporal.

Análise crítica das experiências corporais dos licenciandos e confronto com o quadro educacional atual.

Contato com a construção teórica da área por meio de aulas expositivas, leitura de textos e realização de pesquisas e trabalhos teóricos.

Realização de oficinas envolvendo a linguagem corporal. Análise e discussão dos conteúdos veiculados por filmes, imagens, músicas, jogos, dramatizações etc.

Critério

Os alunos serão avaliados considerando a modificação nos conhecimentos iniciais e a apropriação dos principais conceitos. Também serão considerados os níveis de participação nas aulas, realização das atividades propostas e frequência.

Norma de Recuperação

Elaboração de trabalho escrito referente ao conteúdo do curso.

Época: 1ª semana após o término do curso no semestre.

Bibliografia

ARTE

ARSLAN, Luciana Mourão & IAVELBERG, Rosa. Ensino de Arte. São Paulo: Thompson, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino de Arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva/IOCHPE, 1991.

BOSI, Alfredo. Reflexões sobre a Arte. São Paulo: Ática, 1985.

CASTELLAR, Sonia & IAVELBERG, Rosa & ZAMBONI, Ernesta. Arte passageira: Carne. São Paulo: Pró-reitoria de Cultura e Extensão & Centro Universitário Maria Antonia/ USP, 2006.

COLL, César. Psicologia e currículo. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

COLL, C & Martín E. & Mauri, T. & Miras, M. & Onrubia, J. & Solé, I. & Zabala, A. O Construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

EDUCAÇÃO COM ARTE/IDÉIAS 31. São Paulo: FDE, Diretoria de projetos especiais, 2004.

HERNANDEZ, Fernando. Cultura Visual. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNANDEZ, Fernando & VENTURA, Monserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IAVELBERG, Rosa. O Desenho Cultivado da Criança: práticas e formação de educadores.

Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Cidade via de acesso da arte à escola. In: Boletim paulista de geografia, São Paulo: AGB, 2006, p.55-70.

_____. (org.) Lá Vai Maria: material de apoio ao professor. São Paulo: Centro Universitário Maria Antonia, 2002, fotocópia.

KELLLOG, Horda. Análises de la expresión plástica del preescolar. 5.ed.Madrid: Editorial Cincel, 1987.

LOWENFELD, Viktor e BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARINA, Antonio José. Ética para náufragos. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.

MÈREDIAU, Florence de. O Desenho Infantil. São Paulo: Cultrix, 1979.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental (1o e 2o ciclos), MEC/SEF, 1997.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental (3o e 4o ciclos), MEC/SEF, 1998.

PIAGET, Jean A formação do símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. & INHELDER, B. A psicologia da criança. Rio de Janeiro: Ed. Difel, 1982.

_____. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1979.

_____. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Ed Forense Universitária, 1973.

PILLAR, Analice Dutra. A educação do olhar. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

REFERENCIAL Curricular Nacional para a Educação Infantil, MEC/SEF, 1998.

REZENDE E FUSARI, Maria F. de & FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. Arte na Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

VYGOTSKY, Leontiev S. Pensamento e linguagem. Lisboa: Antídoto, 1979.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WILSON, Brent & WILSON, M. "Uma visão iconoclasta das fontes de imagens nos desenhos de crianças" in:AR`te: estudos de arte educação. São Paulo, 1982, (1) e (2): 14-6.

WOLFFLIN, H. Conceitos fundamentais da História da Arte, São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1989.

ZEICHNER, K. M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas, Lisboa, Ed. Educa e autor, 1993.

EDUCAÇÃO FÍSICA:

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7(2): 62-8, 1986.

_____. Educação Física e Aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física – volume 7. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUHNS, H.T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.

CARVALHO, A. M. A. et al. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. (Volume 1) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

RÚBIO, K. e CARVALHO, Y. (Orgs.) Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física: uma história que não se conta. Campinas: papirus, 1988.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

GEERTZ. C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: p.15, jul./dez. 1997.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

- KUNZ, E. Educação Física: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.
- KUNZ, E. et al. Didática da Educação Física I. Ijuí: Unijuí, 1998.
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEDINA, J. P. S. A educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1988.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003.
- NEIRA, M. G. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. Corpoconsciência, v. 9, p. 13-31, 2005.
- _____. Por um currículo multicultural da Educação Física. Presença Pedagógica, v. 12, p. 31-40, 2006.
- _____. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 5, p. 75-83, 2006.
- NEIRA, M. G. e PÉREZ GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, v. 12, p. 01-08, 2006.
- NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.
- PÉREZ GALLARDO, J. S. (org.) Educação Física escolar: do berçário ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SILVA, T. T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- _____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- SOARES C. L. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.
- SOUSA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na EF escolar. Cadernos Cedes, ano XIX, n.48, p.52-68, 1999.
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.25, n.2, p.9-20, jan. 2004.

TORRES SANTOMÉ, J. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Disciplina: EDM0337 - Metodologia do Ensino de Educação Física

EDM0337 1 Methodology of the Teaching of Physical Education

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 90h (Estágio: 30h, Práticas como Componentes Curriculares = 30 h)

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2015 **Desativação:**

Objetivos

Proporcionar ao futuro pedagogo a compreensão da motricidade como componente formador do ser humano e a cultura corporal como parcela significativa da cultura historicamente construída. Reconhecer os aspectos contributivos do componente curricular Educação Física ao processo educativo, mediante a consideração da escola como instituição que potencializa o exercício pleno da cidadania. Disponibilizar condições para que o futuro pedagogo possa utilizar os conhecimentos relativos à Educação Física para, articulados ao Projeto Pedagógico da escola, elaborar propostas de intervenção educativa na Educação Infantil e no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental.

Contribuir para que o pedagogo conheça, posicione-se e saiba atuar educacionalmente frente ao trabalho de professores de educação física na educação escolar.

Oportunizar, através da realização dos estágios, maior aproximação entre os conteúdos da disciplina e a realidade escolar.

Docente(s) Responsável(eis)

1487600 - Marcos Garcia Neira

Programa Resumido

Nesta disciplina, a Educação Física é compreendida como componente curricular inserida na área da Linguagem. Argumenta que a produção cultural manifestada pela motricidade, ou seja, a cultura corporal, é o objeto de estudo desta área do conhecimento. Em função disso, são fomentadas discussões a partir da construção teórica realizada acerca da temática corporal e a sua relação com a constituição do homem, da sociedade e da cultura, tomando como fundamento o entendimento da gestualidade como linguagem que expressa significados. Esta disciplina apresenta uma concepção de Educação Física que busca o diálogo cultural por meio da cultura corporal e proporciona a aproximação, o estudo e a valorização de diversas formas de produção e expressão culturais da comunidade escolar e dos diversos grupos que compõem a sociedade. Contribui para que os alunos e alunas sintam-se produtores e reprodutores de um patrimônio cultural digno, que deve ser vivenciado e analisado pela instituição escolar, partilhado publicamente e respeitado por todos os grupos sociais. Utiliza o estágio supervisionado como importante oportunidade de análise e reflexão do cotidiano escolar no que tange às questões da educação corporal

Programa

1. O papel da motricidade humana na construção da identidade.
2. As transformações sociais e seus reflexos na motricidade.
3. A interface culturas/corpo.
4. O projeto pedagógico e o currículo da cultura corporal.
5. A inserção da cultura corporal no currículo da Educação Infantil – aspectos teórico-metodológicos.
6. A inserção da cultura corporal no currículo do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental – aspectos teórico-metodológicos.
7. Especificidades do ensino da Educação Física na Educação Infantil e no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental – elaboração de objetivos, seleção de conteúdos, métodos de ensino e instrumentos de avaliação.

Avaliação

Método

Aulas teórico-práticas.

Análise e discussão de textos básicos sobre o conteúdo programático.

Realização de observações de campo sobre as temáticas relativas à cultura corporal.

Análise crítica das experiências corporais dos(as) licenciandos(as) e confronto com o quadro educacional atual.

Contato com a construção teórica da área por meio de aulas expositivas, leitura de textos e realização de pesquisas e trabalhos teóricos.

Análise e discussão dos conteúdos veiculados por filmes, imagens, músicas, jogos, dramatizações etc.

Critério

Os alunos serão avaliados considerando a modificação nos conhecimentos iniciais e a apropriação dos principais conceitos. Também serão considerados os níveis de participação nas aulas, realização das atividades propostas e frequência.

Norma de Recuperação

Elaboração de trabalho escrito referente ao conteúdo do curso.

Época: 1ª semana após o término do curso no semestre.

