
II ENCONTRO NACIONAL

DA CONARCFE/ANFOPE:

SILÊNCIO SOBRE AS

QUESTÕES DE GÊNERO

Maria Esperança F. Carneiro*
Lucia Helena Rincon Afonso**
Teresa Cristina Barbo Siqueira***
Nilva Maria Gomes Coelho****
Maria Cristina Dutra Mesquita*****
Wanderley Azevedo de Brito*****
Renata Lília Siqueira Garcia*****

O II Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) – que se constituiu na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) em 1992 –, foi realizado em outubro de 1984, em Niterói – Rio de Janeiro.

Esse Encontro teve como objetivo geral estabelecer novas diretrizes que deverão nortear a reformulação dos cursos de formação de educadores. Sendo assim, no seu documento final contém o resultado dos trabalhos referentes à reformulação dos cursos de formação do educador, realizados na III Conferência Brasileira de Educação (CBE).

Em julho de 1984, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, reunida em São Paulo em razão da 36ª reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizou, em nível nacional, uma avaliação sobre os resultados do processo de mobilização dos educadores/as e educandos/as em torno da reformulação dos cursos de licenciatura. A partir de então, foram definidas recomendações para a continuidade deste movimento e decidida a sua reavaliação no processo de reformulação dos cursos de formação de educadores/as, por ocasião da III Conferência Brasileira de Educação.

Nesse cenário, o II Encontro da CONARCFE/ANFOPE contou com a participação de um “contingente significativo de educadores e educandos” (ANFOPE, 1984, p. 01), que aprofundaram os questionamentos e as reflexões acerca das diretrizes já existentes, que norteiam a formação de professores/as. Além disso, o referido Encon-

tro deveria fixar novas diretrizes educacionais com o intuito de aprimorar a formação daqueles profissionais. Para tanto, foram apresentadas as seguintes comunicações: “A questão da reformulação dos cursos de licenciatura: limites e possibilidades” (ANFOPE, 1984, p.01), pela professora Márcia Angela Aguiar (UNICAP/UFPE)¹ e “A participação dos educadores na reformulação dos cursos de licenciatura: um compromisso político” (ANFOPE, 1984, p.01), pela professora Ignez Navarro de Moraes (UFPB/PB)².

DIRETRIZES GERAIS QUE DEVEM NORTEAR A REFORMULAÇÃO DOS CURSOS

A reformulação curricular dos cursos de formação de educadores/as permanece como questão principal, alvo de debate do movimento de professores/as, uma vez que se encontra no cotidiano dos educadores/as e educandos/as. Contudo, para o movimento de educadores/as, tais mudanças curriculares deveriam ser pautadas pelos “princípios gerais” definidos no “Documento de Belo Horizonte” – documento final do I Encontro Nacional da CONARCFE / ANFOPE realizado em Belo Horizonte, em 1983.

Neste contexto, o II Encontro ressaltou as questões mais analisadas nos estados brasileiros pelo movimento de educadores/as, e que haviam passado sem muita discussão no I Encontro, a saber: Base Comum Nacional para os cursos de formação de educadores; Especificidades das licenciaturas; Articulações entre as licenciaturas.

A Base Comum Nacional

A Base Comum Nacional continua sendo uma das questões de maior relevância em debate entre os/as integrantes do movimento de professores/as, sendo objeto de discussão desde o I Encontro Nacional da CONARCFE/ANFOPE (1983), uma vez que é considerada, pelos/as profissionais da educação, como uma forma de combater a degradação dos cursos destinados à sua formação.

No “Documento de Belo Horizonte”, como ficou conhecido o documento final do I Encontro, foi formulado o princípio geral que despertou a necessidade de se definir uma concepção básica para a formação dos/as profissionais da educação. Isto gerou o conceito inicial de Base Comum Nacional, como um corpo de conhecimento funda-

mental que deve ser a origem, a base, o ponto de partida para a formação dos educadores brasileiros.

