

UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ALDENISE CORDEIRO SANTOS

**MULHERES NAS MARGENS DO TRIUNFO:
COMPOSIÇÕES DE PROFESSORAS NA ESCOLA**

ARACAJU – 2018

ALDENISE CORDEIRO SANTOS

**MULHERES NAS MARGENS DO TRIUNFO:
COMPOSIÇÕES DE PROFESSORAS NA ESCOLA**

Tese apresentada como pré-requisito para obtenção do título de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e formação docente da Universidade Tiradentes.

ORIENTADOR:

PROF. DR. CRISTIANO DE JESUS FERRONATO

ORIENTADORA (*In memoriam*):

Prof.^a Dra. ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA

COORIENTADORA:

Prof.^a Dra. DINAMARA GARCIA FELDENS

ARACAJU – 2018

ALDENISE CORDEIRO SANTOS

**MULHERES NAS MARGENS DO TRIUNFO:
COMPOSIÇÕES DE PROFESSORAS NA ESCOLA**

Tese apresentada como pré-requisito para obtenção do título de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na linha Educação e formação docente da Universidade Tiradentes.

APROVADA EM: 11.06.2018

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. CRISTIANO DE JESUS FERRONATO (Orientador e Membro Interno da Banca)

Prof.^a Dra. DINAMARA GARCIA FELDENS (Coorientadora)

PROF.^a DRA. EDLA EGGERT (Membro Externo da Banca)

PROF. DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (Membro Externo da Banca)

PROF.^a DRA. MICHELE DE FREITAS FARIA DE VASCONCELOS (Membro Externo da Banca)

ARACAJU – 2018

S237m Santos, Aldenise Cordeiro
Mulheres nas margens do triunfo: composições de professoras na escola / Aldenise Cordeiro Santos; orientação [de] Prof. Dr. Cristiano de Jesus Ferronato – Aracaju: UNIT, 2018.

163 f.: 30cm

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tiradentes, 2018
Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Professora. 3. Escolas. 4. Mulher. 5. Produções discursivas. I. Santos, Aldenise Cordeiro. II. Bezerra, Ada Augusta Celestino. (orient.). III. Universidade Tiradentes. V. Título.

CDU: 37-005.2

SIB- Sistema Integrado de Bibliotecas

*À minha mãe pelo exemplo e força de
mulher.
Às mulheres fortes e corajosas de minha
família, que me apoiaram nessa longa
jornada.
Às professoras que passaram por minha
vida, que tão fortemente marcaram minhas
experiências e minha professoralidade.
Às minhas alunas que são a motivação
cotidiana para seguir professora.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças e energias que me ajudaram nos momentos mais diversos de escrita desta tese. Eu sei exatamente a dor e a alegria de ter escrito cada linha e de ter a proteção divina para seguir. Em meu grupo escoteiro costumamos ter um momento de reflexão, pois somos de variadas religiões, e é neste momento que compartilhamos as alegrias ou algo que nos incomoda, algo que ocorreu durante a semana. Agradeço àqueles que contribuíram com este trabalho:

Aos meus pais, Carlos Alberto e Maria Valdenice, pela paciência e apoio em todo esse tempo de estudo. Não foi fácil ter somente um pouco de mim, porque estava sempre tão dedicada a concluir essa tarefa.

A toda minha família, sempre me apoiando nesse já tão longo caminho. Em especial, à minha madrinha Valdeci, que me deu apoio desde quando soube da minha aprovação no doutorado. Conversamos algumas vezes e suas palavras foram de muita generosidade e me motivaram a seguir.

A Lucas, meu namorado, que começou a se apaixonar quando me viu apresentar a minha pré-qualificação, no meu primeiro ano de doutorado. Foi paciente, me encontrou no escotismo e soube desde o primeiro instante a dureza de namorar uma doutoranda. Muito obrigada pelo apoio e amor, principalmente quando foi muito difícil seguir.