Bibliografia

BETTI, M. Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. A criança que pratica esportes respeita as regras do jogo... capitalista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7(2): 62-8, 1986.

BRASIL. MEC/SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física – volume 7. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUHNS, H.T. O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas: Papirus, 1993.

CARVALHO, A. M. A. et al. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. (Volume 1) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CASTELLANI FILHO, L. Educação Física: uma história que não se conta. Campinas: papirus, 1988.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 1995.

GEERTZ. C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.

GHIRALDELLI JR., P. Educação Física Progressista. A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, M. A. S. Sentir, pensar agir: corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: Educação e Realidade. Porto Alegre: p.15, jul./dez. 1997.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2013.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MEDINA, J. P. S. A educação Física cuida do corpo... e “mente”: bases para a renovação e transformação da Educação Física. Campinas: Papirus, 1983.

_____. O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo. Campinas: Papirus, 1988.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003.

NEIRA, M. G. Autonomia na elaboração do currículo escolar: em busca de uma Educação Física cidadã. Corpoconsciência, v. 9, p. 13-31, 2005.

_____. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, v. 5, p. 75-83, 2006.

_____. Ensino de Educação Física. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, M. G. e PÉREZ GALLARDO, J. S. P. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. Motriz. Revista de Educação Física. UNESP, v. 12, p. 01-08, 2006.

NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

PÉREZ GALLARDO, J. S. (org.) Educação Física escolar: do berçário ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RÚBIO, K. e CARVALHO, Y. (Orgs.) Educação Física e Ciências Humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

SILVA, T. T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES C. L. et al. Metodologia do Ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUSA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na EF escolar. Cadernos Cedes, ano XIX, n.48, p.52-68, 1999.

STOER, S. R.; CORTESÃO, L. Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas, v.25, n.2, p.9-20, jan. 2004.

TORRES SANTOMÉ, J. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Disciplina: EDM0338 - Metodologia do Ensino de História

EDM0337 1 Methodology of the Teaching of History

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 1

Carga Horária Total: 90h (Estágio: 30h, Práticas como Componentes Curriculares = 30h)

Tipo: Semestral

Ativação: 15/07/2018 **Desativação:**

Objetivos

1. Refletir sobre o papel da História nas primeiras séries do ensino fundamental.
2. Conhecer e analisar as diversas propostas curriculares para o ensino de História.
3. Conhecer e analisar as diversas metodologias de ensino e recursos pedagógicos existentes na escola fundamental
4. Fazer do estágio um momento de reflexão sobre experiências escolares e de pesquisa em ensino de história.

Docente(s) Responsável(eis)

582960 - Dislane Zerbinatti Moraes

Programa Resumido

A disciplina tem como objetivos inserir os alunos nos debates e pesquisas sobre o ensino e aprendizagem da História; ensejar discussões sobre metodologias de ensino, propostas curriculares, uso didático de tecnologias de informação e comunicação e promover situações de formação para a docência, por meio do estágio supervisionado, aproximando-os das questões práticas de ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. A formação dos professores se processará, portanto, por meio da análise de situações práticas tais como exercícios de leitura e apresentação oral da produção científica educacional e historiográfica; elaboração de projetos de ensino, materiais didáticos e relatórios circunstanciados das atividades realizadas nas escolas-campo e outros espaços educativos.

Programa

1. Apresentação da concepção de estágio como pesquisa e formação para o professor. 2. Discussões sobre a importância da confecção de planos de ensino e de suas relações com as tecnologias de informação e comunicação. 3. Objetivos do ensino de história para as séries iniciais do ensino fundamental. 4. Os programas de ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. 5. Discussões sobre as questões étnicas, memórias e identidades no ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. 6. Reflexões sobre a seleção de conteúdos e apreensão de conceitos históricos: . leitura e interpretação de documentos históricos, . noções e conceitos históricos: escrita da história, tempo e durações, periodização, movimento histórico, memória, consciência histórica. 7. Discussão sobre livro didático. 8. Reflexões sobre a análise de documentos históricos e sobre as linguagens no ensino de história: . Imagens fixas e em movimento no ensino de história, . Memória, história oral, cultura material e patrimônio cultural, . Música, literatura e artes no ensino de história. 9. Estágio supervisionado: 9.1. Análise do meio de aprendizagem: observação e registro sobre a escola e a sala de aula. 9.2. Estágio de observação, entrevistas e registro sobre as práticas de ensino de História: a) conteúdos e metodologias na sala de aula; b) noções de tempo e espaço no trabalho do professor e para o aluno; c) a utilização de materiais didáticos na sala de aula. 10. Prática como componente curricular: 10.1. Leituras e apresentação oral e escrita da produção científica educacional, historiográfica e sobre ensino de História; 10.2. Elaboração e análise dos resultados de planos de ensino e material didático aplicados em espaços educativos.

Avaliação

Método

Participação em aulas expositivas, exercícios de leitura de documentos, seminários, atividades de pesquisa, planejamento de estágios e visitas monitoradas em escolas e outros espaços educativos.

Critério

- . Leitura dos textos indicados e participação nas atividades programadas;
- . Elaboração, apresentação e confecção de relatório escrito sobre seminários;
- . Realização do estágio supervisionado, acompanhado de relatório circunstanciado das observações e atividades desenvolvidas;
- . Produção do plano de ensino e de material didático.

Norma de Recuperação

Os alunos em recuperação deverão cumprir as exigências postas durante o semestre.

Bibliografia

1. Reflexões sobre a seleção de conteúdos e apreensão de conceitos históricos

ARIÈS, Philippe, Uma criança descobre a história. In. _____. O Tempo da História. Lisboa: Relógio d'Água, 1992.

ASHBY, R. Conceito de evidência histórica e concepções dos alunos. In. BARCA, Isabel. (org.) Educação histórica e museus. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, 2003.

BLOCH, Marc. "Introdução". Introdução à história. Portugal. Publicações Europa-América, 1997.

BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens: idéias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. Braga: Portugal: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia. 2000.*

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. Educar em Revista. Curitiba, Paraná: Ed. UFPR, número especial. 2006.

Dossiê: Educação Histórica. CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Ed. Unesp: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Educar em Revista. Curitiba, Paraná: Ed. UFPR, número especial, 2006.

Dossiê: Educação Histórica. NADAI, Elza. O ensino de história e a escola de 1o. grau. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, v. 15, n. 2, jul/dez. 1989.

OLIVEIRA, R..F. O Tempo, a Criança e o Ensino de História. In. ROSSI, V.L. de; ZAMBONI, E. (orgs.) Quanto tempo o tempo tem!. Campinas- SP: Alínea, 2003.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta educativa. Año 4, n. 7, p. 27-36, octubre 1992.

SANTAELLA, Lucia. Comunicação Ubíqua – repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione. 2004 (Pensamento e Ação no Magistério) SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In. BITTENCOURT, Circe. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

SEGAL, A. Por uma didática da duração. In. MINOT, Henri (org.) Enseigner l'histoire – des manuels à la mémoire. Berne: Peter Long, 1984. (trad. de Circe Bittencourt)

2. Programas e Currículos de Ensino de História para as séries iniciais:

ANDRADE, Carlos Drummond de. Um escritor nasce e morre. In. _____. Contos de aprendiz. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

SEB/MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Secretaria de Educação Básica, dez. 2017.

CENP/SE-SP. Proposta curricular para o ensino de História – 1º grau. São Paulo: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas/ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 1992.

SEF/MEC Parâmetros Curriculares Nacionais. História. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997. (1o e 2o ciclos).

SEF/MEC. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998 (vol 3. Conhecimento de Mundo)

1. Discussão sobre livro didático e suas relações com a pesquisa historiográfica:

BITTENCOURT, Circe. “Livros didáticos entre textos e imagens”. In. BITTENCOURT, Circe. (org.) O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

CARVALHO, José Murilo de. Tiradentes: um herói para a república. In. _____. A formação das almas: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAVALCANTE, Zélia (org.) Trabalhando com história e ciências na pré-escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. Indústria, Trabalho e Cotidiano no Brasil – 1889-1930. São Paulo: Atual, 1991.

EL LIBRO de mi ciudad. Bogotá: Colômbia, Editorial Norma, 1986

FOZ, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. São Paulo: Brinquedobok, 1995

FURTADO, Júnia Ferreira Furtado. Verdades e mentiras sobre uma escrava que virou senhora. *Nossa História*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, n. 2, dez. 2003.

TRABALHADORES – Fábrica e Cidade. Publicação Mensal do Fundo de Assistência à Cultura. Prefeitura Municipal de Campinas: São Paulo, 1989.