Faz-se necessário registrar que esse conceito de Base Comum Nacional ora mencionado, não pode ser confundido com a noção de que esta se constituiria em um currículo mínimo de disciplinas a serem ministradas nos cursos de formação de educadores/as.

Para os/as integrantes do II Encontro Nacional, a reflexão acerca da Base Comum Nacional ainda é de grande importância, haja visto que, apesar de ter sido conceituada no I encontro anterior da CONARCFE (1983), permaneceram várias interpretações divergentes, que tornam a Base Comum Nacional uma questão polêmica. O documento final do Encontro de 1984 da CONARCFE registra as seguintes interpretações:

a) A base comum seria a “garantia de uma prática comum nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”. Sob essa ótica, a ênfase é colocada no “estímulo à capacidade questionadora da informação recebida e de sua crítica”, visando desenvolver reflexões, durante todo o curso, sobre a realidade educacional no contexto da sociedade brasileira, na qual o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido, [...];

b) A base comum seria “uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental”. Deve-se buscar assim, o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do processo educativo, numa perspectiva crítica e que explore o caráter científico da educação, tendo como referência o contexto sócio-econômico e político brasileiro (ANFOPE, 1984, p. 2).

No tocante à primeira interpretação acima citada, compreende-se que os adeptos desta rejeitam o entendimento segundo o qual a Base Comum Nacional seria um conjunto de disciplinas comuns às licenciaturas. Para eles, a Base Comum Nacional deve ser entendida como “linhas comuns de ação”, adotadas pelos/as profissionais da educação, tais como:

- Ciclos de estudos;
- Redefinição da orientação das disciplinas de conteúdo específico e das disciplinas pedagógicas em função da concepção de educador defendida em Belo Horizonte (I Encontro Nacional, 1983) e

- Redefinição das propostas de trabalho dos Departamentos e Coordenações com o objetivo de que esta concepção de Base Comum Nacional permeie todas as disciplinas.

A segunda interpretação reafirma a concepção de Base Comum Nacional existente no I Encontro de Belo Horizonte (1983), todavia não propõe formas concretas de operacionalização, ou seja, exemplos de efetivação da Base Comum Nacional nos cursos de formação de educadores.

Para a superação de tais divergências presentes nas interpretações sobre a Base Comum Nacional, o II Encontro entendeu ser indispensável à realização, em caráter experimental, de experiências nos cursos de licenciaturas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), com a finalidade de se alcançar um entendimento / interpretação unificada sobre essa questão.

Ao estudar os documentos finais de outros encontros nacionais da CONARCFE/ANFOPE, posteriores ao Encontro em estudo, em busca da unificação do entendimento da Base Comum Nacional, somente no V Encontro Nacional (1990) encontramos uma posição definida acerca da questão em análise.

Os professores presentes no Encontro de 1990, afirmaram que a Base Comum Nacional poderia ser concretizada através de um corpo de conhecimentos fundamentais, sob a forma de “eixos curriculares”: No V Encontro, os professores assinalaram que:

Com relação aos eixos curriculares, anteriormente mencionados, eles se constituem em princípios e conhecimentos que cientificamente, norteiam a estruturação e apreensão dos conteúdos das disciplinas, além das práticas e metodologias próprias para a formação do profissional da educação (ANFOPE, 1990, p. 21).

Percebe-se então, que os eixos curriculares são os construtores da Base Comum Nacional, isto é, através deles é possível concretizar a Base Comum Nacional nos cursos de formação de educadores/as.