À minha amiga e orientadora Professora Dinamara, a quem não tenho palavras para demonstrar o carinho e respeito que sinto por tantos anos de apoio e compreensão. Espero que este trabalho seja potente o quanto você merece, pois muitas vezes tentei seguir seu exemplo de sensibilidade e coragem.

À minha querida também orientadora Professora Ada Augusta, que sei não ter sido fácil me orientar, afinal é sempre tão difícil orientar alguém, mas você soube me ensinar sutilmente muitas coisas em nossos poucos, mas preciosos, momentos de orientação.

Aos meus queridos amigos com quem sempre partilho as minhas pesquisas e caminhos, que me ouviram quando estava com dúvidas, que me escutaram pacientemente ler páginas deste texto. Eu teria muitos nomes para citar desde os

amigos que conquistei na vida, no trabalho ou no escotismo. De forma muito especial, preciso agradecer a Wagner Lemos, que foi meu professor no Ensino Médio e na Universidade, e sempre acreditou em meu potencial, me motivando incansavelmente para chegar até aqui. Muito obrigada pela parceria de vida! Também preciso agradecer ao Escotismo, em especial ao Grupo Escoteiro Araçá, que sempre me lembrou do quanto preciso contribuir para deixar o mundo um pouco melhor do que encontrei.

À professora Edla, pelos ensinamentos potentes e por ter sido tão generosa com alguém ainda iniciando sua caminhada nos estudos sobre a mulher.

Aos professores Everton e Flávio, por tanto contribuírem na minha qualificação. Na leitura destas linhas, irão ver muitas das indicações da qualificação.

Aos professores Cristiano, Gerardo e Michele por terem aceitado o convite para contribuir com esta tese.

À Universidade Tiradentes – UNIT, pelos longos anos de formação, desde a graduação até aqui.

Por fim, agradeço às mulheres professoras que muito contribuíram para esta pesquisa. Como também às minhas alunas, na pesquisa, representadas por Lucimária, que muito gentilmente me permitiu citar seu texto, vencedor da Olimpíada de Português.

*Presa, presa. Onde está a imaginação? Ando sobre trilhos invisíveis. Prisão, liberdade. São essas as palavras que me ocorrem. No entanto não são as verdadeiras, únicas e insubstituíveis, sinto-o. **Liberdade é pouco. O que desejo ainda não tem nome.** — Sou pois um brinquedo a quem dão corda e que terminada esta não encontrará vida própria, mais profunda. [...] Além do mais, a ideia é a verdade! grito-me. São raros os instantes. Quando ontem, na aula, repentinamente pensei, quase sem antecedentes, quase sem ligação com as coisas: o movimento explica a forma. A clara noção do perfeito, a liberdade súbita que senti...*

Clarice Lispector

RESUMO

Esta tese apresenta a produção discursiva acerca da mulher na escola contemporânea, a partir de três professoras do povoado Triunfo, na cidade de Simão Dias, interior de Sergipe. O texto traz as narrativas produzidas por meio de dois blocos de entrevistas semiestruturadas com questões abertas voltadas a compor experiências de três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas com mulheres/professoras que atuam no Ensino Fundamental, em seus anos iniciais. O objetivo foi compreender as instâncias e caminhos, por meio do qual se construiu, na instituição escolar, produções discursivas e saberes acerca da mulher, mas não uma identidade de mulher, e sim os diferentes enunciados, imagens, subjetividades, ações, objetos, espaços, camadas, discursos e saberes produzidos a seu respeito na contemporaneidade. A análise das narrativas teve inspiração genealógica com base em Nietzsche e Foucault, e foi intercambiada com argumentos de Deleuze e Guattari, somada à autoras feministas, como Scott, Butler, Natalie Davis, Rago e Louro. Nesse encontro a tese sinaliza elementos que compõem a docência como o longo e infinito caminho da formação que provoca diversos outros entendimentos sobre o conceito mulher. A resignificação desse conceito dá visibilidade a estas mulheres que estão nas margens da produção científica. Visibilizar as experiências dessas professoras é uma forma de movimentar as nossas professoralidades na perspectiva de criar ferramentas para resistir às imposições e enquadramentos vigentes na contemporaneidade.