VIERTLER, Renate Brigitte. “Adaptação de mitos indígenas na literatura infantil”. In SILVA, Aracy Lopes da (org.) *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

2. Imagens fixas e em movimento no ensino de história

ClAVATTA, Maria. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica*. (Rio de Janeiro, 1900-1930). Rio de Janeiro: DP&A: FAPERJ, 2002.

LEITE, Miriam L. Moreira. “Fotografia e História”. *Ciência Hoje*. Rio de Janeiro: SBPC, (39), jan.fev. 1988.

KOSSOY, B. Estética, memória e ideologia fotográficas. *Decifrando a realidade interior das imagens do passado*. *Acervo*. Rio de Janeiro, v. 6, n. 1-2, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. “A televisão como documento”. In. BITTENCOURT, C. (org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto 1997

SALIBA, E.T. *A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica*. São Paulo: FDE, 1992 (Lições com cinema).

3. Memória, história oral e cultura material

GUILHOTI, Ana Cristina. *A postura e o olhar: coisas que guardamos na memória*. OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. (coord.) *Museu Paulista: Novas Leituras*. São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1995

MENEZES, Ulpiano B. de. (org.) *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista, 1992.

RIBEIRO, Regina Maria de Oliveira. *A “máquina do tempo” Representações do Passado, História e Memória na sala de aula*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006. (dissertação de mestrado)

SITTON, T. et.alii. *História Oral; um guia para professores (y otras personas)*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1995

4. Música e ensino de história

ABUD, Katia Maria. *Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história*. In. Abud, Katia Maria; KNAUSS, Paulo. (orgs.) *Ensino de História*. Novos Horizontes. São Paulo: Cortez: Campinas: Cedes, v. 25/n. 67 – set/dez. 2005.

CAVALCANTE, Berenice; STARLING, Heloisa; EISEMBERG, José. *Decantando a República. Inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. (3 volumes).

MALATIAN, Teresa Maria. “Estado Novo, ideologia do trabalho e ensino de história”. NADAI, Elza. (org.) Perspectivas do ensino de história. São Paulo: FEUSP, 1988.

NAPOLITANO, Marcos. História & Música. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 5. Literatura e ensino de história CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés-do-chão”. (prefácio) In. ANDRADE, Carlos Drummond; SABINO, Fernando; CAMPOS, Paulo Mendes; BRAGA, Rubem. Para gostar de ler. São Paulo, vol. 5, 1998. (Crônicas).

CHALHOUB, Sidney, PEREIRA, Leonardo Affonso de M. (orgs.) A História Contada. Capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CHIAPPINI, Lígia, BRESCIANI, Maria Stella. (orgs.) Literatura e Cultura no Brasil: identidades e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, Dislane Zerbinatti. A “tagarelice” de Macedo e o ensino de História do Brasil. História. São Paulo: Unesp, v. 23, n. 1-2, 2004.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Narrativa literária e narrativa histórica: um estudo sobre questões de ensino de história. XVII Encontro Regional de História – O Lugar da História. Campinas: Unicamp: ANPUH, 2004. (CdRom)

PESAVENTO, Sandra. (org.) Leituras Cruzadas: diálogos da história com a literatura. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SEGATTO, José Antonio; BALDAN, Ude. (orgs.) Sociedade e Literatura no Brasil. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

6. Leituras sugeridas para o planejamento de Estágios: Memória Escolar, Formação e Trajetórias de Professores das Séries Iniciais; Práticas de ensino e de aprendizagem em História.

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. “Museu: espaço educativo, lugar de memória”. Presença Pedagógica. Minas Gerais, v. 4, n. 22, jul/ago. 1998.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação: In. Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira O.; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In. _____. Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

GARCIA, Tânia Maria F. Garcia. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Recriando: Histórias a partir do olhar das crianças. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2011.

NÓVOA, Antonio (org.) Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.

SOUZA, João Valdir Alves de. "Arquivo Escolar: fonte de pesquisa histórica". Presença Pedagógica. Minas Gerais, v.4, n. 22, jul/ago. 1998.

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. "Museu: espaço educativo, lugar de memória". Presença Pedagógica. Minas Gerais, v. 4, n. 22, jul/ago. 1998.

7. Coletâneas, anais, seminários sobre o ensino e aprendizagem histórica.

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. Ensino de História. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

BARROSO, Véra (et.al). Ensino de História – Desafios Contemporâneos. Porto Alegre: EST ed., Exclamação Ed. ANPUH/RS, 2010. BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. 2º Encontro Perspectivas do Ensino de História. Anais. São Paulo: FEUSP, 1996.

CITELLI, Adilson Odair. (coord.) Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender e ensinar com textos, coord. geral de Ligia Chiappini)

CITELLI, Adilson. Odair. Outras linguagens na escola. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. NADAI, Elza (org.) Seminário Perspectivas do Ensino de História. Anais. São Paulo: FEUSP, 1988.

Disciplina: EDM0346 - Projeto Integrado de Estágio em Docência em Ciências Humanas

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	2
Carga Horária Total:	90 h (Estágio: 60 h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2017
Desativação:	

Objetivos

1. Refletir sobre o papel dos conhecimentos em Ciências Humanas (História e Geografia) nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil.

Docente(s) Responsável(eis)

582960 - Dislane Zerbinatti Moraes

1868511 - Sonia Maria Vanzella Castellar

Programa Resumido

A disciplina tem como objetivos promover situações de formação para a docência, por meio do estágio supervisionado, aproximando-se das questões práticas de ensino de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental e Educação Infantil.

Programa

1. Apresentação da disciplina como espaço de reflexão sobre práticas de ensino e iniciação à docência.

2. Estágio supervisionado:

2.1. Análise do meio de aprendizagem: observação e registro sobre a escola e a sala de aula.

2.2. Estágio de observação, entrevistas e registro sobre as práticas de ensino de História:

a) conteúdos e metodologias na sala de aula;

b) noções de tempo e espaço no trabalho do professor e para o aluno;

c) utilização de materiais didáticos e aplicação de planos de ensino na sala de aula.

2.3. Visitas monitoradas e estudos de campo.

Avaliação

Método

Participação em aulas presenciais de planejamento, orientação e estudos específicos, seminários, discussões de relatórios de estágios, atividades de pesquisa e estudos de campo em escolas e outros espaços educativos.

Critério

- . Leitura dos textos indicados e participação nas atividades programadas;
- . Elaboração, apresentação e confecção de relatório escrito sobre estágio;
- . Produção do plano de ensino e de material didático.

Norma de Recuperação

Os alunos em recuperação deverão cumprir as exigências postas durante o semestre.

Bibliografia

ALMEIDA, Marcelina das Graças de. "Museu: espaço educativo, lugar de memória". Presença Pedagógica. Minas Gerais, v. 4, n. 22, jul/ago. 1998.

ALVES, N. et alii. Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola. SP. Cortez, 1988.

ANDERSON, J e VASCONCELLOS, R. Mapas para e por crianças: possíveis contribuições dos cartógrafos, Anais I Colóquio Cartografia para crianças, Rio Claro: LEMADI-DG-USP/ LEG-UNESP, 1995.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação: In. Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

CADERNOS DE FOTOGRAFIA Brasileira. São Paulo. 450 anos. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles, 2004.

CASTELLAR, Sônia M. V. A cidade e a cultura urbana na Geografia escolar. In Boletim Paulista de Geografia. N.85. São Paulo. Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2006

CASTELLAR, Sonia M.V. e VILHENA, Jerusa. O ensino de geografia. São Paulo, CENGAGE, 2011.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira O.; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In. _____. Docência, Memória e Gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

GARCIA, Tânia Maria F. Garcia. SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Recriando: Histórias a partir do olhar das crianças. Ijuí: Ed.UNIJUÍ, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Práticas pedagógicas em História: espaço, tempo e corporeidade. Erechim:Edelbra, 2012.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.

MIRANDA, Sônia Regina; SIMAN, Lana Mara Castro.. Cidade, Memória e Educação. Juiz de Fora/MG: Editora UFJF, 2013.

NÓVOA, Antonio (org.) Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.]

SOUZA, João Valdir Alves de. "Arquivo Escolar: fonte de pesquisa histórica". Presença Pedagógica. Minas Gerais, v.4, n. 22, jul/ago. 1998.

Disciplina: EDM0348 - Fundamentos Teórico-Metodológicos do Ensino de Educação Física

Theoretical and Methodological Foundations for the Teaching of Physical Education

Créditos Aula:	2
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	30h (Práticas como Componentes Curriculares = 15h)
Tipo:	Semestral
Ativação:	15/07/2018
Desativação:	14/07/2019

Objetivos

Compreender a cultura corporal como parcela significativa da cultura mais ampla. Reconhecer os aspectos contributivos do componente curricular Educação Física ao processo educativo. Potencializar a mobilização de conhecimentos relativos ao ensino da Educação Física visando à ação pedagógica na Educação Infantil e no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental.