As Especificidades das Licenciaturas

A reformulação dos cursos de licenciatura deve ser ancorada nos “princípios gerais” expressos no I Encontro Nacional (1983). A partir

dos referidos princípios, os/as educadores/as participantes do II Encontro sugeriram que algumas propostas deveriam ser implementadas, em caráter experimental, nas Instituições de Ensino Superior, independentemente da autorização do Ministério da Educação (MEC), com o fito de concretizar uma das principais metas do movimento de professores/as, qual seja: realizar mudanças nos cursos de licenciaturas, almejando a valorização do profissional da educação. Como propostas experimentais sugeridas, temos:

- *Repensar a formação dos especialistas (administradores, supervisores e orientadores educacionais) de forma integrada, possibilitando uma ação conjunta desses profissionais na prática escolar. Essa opção inicial pela manutenção dessas habilitações no curso de Pedagogia será revista, à medida em que os resultados desta tentativa de reformulação forem se evidenciando;*
- *Reafirmar o caráter do curso de Pedagogia como responsável pela formação de docentes para as disciplinas pedagógicas do 2º Grau [Ensino Médio];*
- *Criar, no Curso de Pedagogia, áreas de concentração como sejam: Docência para as séries iniciais do 1º grau, Educação Pré-Escolar, Educação de Adultos, Educação no Meio Rural, Educação Especial, Educação Comunitária, entre outras.*
- *Reformular a prática de ensino para que esta proporcione, ao longo do curso, maior vivência da teoria na prática.*
- *Superar a dicotomia entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas das licenciaturas, considerando ser o papel das primeiras repensar toda a prática teórico-metodológica vivenciada durante o Curso e preparar o educador para analisar as questões educacionais em seu contexto social mais amplo.*
- *Extinguir as licenciaturas curtas e parceladas, a médio ou longo prazo (ANFOPE, 1984, p. 2-3).*

Diante de tais propostas, os participantes do II Encontro, em análise, ressaltam a importância de implementá-las nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) de forma independente, isto é, ainda que não se tenha a aprovação do Ministério da Educação. Isso porque, tais educadores afirmam que essa atitude seria uma forma de resguardar a autonomia dessas Instituições, a partir do debate com a sociedade na qual desenvolvem seus projetos educativos.

Articulação entre as Licenciaturas

No que tange à articulação entre as licenciaturas, houve um desenvolvimento do conceito de “disciplinas integradoras” para o de “formas de integração”. Estas se constituem em dois níveis interno e externo como se segue:

- Em nível **interno**, ou seja, no interior do próprio curso de Pedagogia, a partir das propostas que se seguem:
 - *Organizar uma articulação programática entre as disciplinas de uma mesma matéria;*
 - *Criar espaços (horários comuns a professores e alunos), de modo que se possa trabalhar as relações entre os conteúdos, buscando-se uma integração intra e interdisciplinar;*
 - *Redefinir os currículos mínimos das licenciaturas segundo os “princípios gerais” contidos no Documento de Belo Horizonte, a fim de que se possa ter objetivos comuns na formação do educador (ANFOPE, 1984, p. 3).*

- Em nível **externo**, isto é, articulação com outros cursos de licenciatura, a partir das propostas que se seguem:
 - *Repensar as disciplinas pedagógicas, para que se tornem mais um espaço de efetiva integração entre as licenciaturas;*
 - *Organizar atividades comuns entre as diversas licenciaturas para debater questões regionais, objetivando integrar os futuros profissionais na sua realidade concreta;*
 - *Redefinir, enquanto perdurar a atual estrutura curricular, a orientação das disciplinas do Ciclo Básico, para que este possa se caracterizar, igualmente, como elemento de integração (ANFOPE, 1984, p. 3).*

As principais questões mais analisadas pelos participantes do II Encontro Nacional da CONARCFE/ANFOPE foram a Base Comum Nacional, as especificidades das licenciaturas e por fim, a articulação entre as licenciaturas. Verificou-se a completa ausência da abordagem das questões de gênero (no respectivo Encontro). Tal situação causa surpresa aos/as estudiosos/as do movimento de professores/as, uma vez que o magistério é uma profissão eminentemente feminina, como afirma Louro (1997), devendo por isso ser objeto de debate e análise no âmbito do movimento, principalmente, entre as educadoras.

Pretendeu-se identificar as relações que permeiam a história da profissionalização dos educadores e educadoras no cenário do II Encontro, quais sejam, as relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

Verificou-se que as representações sociais e o sistema patriarcal de pensamento poderiam ser dois motivos responsáveis pela inexistência do debate das questões de gênero no interior do movimento de professores/as, na medida em que consideramos tais esquemas de pensamento como formas de padronizar ou ditar o comportamento feminino, constituindo assim, relações de poder entre homens e mulheres.

Para tanto faz-se necessário compreender em que consiste o patriarcado como centralização do poder na figura masculina do pai, submetendo os demais integrantes da família sob sua autoridade, pois o patriarca é o chefe de família. No âmbito privado desse regime social, o pai é a autoridade máxima, enquanto que no âmbito público, há um modelo absolutista de governo, uma vez que no patriarcado somente o pai tem direito de propriedade em relação aos bens da família, pois os demais integrantes do grupo doméstico são seus dependentes na esfera econômica e moral.

O poder patriarcal é caracterizado por um sistema de normas que tem por base tradição e as decisões são tomadas normalmente do mesmo modo tradicional.

A superação do patriarcado que é regido por normas pessoais se dá mediante a substituição por normas e regras universalistas na esfera econômica – criando um sistema de regras impessoais – e na esfera administrativa. As regras universalistas deveriam eliminar os critérios particularistas com o capitalismo. Entretanto, é notável a evidência da prevalência no sistema capitalista de discriminação das mulheres, produto das relações de gênero de desigualdade, ou seja, de relações patriarcais que ainda se sustentam na vida contemporânea.

Percebe-se assim, que o patriarcado deixa de ser uma dimensão das sociedades tradicionais e passa a ser uma característica das sociedades modernas ou do processo de modernização, denominado de “capitalismo patriarcal” (AGUIAR, 1997, p. 177). É em decorrência do “capitalismo patriarcal” que prevalece relações tradicionais na modernidade. A feminização do magistério é retratada não só por Louro (1997), como também por Enguita (1991, p. 51) que afirma que a “análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe: tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise de gênero”.

Enguita (1991) ainda explica que a feminização em questão, não é um ponto de chegada, mas sim um processo, que se constitui por vários motivos, quais sejam: a Pedagogia ao lado da Enfermagem e da Assistência Social foram consideradas, e ainda são, “profissões femininas”, pois exigem de suas profissionais o emprego de características semelhantes às utilizadas nas atividades domésticas como o zelo, paciência, delicadeza etc.; os baixos salários destinados aos/às profissionais da Educação, desviam indiretamente, de forma progressiva, os homens dessa profissão, para outros ramos da Administração Pública, tais como o comércio e a indústria; e por fim, uma outra razão que contribui para se considerar o magistério feminizado é a característica de passividade e maior sujeição à hierarquia, característica atribuída às mulheres, quando comparadas com os profissionais masculinos. Este elemento caracterizador das educadoras é uma das razões básicas que levam a considerá-las como mais propícias a transmitir a cultura e a moral da classe dominante e defender a ordem patriarcal estabelecida.

Enguita (1991) aponta que o processo de feminização acima descrito, colabora com a proletarização do setor docente e, por conseguinte, dificulta a sua profissionalização. Para esse autor a docência é formada pela ambigüidade, que se situa, entre o profissionalismo e a proletarização, sendo entendidas:

não como sinônimo de qualificação ou formação, mas como expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho. No mesmo sentido, ainda que para designar um conteúdo oposto, emprega-se o termo proletarização, que deve se entender livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril. [...] Um proletário é, por conseguinte, um trabalhador que perdeu o controle sobre os meios, o objetivo e o processo de seu trabalho (ENGUITA, 1991, p. 41, 46).

Essa completa ausência do debate das questões de gênero durante o II Encontro da CONARCFE/ANFOPE, é uma situação que também pode ser explicada pela influência das representações sociais no desenvolvimento da subjetividade feminina, como prática social normativa do seu comportamento.

Para a compreensão das representações sociais tomamos como referencial teórico Moscovici, que identifica nas representações uma

função constitutiva da realidade, sendo que o “propósito de todas as representações é tornar algo não-familiar ou a própria não-familiaridade, familiar” (MOSCOVICI, 2003, p. 20).