Docente(s) Responsável(eis)

1487600 - Marcos Garcia Neira

7351850 - Mônica Caldas Ehrenberg

Programa Resumido

A Educação Física como componente curricular da área da Linguagem e a cultura corporal seu objeto de estudo. A construção cultural do corpo. A gestualidade como forma de expressar significados. Estudo e valorização das práticas corporais disponíveis na sociedade e posicionamento dos alunos como produtores culturais. O ensino da Educação Física pautado na perspectiva cultural. Nesta disciplina, a Prática como Componente Curricular (PCC) abarca o estudo e análise comparativa de relatos de experiência escritos e audiovisuais elaborados por professores em atuação na Educação Básica.

Programa

1. A construção da identidade corporal. 2. A produção cultural do corpo 3. As pedagogias do corpo 4. As concepções curriculares de Educação Física (psicomotora, desenvolvimentista, educação para a saúde, crítica e pós-crítica). 5. A inserção da cultura corporal no currículo da Educação Infantil aspectos teórico-metodológicos. 6. A inserção da cultura corporal no currículo do Ciclo Inicial do Ensino Fundamental aspectos teórico-metodológicos. 7. O ensino da Educação Física na Educação Infantil e no Ciclo Inicial do Ensino Fundamental.

Avaliação

Método

Aulas teórico-práticas. Análise e discussão de textos básicos sobre o conteúdo programático. Realização de observações de campo sobre as temáticas relativas à cultura corporal. Análise crítica das experiências corporais dos(as) licenciandos(as) e confronto com o quadro educacional atual. Contato com a construção teórica da área por meio de aulas expositivas, leitura de textos e realização de pesquisas e trabalhos teóricos. Análise e discussão dos conteúdos veiculados por filmes, imagens, músicas, jogos, dramatizações etc.

Critério

O processo será avaliado em função da modificação nos conhecimentos iniciais e a apropriação, pelos alunos, dos principais conceitos.

Norma de Recuperação

Elaboração de trabalho escrito referente ao conteúdo do curso. Época: 1ª semana após o término do curso no semestre.

Bibliografia

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

FINCO, D. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G. (Org.) O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-119.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. Revista Pro-Posições, v. 25, n. 01, p. 181-198.

FONTANA, Roseli Cação. O corpo aprendiz. In: RUBIO, Katia; CARVALHO, Y.M. (Orgs.) Educação Física e ciências humanas. São Paulo: Hucitec, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTAN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2005.

KONDRATIUK, C. C.; NEIRA, M. G. Memórias de Cibele: caminhos trilhados, experiências corporais e identidade docente. São Paulo: Phorte, 2013.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/jun/jul/ago, p.156-68, 2003.

NEIRA, M. G. Ensino de Educação Física. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

_____. Educação Física cultural. São Paulo: Blucher, 2016. NEIRA, M. G. e NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. Educação Física, currículo e cultura. São Paulo: Phorte, 2009. SILVA, T. T. (org.) Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. SOARES, C. L. (Org). Corpo e história. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. Imagens da educação no corpo. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA, E. S.; ALTMAN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na EF escolar. Cadernos Cedes, ano XIX, n.48, p.52-68, 1999.

SOUZA, V. S.; NEIRA, M. G. A domesticação dos corpos: em destaque as práticas escolarizadas da Educação Infantil. Revista Conexões, Campinas, v. 12, n. 1, p. 107-125, jan./mar., 2014.

TORRES SANTOMÉ, J. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W. ; GANDIN, L. A. Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011. Relatos de experiência disponíveis em <http://www.gpof.fe.usp.br>

Disciplina: EDM0664 - Arte e Educação Infantil I : Música e Arte Visuais

Art and Early Childhood Education I: Music and Visual Arts

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2019 **Desativação:**

Objetivos

A disciplina visa discutir a produção acadêmica e projetos em música e artes-visuais na Educação de bebês e de crianças pequenas em Creches e Pré-escolas. Fornecer subsídios teóricos e práticos para uma reflexão sobre as imagens (desenhos, fotografias e vídeos), músicas e paisagens sonoras aos quais estamos expostos e que constituem experiências estéticas da infância e de professoras/es. Investigar e problematizar o alcance de transformações históricas e práticas nas abordagens em artes visuais e em música voltadas para a primeira infância.

Docente(s) Responsável(eis)

6577784 - Patricia Dias Prado

Programa Resumido

Teorias sobre arte e educação evidenciam que as artes encontram-se ainda apartadas de uma abordagem mais sistemática no interior das unidades escolares. Nas instituições de Educação Infantil, a separação entre as diferentes manifestações artísticas e o cotidiano de meninos e meninas pequenas é ainda visível, contrariando pressupostos teóricos que afirmam a importância de práticas educativas que considerem as diferentes formas de expressões artísticas como fundamentais. Esta disciplina aborda o pensamento nacional e estrangeiro que afirma as artes como um dos fundamentos para a formação de profissionais da Educação Infantil, para tanto analisaremos o histórico da presença da música e as artes visuais na educação da primeira infância no Brasil relacionando-o a pesquisas acadêmicas. Componentes curriculares: recolha de materiais, fotografias, filmagens, depoimentos, etc., de modo a analisar as manifestações artísticas e suas relações com a Educação Infantil.

Programa

1. Ensino de artes visuais para a primeira infância? Breve análise histórica de sua presença/ausência no Brasil 2. Discutir as tendências atuais, estrangeiras e nacionais em artes visuais e Educação Infantil 3. Os artistas e as poéticas infantis: do modernismo brasileiro aos dias atuais 4. Os desenhos das crianças pequenas e as distintas abordagens 5. Nos cenários da Educação Infantil quais as experiências estéticas possíveis? 6. Experiências que possibilitem a construção de olhares e propostas de trabalho com as crianças: a arte em jogo no cotidiano de meninos e meninas: tridimensionalidades em instalações e performances 7. Artes e diversidade: relações de gênero, etnia e as representações das crianças pequenas 8. Quem somos esse? O que se ouve nas instituições de educação infantil 9. Da creche à cidade: as paisagens sonoras, pesquisas recentes no Brasil em diálogo com teorias estrangeiras 10. Experiências estéticas musicais 11. A música em jogo: criações

Avaliação

Método

Métodos utilizados: Aulas teóricas, análises de desenhos e fotografias, seminários, experiências práticas.

Critério

Seminários, resumos críticos dos textos lidos,

Norma de Recuperação

Trabalho de pesquisa sobre os temas abordados.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRADE, Oswald. O primeiro caderno de poesias do aluno Oswald de Andrade. São Paulo: Globo, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva. 1978.

BARBOSA, Ana Mae (org) Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

GOBBI, M.; LEITE, M. I. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: LEITE, M. I. (org.) Ata e de-sata. Partilhando uma experiência de formação continuada. Rio de Janeiro: Ravil. 2002. p.93-148.

GOBBI, M. O fascínio indiscreto: crianças pequenininhas e a criação de desenhos. In: MELO, Suely A.; FARIA, Ana L. G. de. (orgs). Territórios da infância: linguagens, tempos, relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara/SP: Junqueira e Marin, 2007.

_____. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lucia G. de. (org) O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p.29-54.

MARTINS, Mirian Celeste. A linguagem da arte. In: Didática do ensino da arte, a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte. São Paulo: FTD, 1998.

BIBLIOGRAFIA SUGERIDA SOBRE DESENHO, ARTE E EDUCAÇÃO INFANTIL

ANDRADE, Mário de. Depoimentos 2 – publicação periódica para debate de arquitetura – Centro de Estudos Brasileiros/ GFAU, s/d [mimeo].

ARFOUILLOUX, Jean C. A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BARBOSA, Ana Mae. A arte-educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 1997.

CABO VERDE. Cabo Verde visto pelas crianças. 1975.

BERTOLINI, Inês. Come suona l'arte. Editore Arte S.P.A. società Internazionale di Arte e Cultura. Modena. 2001.

CLERO, Claude. As atividades plásticas na escola e no lazer. São Paulo: Cultrix, 1974.

COLES, Robert. Their eyes meeting the world - the drawings and paintings of children. New York: Houghton Mifflin Company, 1992.

COX, Maureen. Desenho da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

COMMISSIONE MINISTERIALE. As novas orientações para uma escola da infância, In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). Cadernos Cedes. São Paulo: Papirus, nº 37, 1995.