Nesse sentido, quando algo se torna familiar é possível a ancoragem e a objetivação através da qual, pode acontecer a comunicação e o entendimento entre os indivíduos, com isso o não-familiar passa a fazer parte do nosso mundo familiar, uma vez que “a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p.26).

O referido autor assinala que uma vez difundido e aceito o conteúdo da representação social, “ele se constitui em uma parte integrante de nós mesmos, de nossas inter-relações com os outros, de nossa maneira de julgá-los e de nos relacionarmos com eles” (MOSCOVICI, 2003, p. 39).

As pessoas e grupos criam representações no decorrer da comunicação e da cooperação para que a comunicação realmente aconteça, são portanto o produto de nossas ações e comunicações. Como diz Moscovici (2003, p.41):

uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem.(...). Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social sui generis.

As representações sociais impostas às mulheres no magistério “condicionam” as principalmente porque ocultam a sua origem e a sua história estas sendo esquecidas ou não refletidas são ignoradas, mas arraigadas tornam-nas alienadas.

Isto posto, entende-se por representações sociais, a partir dos ensinamentos de Moscovici, um conjunto de idéias ou valores que orientam o cotidiano dos indivíduos de uma determinada sociedade, com a função principal de estabelecer uma conexão/comunicação entre os membros dessa sociedade, capaz de codificar os diversos aspectos da realidade individual e social.

Diante disso, não podemos ignorar a importância de se tratar das particularidades que permeiam o cotidiano de homens e mulheres, haja

vista que é através do processo de compreensão sócio-econômica-histórica que podemos compreender as relações de poder que subordinam a vida entre homens e mulheres. Nesse sentido afirma Louro (1997, p.88, grifo do autor):

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc.

Deste modo, verificamos que a ausência do debate sobre gênero no movimento de professores pode ser explicada, também, pela influência do pensamento ideológico. Tal afirmação, se deve ao objetivo principal da ideologia, qual seja, o de mascarar a realidade em razão da defesa dos interesses dominantes. Chauí (1981, p. 113-114) define ideologia como:

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (idéias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. [...] a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social.

Consoante o entendimento de Chauí (1981), compreendemos que no universo pedagógico, a ideologia pretende apagar as diferenças entre o masculino e o feminino, entre a professora e o professor, negando assim a subjetividade de cada indivíduo e as representações de gênero que são produzidas nas instituições. Segundo Louro (1997), este processo ocasiona uma “realidade” pedagógica assexuada que é o que verificamos no II Encontro da ANFOPE/CONARCFE.

Podemos assinalar ainda que, como afirma Chauí (1981, p. 102):

[...] o papel específico da ideologia como instrumento da luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidos em sua realidade concreta. Para tanto, é função da ideolo-

gia dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões sociais de classes, escondendo assim, sua própria origem. Ou seja, a ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação.

Para desvelarmos o discurso ideológico - presente no II Encontro por exemplo, bem como no universo pedagógico como um todo -, é necessário ressaltar e demonstrar as especificidades de gênero, para que assim seja possível desconstruir a rede imaginária de idéias e valores criada pela ideologia, através da problematização e da discussão acerca de tais questões. Por conseguinte, deverá ser combatida também a ação exercida pelo patriarcado e pelas representações sociais nos movimentos de formação de educadores.

ENCAMINHAMENTOS

Ao desvelar o discurso ideológico nos encaminhamentos deste II Encontro, pode-se verificar que sequer foi mencionada qualquer questão de gênero, como se observa nas seguintes resoluções indicativas:

- 1. Que, em cada Estado, as associações científicas e entidades de classes envolvidas, de forma direta ou indireta, com a formação do educador, designem um representante para integrar a Comissão Estadual, [...];*
- 2. Que, a partir deste momento, o processo seja direcionado, em todos os Estados, no sentido da implementação de experiências norteadas pelos “princípios gerais” contidos no Documento de Belo Horizonte, respeitando-se as especificidades regionais e estaduais. Os Estados que já apresentaram propostas consoantes com esses princípios devem avançar na busca de sua concretização, em caráter experimental. [...];*
- 3. Que, a Comissão nacional seja a instância articuladora desse novo momento, propiciando intercâmbios regionais e nacionais sobre as experiências em curso, para o que deverá contar com o apoio material e financeiro das IES, associações científicas e entidades de classe [...];*
- 4. Que a Comissão Nacional informe ao MEC o mais brevemente possível sobre as decisões tomadas na III CBE, assegurando junto ao mesmo um prazo de 2 anos, bem como condições efetivas para*

- a concretização e avaliação dessas experiências, antes [...]*
5. *Que se conquiste espaço junto à imprensa falada e escrita de todo o país, de modo a divulgar o movimento e as experiências alternativas dele decorrentes;*
 6. *Que a mesma divulgação seja feita junto aos parlamentares de todo o país, tendo em vista sensibilizá-los para o movimento e subsidiá-los com informação para a defesa de suas propostas e encaminhamentos;*
 7. *Que a III CBE, enquanto evento que congrega os mais amplos interesses dos educadores, encaminhe Moção ao MEC endossando todas as decisões tomadas pela Comissão Nacional, de modo a fortalecê-la e a se comprometer com as orientações estabelecidas pelos educadores e educandos no movimento nacional de reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas;*
 8. *Que a III CBE aprove e subscreva, igualmente, a Moção da Comissão Nacional, que propõe a retomada de contatos do CFE com todos os Cursos de Letras, face à imposição de um novo currículo para esses cursos, tendo a Comissão Nacional como instância articuladora desses intercâmbios (ANFOPE, 1984, p. 4).*

Nos encaminhamentos citados que têm como propósito o fortalecimento do movimento de educadores/as, que se encontra sob a forma de Comissão Nacional dos Cursos de Formação dos Educadores, sendo esta o resultado da articulação das diversas Comissões Estaduais com as mesmas finalidades. Nos estados estas Comissões propiciam a articulação entre a realidade dos/as educadores/as no âmbito regional/estadual e os debates realizados no cenário nacional, durante os encontros anuais da Comissão, omitindo as diferenças e particularidades de gênero.

As moções da Comissão Nacional dos Cursos de Formação dos Educadores ocorreram em virtude da surpresa com a atitude autoritária do Conselho Federal de Educação (CFE) ao aprovar novo currículo para os Cursos de Letras, não contemplou as sugestões encaminhadas pelas diversas Instituições de Ensino Superior do país. Observou-se, também que não foi tomada nenhuma medida normativa em relação aos cursos de licenciatura no Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, realizado em Belo Horizonte. No II Encontro da ANFOPE foram aprovadas as seguintes propostas:

- *A retomada de contatos, pelo CFE, com todos os cursos de Letras, solicitando novas sugestões, de modo que a aprovação de um novo currículo não se faça sem a anuência prévia dos interessados;*
- *O reconhecimento desta Comissão como a instância articuladora desses intercâmbios, a nível nacional (ANFOPE, 1984, p. 5).*

Após diversas discussões e avaliações, da Comissão Nacional foram encaminhadas à Assembléia Geral da III Conferência Brasileira de Educação (CBE), com as diretrizes gerais que devem nortear a reformulação dos cursos de formação de educadores/as, bem como os encaminhamentos e moções que foram aprovados no II Encontro Nacional da CONARCFE/ANFOPE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo realizado do II Encontro Nacional de Formação de Professores CONARCFE/ANFOPE constatou-se a atuação das mulheres educadores em defesa da escola pública, da valorização profissional, da constituição de uma carreira acadêmica-científica e da reformulação dos cursos de formação do educador/a e das licenciaturas. Entretanto, sendo a educação uma profissão feminilizada, na qual 80% dos profissionais são do sexo feminino percebeu-se um profundo silêncio sobre as questões de gênero no processo de luta, organização e profissionalização desta categoria. Neste documento as diferenças e as particularidades de gênero não aparecem, como se a realidade das relações de trabalho no magistério fosse assexuada.