CUNHA, Maria Helena Lisboa da. Espaço real, espaço imaginário. São Paulo: Numen, 1991.

DI LEO, Joseph. A interpretação do desenho infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FARIA, A.L.G. de. Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938), Tese de Doutorado. USP: Faculdade de Educação, 1993.

FONTEERRADA, M. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. São Paulo. UNESP. 2003.

FUSARI, M. F.; FERRAZ, M. H.. Metodologia no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 1997.

GERHEIM, Fernando. Linguagens inventadas – palavra imagem objeto: formas de contágio. Rio de Janeiro. Editora Jorge Zahar. 2008.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil, Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Faculdade de Educação, 1996.

GUSMÃO, Neuza M.M. Socialização e Recalque: a criança negra no rural, In: Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, nº32, 1993 (p.40-83).

_____. Linguagem, Cultura e Alteridade: imagens do outro, In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

KELLOGG, Rhoda. Children's drawing, children's mind. New York: Avon, 1981.

KOSSOVITCH, L. A arte e a contribuição da pesquisa histórica, In: BARBOSA, A. M.; FERRARA, L. & VERNASCHI, E. (orgs.). O ensino da artes nas universidades. São Paulo: EDUSP/CNPq, 1993 (p.59-70).

LEITE, Maria Isabel. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas, In: KRAMER, S. & LEITE, M.I. (orgs.). Infância e produção cultural. São Paulo: Papirus, 1998.

LIMA, Mayumi S. A cidade e a criança. São Paulo. Editora Nobel. 1989.

- LOWENFELD, Viktor. A criança e sua arte. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LOWENFELD, V. & BRITTAIN, W. Lambert. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- LUQUET, Georges H. O desenho infantil. Porto: Editora Civilização, 1969.
- MARTINS, M. C. Não sei desenhar, Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP-ECA, 1992a.
- _____. Aprendiz da arte – trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992b.
- MOREIRA, A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. São Paulo: Loyola, s/d.
- OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. Petrópolis: Vozes, 1987a.
- PANOFISKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- PASOLINI, P. P. Gennariello: a linguagem pedagógica das coisas, In: Jovens infelizes: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PIRES, Maria Cristina Campos. O som como linguagem e manifestação da pequena infância. Musica? Percussão? Barulho? Ruído? Dissertação de mestrado. FEUNICAMP. 2006.
- READ, Herbert. O sentido da arte. São Paulo: IBRASA, 1976.
- SACCHETTO, Piero. Incontro all'arte: appunti di un viaggio con bambini di 3,4 e 5 anni. Bologna. Edizioni Junior. 2002.
- SCHAFER, Murria. O ouvido pensante. São Paulo. Editora da UNESP. 1991.
- SEDIOLI, Arianna. Il libro dei giochi sonori. Trento. Itália. Editora Nicolodi. 2005.
- STACCIOLI, Gianfranco. Immagine fatte ad arte: idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva. Roma. Carocci. 2002.
- _____. Disegnare per crescere. In: Bambini. Anno XII. Nº 0. Edizione Junior. Bergamo. Itália. Novembre 1996.
- _____. Per uma educação artística di senso. In: Il Bambino com Arte nel museo. Comune di Pistoia. Edizioni Junior. 2002. 63-74.
- VYGOTSKY, Lev. La imagination y el arte en la infancia. México: Hispánicas, 1987.

Disciplina: EDM0669 - Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil

EDM0669 2 Toys and Games in Pre-School Education

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2019 **Desativação:**

Objetivos

1. Discutir a relevância dos jogos na educação infantil 3. Identificar as concepções e os tipos de jogos apropriados à educação infantil 4. Analisar brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos: escola, brinquedoteca, rua, família, parques. 5. Discutir as relações entre o brinquedo, linguagem, gênero, etnia e classe social; 6. Observar a criança brincando para organizar registros e portfólios para o planejamento das práticas pedagógicas. 7. Identificar propostas pedagógicas que incluem o brincar. 8. Vivenciar práticas lúdicas

Docente(s) Responsável(eis)

40749 - Tizuko Morchida Kishimoto

Programa Resumido

O curso pretende sensibilizar o professor para o uso de brinquedos e brincadeiras na educação infantil, o que requer a discussão de conceitos sobre a temática relacionando-os às concepções de criança e de educação infantil. A adoção dos jogos na educação implica na análise das formas de organização de experiências para propiciar ao mesmo tempo o lúdico, a expressão, o encantamento e a construção do conhecimento pela criança. O uso de instrumentos de observação é fundamental para avaliar a pertinência do lúdico na educação infantil. Compreender que o brincar cria o envolvimento da criança e, em decorrência, possibilita o planejamento das condições para aprendizagem e desenvolvimento de melhor qualidade requer que o adulto em formação vivencie o lúdico e desenvolva a atitude lúdica. Constituem atividades de Prática como Componente Curricular: elaboração de projetos de investigação com coleta, organização e análise de dados obtidos em instituições de educação infantil; análise de materiais utilizados com as crianças, com explicitação de bases conceituais que sustentam sua utilização.

Programa

- Conceitos de jogo , brinquedo e brincadeira e suas relações com a criança e a educação infantil
- Propostas curriculares e o brincar.
- O brincar e suas teorias
- Brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos: escola, brinquedoteca, rua, família, parques
- Brinquedo e diversidade: linguagem, gênero, etnia, tecnologia e classe social;
- Observação do brincar da criança
- Vivências lúdicas

Avaliação

Método

Leituras previstas, elaboração de “ papers”, seminários de pesquisa, mapas conceituais sobre teorias e práticas e relatório final sobre construção de brinquedos e vivências lúdicas com as crianças.

Critério

Participação nas atividades propostas, produção de papers, pesquisas sobre concepções e práticas de brincadeiras , relatório final de práticas lúdicas com portfólio das vivências.

Norma de Recuperação

Após a divulgação das notas o aluno em recuperação deverá discutir com o professor um projeto de recuperação.

Bibliografia

ABRAMOWICZ,A.; VANDENBROECK, M. (Orgs). Educação infantil e diferença. Campinas: Papirus, 2013

ARIÈS, P.. A história social da criança e da família. R.J.:Ed. Guanabara, 1981.

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação, São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BROUGÈRE, .G.. Brinquedo & Companhia. São Paulo: Cortez, 2005

_____. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Jogo e Educação. São Paulo: Artmed, 1994.

BRUNER, J. S. Escola e Cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. Juego, Pensamiento y lenguaje. In: Perspectivas, 16(1): 79-86, 1986.

_____. Realidades mentais Mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. . Atos de significação. Porto Alegre: Artes Médicas,1997.

CASCUDO,Luis da Câmara,Literatura Oral no Brasil, 3a. ed., Belo Horizonte:Ed. Itatiaia, São Paulo:Ed. da Universidade de São Paulo,1984

CORSARO, W. A. A Reprodução Interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. Educação, Sociedade e Cultura, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

EDWARDS; GANDINI; FORMAN (orgs.). As Cem Linguagens da Porto Alegre : Artmed, 1999.

DEWEY, J. Como Pensamos: como relacionar o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. SP: Companhia Editorial Nacional. 3ª ed. 1959.

_____. Interesse e esforço. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

_____. Democracia e educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

_____. Experiência e educação. Trad. Anísio Teixeira. 3ed. São Paulo. Editora Nacional. 1979.

_____. El niño y El programa escolar: mi credo pedagógico. 4. Ed., Buenos Aires: Losada, 1959.

ELKONIN,D.B.,Psicologia del juego, Ciudad de la Habana:Editorial Pueblo y Educación,.1984.

FERNANDES,F. As "trocinhas" do Bom Retiro ,Revista do Arquivo Municipal,ano XII,vol.CXIII,mar-abr.1947,p.10-124.

FROEBEL, F. La Education del Hombre. [s/l]. 1913.

GOLDSCHMIED, E. JACKSON. S. Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HOHMANN; WEIKART. Educar a criança. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

HUIZINGA, J.. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Ed. Perspectiva.1971.

KISHIMOTO, T,M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Thompson, 1998.

_____. Jogos Infantis. Petrópolis: Vozes,2004

_____. Introdução à obra Brincadeiras para crianças de todo o mundo. São Paulo: CISV;AMBAR, UNESCO, MINC, 2007 p.11-33.

_____. (Org.)Jogo, Brinquedo, brincadeira na educação infantil. São Paulo: Cortez, 14ª ed. 2011.

_____. ; OLIVEIRA-FORMOSINHO. (orgs.) Em busca da Pedagogia da Infância. Pertencer e Participar. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOYLES, Janet R e col. A excelência do brincar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.M, PINAZZA, M.A.(orgs.) Pedagogia (s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro, Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Porto: Ed. Porto, 1996, p.52-85.

PIAGET,J. O julgamento Moral na Criança. Trad. por Elzon Lenardon, São Paulo:Editora Mestre Jou, 1977.

_____. A formação do símbolo na criança,R.J.:Zahar,1975..

POST;HOHMANN. Educação de bebês em infantários. Cuidados e Primeiras Aprendizagens. Lisboa Calouste Gulbenkian, 2003.

PUIG, J. MA E TRILHA, J.. A pedagogia do ócio. Porto alegre: Artes Médicas, 2004

Revista EDUCAÇÃO CULTURA E SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA. A CRIANÇA EM FOCO. São Paulo: Editora Segmento, 2013.

SINGER, D.G. SINGER, J.L. Imaginação e jogos na era eletrônica. São Paulo: Artmed, 2007.

VYGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 2000.

_____ La imaginación y el arte en la infancia. Madri, Akal Editor, 1982.

_____ ; LURIA; LEONTIEV. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. S.P. Ícone/USP, 1988 (Os princípios psicológicos da brincadeira).

WALLON, H.. A evolução psicológica da criança. Rio de Janeiro:Imago, 1976.

_____ Do Acto ao Pensamento, Lisboa:Portugalia Editora,1966,p.183-225

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN,L. Investigações filosóficas, São Paulo: Abril Cultural,1975,p. 13-45.

Disciplina: EDM0671 - Educação Infantil e Sociedade

EDM0671 2 Pre-School Education and Society

Créditos Aula: 4

Créditos Trabalho: 0

Carga Horária Total: 60 h

Tipo: Semestral

Ativação: 01/01/2019 **Desativação:**

Objetivos

Analisar o desenvolvimento da educação infantil no Brasil e em outros países: origem, políticas, objetivos e funções, a partir da história da infância e das instituições infantis. Refletir sobre diferentes concepções de infância e respectivas propostas governamentais de educação infantil. Refletir sobre alguns antagonismos presentes na elaboração de uma política integrada para a infância brasileira. Refletir sobre os diferentes atores responsáveis pela formulação de políticas para a infância, destacando o papel dos professores que atuam diretamente com a criança, as concepções de infância e a natureza das propostas pedagógicas. Comparar diferentes

políticas de educação infantil e de formação de educadores para este nível da Educação Básica. Analisar diferentes expectativas sobre o papel social da educação infantil.

Docente(s) Responsável(eis)

2096401 - Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

6577784 - Patricia Dias Prado

Programa Resumido

O curso analisa a história da educação infantil no Brasil e as concepções de infância construídas socialmente. Apresenta experiências internacionais e nacionais de educação infantil. Discute objetivos, funções e políticas a partir da história da infância e das instituições infantis. Destaca as políticas públicas de creches, pré-escolas e centros de educação infantil e identifica o papel que a escola, família e comunidade desempenham na educação da criança de 0 a 6 anos. Merecem atenção questões relativas à mulher, ao trabalho feminino e aos direitos da criança, da mulher e do trabalhador. Constituem atividades de Prática como Componente Curricular: elaboração de projetos de investigação com coleta, organização e análise de dados obtidos em instituições de educação infantil nacionais e internacionais; elaboração de relatórios relacionando os conteúdos presentes nas instituições de educação infantil com fundamentos da educação e práticas pedagógicas historicamente constituídos; estudos comparados.

Programa

Educação Infantil no Brasil: origem, instituições e políticas. Concepções de infância na relação com os objetivos e funções da Educação da Criança de 0 a 6 anos. Políticas de educação infantil: experiências concretas nacionais e internacionais. A criança como sujeito de direitos e a repercussão na educação infantil. Diferentes contextos de educação da pequena infância.

Avaliação**Método**

Aulas teóricas, trabalhos em pequenos grupos, apresentação de pesquisas.

Critério

Trabalhos em pequenos grupos; debates; avaliação final.

Norma de Recuperação

Pesquisa sobre os temas abordados

Bibliografia

- ARIÉS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- ARROYO, M. O significado da infância. In I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Anais. Brasília: MEC, 1994
- CAMPOS, Maria Malta. ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. Creches e pré-escolas no Brasil. São Paulo, Cortez, Fundação Carlos Chagas, 1993.
- CHAMBOREDON, Jean Claude & PREVÔT, Jean. O "ofício da criança". Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cadernos de Pesquisa, n. 59, p. 32-56, nov. 1986.
- CONSULTA sobre qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In Educação, Sociedade e Culturas. Porto: Afrontamento, 1994. p.113-134
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Da escola materna à escola da infância a pré-escola na Itália hoje. Cadernos Cedes, n. 37, p. 63-100, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. Origens da pré-escola pública municipal na cidade de São Paulo: os parques infantis de Mario de Andrade (1935-1938). Proposições, n. 17, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Educação e Sociedade, dez. 1999, vol.20, no.69, p.60-91.
- FARIA, Ana Lúcia G. de et al. (orgs.) Por uma cultura da infância. Campinas: Autores Associados, 2002
- HADDAD, L. A creche em busca de identidade. São Paulo, Loyola, 1991
- HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. Cadernos de Pesquisa, Dez 2006, vol.36, no.129, p.519-546.
- HEYWOOD, C. Uma história da infância. Porto Alegre: Artmed, 2004. KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina ; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED; Campinas: Autores Associados, nº16, p.35-47, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de (org.) História da Educação. Processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 1123:138.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O primeiro jardim-de-infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. *Educação e Sociedade*, ano XVII, dezembro 1996, p: 452-475.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A Educação Infantil no Japão. *Cadernos CEDES*, n. 37, p. 23-44, 1 ed., 1995

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola em São Paulo (1877-1940). São Paulo, Loyola, 1988.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil. São Paulo: Cortez, 1995 (5 ed.)

KUHLMANN Jr., M. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998

MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.) Encontros e desencontros na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2002

MOLLO-BOUVIER, Suzane. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. In *Educação e Sociedade* 91. Campinas, 2005

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2006

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. A educação infantil no Brasil: 1994-2001. Brasília, 2001.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1995.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Educação Infantil no Brasil: situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

MINISTÉRIO da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. Política Nacional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Creches: caminhos de inclusão e exclusão da pequena infância In: NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. (Org.), SAETA, Beatriz Regina Pereira(Org.). *Inclusão e Exclusão múltiplos contornos da educação brasileira* São Paulo : Expressão e Arte, 2006, p. 119-133.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Panorama das concepções e representações da infância: invenção, naturalização e complexidade. In: SOUZA NETO, João Clemente de; NASCIMENTO, Maria Letícia B.P.; SAETA, Beatriz Regina P. (Org.). Infância: violência, instituições e políticas públicas - vol.2. São Paulo: Expressão e Arte, 2007, v. 2, p. 75-96

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. Comunicação apresentada na 26ª Reunião Anual da ANPEd, outubro/2003. Disponível no site www.anped.org.br

OLIVEIRA E SILVA, Isabel. Educação infantil no coração da cidade. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Eloísa A.C. A pedagogia e a educação infantil. Revista Brasileira de Educação nº 16. Campinas: Autores Associados, 2001, p. 27-34

ROSEMBERG, Fulvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.115, 2002, p.25-63.

ROSEMBERG, Fulvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, nº 96, p. 56-65, 1996.

ROSEMBERG, Fulvia. Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa, nº 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, Fulvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. In Creche. Cortez/FCC, 1989, p. 90-103.

ROSEMBERG, Fulvia. 0 a 6: desencontros de estatísticas e atendimento. Cadernos de Pesquisa, 71, 36-48, 1989.

ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs.). Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In PINTO, M. & SARMENTO, M. As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997

SECRETARIA Municipal de Educação. PMSP. Escola Municipal. 50 anos de pré-escola municipal. São Paulo, v. 18, n. 13, 1985.

TIRIBA, Lea. Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e família. In GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A (orgs.) Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 59-80 (Coleção O sentido da Escola)

UNESCO. Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre a articulação de políticas. Brasília: UNESCO, 2003

Disciplina: EDM0674 - Memórias, Romances de Formação e Autobiografias e o Estudo das Questões Educacionais

EDM0674 1 Memoirs, Novels and Autobiographies and the Study of Educational Issues**Créditos Aula:** 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60 h**Tipo:** Semestral**Ativação:** 01/01/2004 **Desativação:** 11/03/2014**Objetivos**

11. Objetivos:

A disciplina tem por finalidade:

- a) apresentar e analisar alternativas metodológicas para o estudo das questões educacionais tomando como fontes privilegiadas as obras memorialísticas e os romances de formação;
- b) promover a leitura e análise de obras memorialísticas ligadas à formação, às questões educacionais e à profissão docente;
- c) contribuir para a ampliação das perspectivas de investigação sobre o ensino e a formação de professores.