A inserção da mulher no mundo do trabalho foi marcadamente masculino/ideologizado e do magistério feminilizado/ideologizado em que se subtrai a importância das questões de gênero para encobrir as profundas diferenças que separam homens e mulheres na sociedade capitalista e principalmente ocultar a luta de classes para perpetuar a ideologia dominante. Deste modo verificou-se no debate no movimento dos professores/as a ausência das questões de gênero que se ancoram no silêncio ideológico que mascara a realidade na tentativa de apagar as diferenças entre o masculino e o feminino, entre o professor e a professora, ou seja, entre o homem e a mulher colocando as representações sociais no lugar do real.

As especificidades de gênero são construídas nas relações sociais e as construções das representações sociais do universo feminino se sustentam nas crenças e nas suposições fundamentadas em conhecimentos científicos, sendo a principal delas a procriação. Esta é complementada simbolicamente pela prescrição do papel de mãe que tem por base o amor total, os enormes sacrifícios, o instinto maternal, a ternura, a paciência, o acolhimento, a descrição, a perfeição com filhos e marido. Estas representações sociais da mulher ideal dos papéis tradicionais da maternidade no recinto privado estendem-se para as profissões femininas como: professora, enfermeira, assistente social, algumas especialidades médicas, etc, que confirmam a representação social de cuidadora e de maternagem.

Neste contexto as representações sociais se fazem presentes no silêncio das mulheres/ profissionais da educação no II Encontro Nacional CONARFEC/ANFOPE. Pretende-se com as questões acima levantadas contribuir com o movimento de professores/as na reflexão e crítica à permanência da dominação masculina desvelando novos caminhos para superar as diferenças de gênero e estabelecer a igualdade social.

Notas

- ¹ Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).
- ² Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba (PB).

Referências

AGUIAR, N. *Gênero e ciências humanas: desafios às ciências desde as perspectivas das mulheres*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.

ANFOPE. *Documento Final do II Encontro Nacional*. Niterói, 1984. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2006.

_____. *Documento Final do V Encontro Nacional*. Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 11, out. 2006.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS: www.anfopepe.hpg.br; www.lite.fae.unicamp.br

ENGELS, F.; MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1997.

ENGUITA, M. F. *Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alere, n. 4, p. 41-61, 1991

JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOURO, G. L. O gênero da docência. In: GÊNERO, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

-
- * Pesquisadora e professora no Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Goiás (UCG). Professora no Departamento de Educação. Linha de Pesquisa: “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar”. Coordenadora da pesquisa “Personagem feminina no movimento nacional de formação de professores: reconstituição histórica de 1932 aos dias atuais”.
 - ** Pesquisadora e professora no Programa de Mestrado e Doutorado da UCG. Professora no Departamento de História, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais da UCG. Linha de Pesquisa: “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar”, e participante da pesquisa “Personagem feminina no movimento nacional de formação de professores: reconstituição histórica de 1932 aos dias atuais”.
 - *** Doutoranda em Educação na UCG. Pesquisadora da Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar” do Programa de Mestrado da UCG. Professora no Departamento de Educação da UCG.
 - **** Pesquisadora da Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar” do Programa de Mestrado da UCG. Professora no Departamento de História, Geografia, Ciências Sociais e Relações Internacionais da UCG.
 - ***** Dutoranda em Educação na UCG. Pesquisadora da Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar” do Programa de Mestrado da UCG. Professora Pesquisadora Voluntária na UCG. Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
 - ***** Doutorando em Educação na UCG. Pesquisador da Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar” do Programa de Mestrado da UCG. Professor Pesquisador Voluntário na UCG, Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG).
 - ***** Bolsista de Iniciação Científica da Linha de Pesquisa do Mestrado em Educação “Políticas Educacionais, Instituições e Gestão Escolar” do Programa de Mestrado da UCG.