Docente(s) Responsável(eis)

2087342 - Denice Barbara Catani

Programa Resumido

12. Ementa (programa resumido):

A disciplina busca favorecer o conhecimento de obras memorialísticas e de romances de formação na perspectiva de analisar aspectos educacionais e ligados à profissão que neles comparecem. Busca ainda examinar as possibilidades de investigação para o domínio da pedagogia configuradas a partir dessas mesmas obras.

Programa

13. Conteúdo(programa):

- a) Memórias e autobiografias: o social e o individual nas reconstruções das experiências de vida;

- b) As experiências de formação e as experiências escolares nas obras memorialísticas e autobiográficas;
- c) As experiências dos professores e as memórias, autobiografias e romances por eles produzidos;
- d) Os romances de formação e a reconstrução de experiências educativas;
- e) Memórias, autobiografias e romances de formação como fontes para o estudo das questões educacionais;
- f) Questões metodológicas e perspectivas de investigação no campo educacional: o estatuto da memória e das produções autobiográficas.

Avaliação

Método

15. Métodos utilizados:

O curso deverá desenvolver-se mediante:

- a) Aulas expositivas;
- b) Leituras e discussões em classe sob a forma de seminários;
- c) Elaboração de ensaios de análise e problematização das obras lidas.

Critério

16. Critérios de avaliação de aprendizagem:

Os alunos serão avaliados pelo seguinte conjunto de atividades:

- a) Participação nas discussões em classe;
- b) Leituras e elaboração de ensaios de análise das obras lidas.

Norma de Recuperação

17. Normas de recuperação (critérios de aprovação e épocas de realização das provas ou trabalhos):

Os alunos que não conseguirem obter o aproveitamento mínimo deverão refazer seus ensaios de análise com base nas críticas da professora ou submeter-se a uma prova dissertativa nas épocas determinadas pelos órgãos competentes.

Bibliografia

21. Bibliografia Básica:

ALBERTI, Verena. Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa. Estudos históricos, Rio de Janeiro, vol.4, nº7, 1991, p.66-81.

BARTHES, Roland. Escritores, intelectuais, professores. O rumor da língua, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo, T.A. Queiroz, 1983.

CANETTI, Elias. A língua absolvida - história de uma juventude. São Paulo, Cia. das Letras, 1987.

CATANI, Denice Barbara. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. Revista História da Educação. Rio Grande do Sul, nº4, 1998, p.119-129.

_____. Memória e biografia: "o poder do relato" e o "relato do poder" na história da educação. Pesquisa histórica, retratos da educação no Brasil, Rio de Janeiro, UERJ, 1995, p.73-80.

_____. Pedagogia e museificação. Revista USP, São Paulo, nº8, dez 1990 - fev 1991, p.23-26.

_____; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano. Docência, memória e gênero - estudos sobre formação. São Paulo, Escrituras, 2000, 2ª edição.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores (Relatório Final apresentado ao FINEP/CERU/Fundação Carlos Chagas), 1988.

LICE, Dora. O calvário de uma professora. São Paulo, Gráficas Irmãos Ferraz, 1928.

LOVISOLO, Hugo. Memória e formação dos homens. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol.2, nº3, 1989, p.16-28.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores paulistas. São Paulo, FEUSP, 1996, mestrado.

NEVES, Margarida de Sousa. A educação pela memória. Teias - Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, UERJ, nº1, jun-2000, p.9-15

NÓVOA, António. Vidas de Professores. Porto, Porto Editora, 1992.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento e silêncio. Estudos históricos. Rio de Janeiro, vol. 2, nº3, 1989, pp3-15.

RAMOS, Graciliano. Infância, Rio de Janeiro, Record, 1986, 23ª edição.

VINÃO FRAGO, Antonio. Las autobiografias, memorias y diarios como fuente histórico educativa: tipologia e usos. Teias - Revista da Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, UERJ, nº1, jun-2000, p.82-97

Disciplina: EDM0696 - Avaliação da Aprendizagem

Learning Assessment

Créditos Aula:	4
Créditos Trabalho:	0
Carga Horária Total:	60 h
Tipo:	Semestral
Ativação:	01/01/2015
Desativação:	

Objetivos

O objetivo desse curso é propiciar aos graduandos das licenciaturas e da Pedagogia que conheçam e analisem as principais concepções e práticas de avaliação da aprendizagem nos contextos escolares, relacionando-as com suas implicações nos processos de ensino e de aprendizagem e identificando práticas avaliativas que estejam a serviço da aprendizagem de todos os alunos. Espera-se que os alunos articulem os referenciais teóricos estudados e discutidos a partir de uma aproximação aos debates atuais do campo da avaliação e com a atividade prática de avaliar alunos, propondo-se para isso a produção de instrumentos avaliativos de diversas naturezas.

Docente(s) Responsável(eis)

167942 - Adriana Bauer

Programa Resumido

O campo da avaliação e princípios básicos da avaliação educacional

Avaliação da aprendizagem: legislação e princípios fundamentais

Práticas de avaliação

Questões atuais: a avaliação em larga escala e suas implicações na sala de aula

Programa

1. O campo da avaliação e princípios básicos de avaliação educacional

a. Avaliação educacional: abordagem histórica

b. Tipos de avaliação que incidem sobre o contexto escolar: convergências e especificidades

i. Avaliação interna x avaliação externa

ii. Avaliação institucional, avaliação da aprendizagem, avaliação de programas, avaliação de pessoal (avaliação docente)

- c. Propósitos avaliativos: avaliação somativa e avaliação formativa
- 2. Avaliação da aprendizagem: legislação e princípios fundamentais
 - a. Avaliação da aprendizagem na LDB
 - b. Concepções de avaliação da aprendizagem no Brasil: da pedagogia do exame à avaliação emancipatória
 - c. Avaliação no sistema de ciclos e nas políticas de progressão continuada
 - d. Avaliação da aprendizagem e fracasso escolar
- 3. Práticas de avaliação
 - a. Instrumentos de avaliação: portfólio, observação, prova, exercícios
 - b. Acerca da elaboração de itens: itens abertos e fechados
 - c. Definindo critérios de julgamento
 - i. Avaliação referenciada a norma e critério
 - ii. Dificuldades inerentes ao estabelecimento de padrões
 - iii. Notas ou conceitos: a comunicação dos resultados da avaliação
- 4. Questões atuais: a avaliação em larga escala e suas implicações na sala de aula
 - a. Avaliação em larga escala no Brasil: origens e pressupostos
 - b. Expansão e consolidação das avaliações em larga escala em território escolar
 - c. Implicações das avaliações em larga escala na gestão escolar, no currículo e na formação docente

Avaliação

Método

As aulas consistirão essencialmente em aulas expositivas dialogadas para introdução e síntese de conteúdos e discussões dos textos sugeridos na bibliografia do curso. Portanto, a leitura prévia da bibliografia indicada é requisito fundamental para seu aproveitamento. Além disso, em algumas aulas serão desenvolvidas atividades que demandam outras formas de participação, como a leitura e discussão de documentos, a análise de vídeos e a produção de relatos ou outras formas de apresentação de discussões dos grupos.

A avaliação da disciplina ocorrerá por três tipos de instrumentos, utilizados para compor a nota ao final do semestre:

- 1) uma prova escrita individual,
- 2) trabalhos desenvolvidos em aula, individualmente ou em pequenos grupos e

3) desenvolvimento de um plano de avaliação para uma etapa de ensino/ano escolhido pelos alunos.

Critério

Clareza, adequação, consistência e coerência nas argumentações.

Capacidade de distinguir as concepções e/ou conceitos estudados e suas implicações para as práticas avaliativas.

Capacidade de identificar e analisar, na legislação e em propostas avaliativas, os princípios teóricos que as norteiam.

Compreensão, aplicação e análise dos conceitos fundamentais do campo.

Adequação das aplicações dos conceitos a situações-problemas propostas, incluindo situações de sala de aula.

Norma de Recuperação

Os alunos reprovados ao final do semestre farão recuperação no prazo regulamentar, mediante realização de prova dissertativa ou trabalho escrito.

Bibliografia

AFONSO, A. J. Avaliação Educacional: regulação e emancipação – por uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2001.

ARCAS, P. H.; SOUSA, S. Z. L. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. Educação (Rio Claro. Online), v. 20, p. 181-199, 2010.

BARRETTO, E. S. S. As novas realções entre o currículo e a avaliação. Retratos da Escola. Brasília, v.7, n.12, p.133-144, jan./jun.2013. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.

BAUER, A. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 91, n. 228, p. p. 315-344, maio/ago. 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Guia de elaboração e revisão de itens. Brasília: MEC/ INEP, 2010.

CARVALHO, M. P. de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. Cadernos Pagu, Campinas, v.22, n.1, jan./jun., 2004.

DEPRESBITERIS, L. A avaliação na educação básica: ampliando a discussão. Estudos em Avaliação Educacional, no 24, p. 137-146, jul/dez. 2001.

DEPRESBITERIS, L. ; TAVARES, M. R. Diversificar é preciso - Instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

FREITAS, L. C.; FERNANDES, C. de O. Indagações sobre currículo - currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44 p.

HADJI, C. Avaliação desmistificada. Porto Alegre, Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Editora Mediação, 1993.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? Série Ideias , n. 8, São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990, p. 71-80.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIRES, A. C. Avaliação da Aprendizagem na educação de jovens e adultos – EJA. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd.

RAPHAEL, H. S. Avaliação: questão técnica ou política. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo: 1995, n.12, p.33-43.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e o sistema nacional de avaliação (Saeb). Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.346-367, set. 2002

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. (Parte 2: Avaliação da aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais).

SAUL, A. M. A. Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SOUSA, S. Z. L. Focos avaliativos: debater é preciso. Avaliação Educacional, São Paulo: Editora Segmento, p. 16 – 29, set./2011 (Especial da Revista Escola Pública)

_____. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. Estudos em Avaliação Educacional, v. 1, p. 1-18, 2009.

_____. Conselho de Classe: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva. Série Ideias, São Paulo, v. 25, p. 45-60, 1995.

_____. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: Júlio Groppa Aquino. (Org.). Erro e Fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 125-138.

_____. Avaliação, ciclos e qualidade do Ensino Fundamental: uma relação a ser construída. Estudos Avançados, vol. 21, n.60, 2007 p.27 a 43.

TORRES, Rosa Maria. Repetência escolar: falha do aluno ou falha do sistema? Pátio, Porto Alegre, ano 3, n. 11, 2000

Disciplina: EDM1112 - Didática II**Didactics II****Créditos Aula:** 4**Créditos Trabalho:** 0**Carga Horária Total:** 60h (Estágio: 60h, Práticas como Componentes Curriculares = 25h)**Tipo:** Semestral**Ativação:** 15/07/2018 **Desativação:** 14/07/2019**Objetivos**

A disciplina Didática pretende contribuir para a formação do professor como agente de ensino na educação institucional mediante: a análise das teorizações sobre o ensino e sua relação com a prática pedagógica; o estudo de diferentes perspectivas de análise dos processos de ensino e aprendizagem e das relações do professor-aluno; e a discussão de questões contemporâneas da prática pedagógica no cotidiano escolar.

Docente(s) Responsável(eis)

863900 - Jaime Francisco Parreira Cordeiro

3140642 - Katiene Nogueira da Silva

1246802 - Monica Appezzato Pinazza

1645036 - Paula Perin Vicentini

1987070 - Rita de Cassia Gallego

1889824 - Vivian Batista da Silva

Programa Resumido

A presente disciplina pretende contribuir para a formação do professor mediante o exame das especificidades do trabalho docente na instituição escolar. Para tanto, propõe o estudo de teorizações sobre o ensino, de práticas da sala de aula e de possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico frente às conjunturas socioculturais. Trata-se, portanto, de analisar as situações de sala de aula, buscando compreender a relação professor-aluno-conhecimento, bem como problematizar a questão da disciplina e da avaliação escolar, de maneira a propiciar ao futuro professor condições para criar alternativas de atuação.

Programa

A Didática e os estudos sobre o ensino e a profissão docente Formação e aprendizagem: a escola, os professores, os alunos e o conhecimento Disciplina e relação pedagógica: as significações das experiências de escolarização Avaliação e representações sobre a excelência pedagógica: êxito e fracasso escolar

Avaliação

Método

Os alunos serão avaliados de diferentes formas, entre as quais se destacam elaboração e apresentação de seminários, exercícios feitos em classe, leitura dos textos indicados e participação efetiva na sua discussão, elaboração de ensaios sobre os temas desenvolvidos no decorrer do semestre. Aulas expositivas, discussão e análise de textos e de outros materiais com representações sobre a educação, seminários, preparação coletiva das atividades, realização de pesquisas, entre outras. Como PCCs (25 horas) poderão ser propostas visitas a instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, entrevistas com professores e alunos de modo a trazerem aspectos das práticas pedagógicas para serem discutidos em aula, estudos de casos a partir de situações práticas, análise e produção de materiais didáticos, entre outros. As aulas estão organizadas de modo a permitir que os alunos desenvolvam atividades que favoreçam a análise e a interlocução entre diferentes agentes, bem como uma compreensão ampla dos fenômenos educativos por meio da investigação e o conhecimento das diversas dimensões do dia-a-dia das instituições de ensino.

Critério

Os alunos serão avaliados de diferentes formas, entre as quais se destacam elaboração e apresentação de seminários, exercícios feitos em classe, leitura dos textos indicados e participação efetiva na sua discussão, elaboração de ensaios sobre os temas desenvolvidos no decorrer do semestre.

Norma de Recuperação

A recuperação na disciplina seguirá as normas que regulamentam esse quesito. As atividades e os critérios serão estabelecidos pelo docente da disciplina, em cada caso, de maneira a adequar as atividades de recuperação às diferenças de aproveitamento obtido pelos diferentes alunos.

Bibliografia

ALMEIDA, Guido de. O professor que não ensina. São Paulo: Summus, 1996.

AZANHA, José Mario Pires. Uma reflexão sobre a Didática. 3º Seminário A Didática em questão. Atas, v.I, 1985, p.24-32.

BISSERET, Noëlle. A ideologia das aptidões naturais.

DURAND, J. C. (org.). Educação e hegemonia de classe. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 31-67.

BOURDIEU, Pierre & SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. CATANI, Afrânio & NOGUEIRA, Maria Alice (org.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p.185-216.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara & SOUSA, Cynthia Pereira de. A vida e o ofício dos professores. São Paulo: Escrituras, 1998.

CASTRO, Amélia Domingues de & CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.

CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de & SOUZA, M. Cecília C. C. Docência, memória e gênero. São Paulo: Escrituras, 1997.

CATANI, Denice Barbara; GALLEGO, Rita de Cassia. Avaliação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHARLOT, B. Da relação com o saber. Artmed, 2000. CHERVEL, André. História das disciplinas Escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. IN: Teoria e Educação. n. 2. Porto Alegre: Ed. Pannomica. 1990: 177-229.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: VON SIMON, Olga Rodrigues (org.) Experimentos com histórias de vida. Itália – Brasil. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1998, p. 44-71.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação, n. 5-6, maio-dez/1997, 222-231.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis, Vozes, 1987, 9ª ed. GUIMARÃES, Carlos Eduardo. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. Didática, São Paulo, 1982, 18: 33-39.

GUSDORF, Georges. Professores, para quê? Para uma pedagogia da pedagogia. Lisboa: Livraria Moraes Editora, 1967.

HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito & Desafio. Porto Alegre: Educação e Realidade. 10ª ed. 1993.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

LEITE, Dante M. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, M. H. S. (org.). Introdução à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

MEIRIEU, Philippe. Aprender sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- MORAIS, Regis (org.). Sala de aula. Que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994.
- NOBLIT, George. W. Poder e desvelo na sala de aula. Revista da FEUSP, São Paulo, jul-dez/1995, v. 21, nº 2, p. 119-137.
- NÓVOA, A.(org). Profissão Professor. Porto/Pt: Porto Editora. 2ªed. 1995.
- NÓVOA, António. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: EDUCA, 2002.
- PATTO, Maria Helena de Souza. Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo: T. A. Queiroz Ed., 1991, p. 47-53.
- PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- PENIN, Sonia. Profissão docente: pontos e contrapontos. Sonia Penin; Miguel Martinez e Valéria Amorim Arantes (org.). São Paulo: Summus, 2009.
- PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas e Profissão Docente. Lisboa/Pt: Publicações Dom Quixote. 1993.
- TARDIF, Maurice & RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, Dezembro/00, p. 209-244.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WOODS, Peter. Investigar a Arte de Ensinar. Porto/Pt: Porto Editora, 1999, p 27-44.