Palavras-chave: educação, professora, mulher, produções discursivas.

ABSTRACT

This thesis presents the discursive production about women in the contemporary school, from three teachers from the village of Triunfo, in the city of Simão Dias, in the interior of Sergipe. The text brings the narratives produced through two blocks of semistructured interviews with open questions aimed at composing the experiences of three teachers from the first years of elementary school. The interviews were conducted with women / teachers who work in Elementary School in their initial years. The objective was to understand the instances and ways, through which the discursive productions and knowledge about women were constructed in the school institution, but not a woman's identity, but the different statements, images, subjectivities, actions, objects, spaces , layers, discourses and knowledge produced about them in contemporary times. The analysis of the narratives had genealogical inspiration based on Nietzsche and Foucault, and was interchanged with arguments of Deleuze and Guattari, added to the feminist authors, like Scott, Butler, Natalie Davis, Rago and Blonde. In this meeting the thesis signals elements that make up teaching as the long and infinite path of formation that provokes several other understandings about the concept of woman. The re-signification of this concept gives visibility to these women who are on the margins of scientific production. Visibilizing the experiences of these teachers is a way of moving our professorialities in the perspective of creating tools to resist the impositions and frameworks in force in the contemporary world.

Keywords: education, teacher, woman, discursive productions.

SUMÁRIO

1 Caminhos e descaminhos de tornar-se professora-pesquisadora	12
1.1 Linhas e emaranhados rizomáticos da composição da pesquisa	17
1.2 A escola como lugar de produção da diferença	19
1.3 Intercessões da teoria, da literatura e marcas no movimento da pesquisa ..	23
1.4 Inspirações genealógicas	32
1.5 Larissas, Raimundas e Sophias: as vozes do Triunfo	38
2 Encontros com as professoras do Triunfo: cenas, falas, lugares e imagens	41
2.1 Nas escritas de si: a composição de narrativas de professoras	45
2.2 Um lugar chamado Triunfo	51
2.3 Enquadramentos de meninas e meninas	56
2.4 A escola como lugar das subjetividades	64
3 Larissas, Raimundas e Sophias: professoras nas tessituras da pesquisa	70
3.1 As experiências invisíveis com a docência	73
3.2 As alunas mulheres	79
3.3 As composições de professoras mulheres	84
3.4 A formação da docência para a diferença	89
4 Como nos tornamos professoras?	96
4.1 Uma profissão para o modelo mulher	101
4.2 Nas ondas do feminismo	108
4.2.1 Na primeira onda as sufragistas e a quebra com Mead	114
4.2.2 Beauvoir na segunda onda	125
4.2.3 A categoria gênero e a terceira onda	134
4.3 Questões da subversão da identidade: as ondas da contemporaneidade ..	140

5 Considerações Finais	147
6 Referências	152
7 Anexos	159

1 Caminhos e descaminhos de tornar-se professora-pesquisadora

Num final de tarde como outro qualquer, ali estava uma menina de nome Eduarda, sentada embaixo de uma antiga árvore, agarrada à sua velha bola de futebol, companheira inseparável. Ficava a observar o cair do sol atrás das montanhas que havia no horizonte. Que paisagem espetacular! E pensava: o que adiantava ter uma bola se não havia nenhuma amiga para jogar? Era assim todo o fim de tarde. Eduarda pegava sua bola e ia sentar embaixo da árvore para contemplar o sol indo embora. A cada dia sentia-se mais triste, pois no lugar onde morava não existia nenhum campinho que fosse de barro, para que ela pudesse jogar. Só havia várias roças cheias de plantações de milho e feijão e, além disso, as pessoas que moravam no lugar eram muito preconceituosas. Em se tratando de futebol, as meninas jamais podiam jogar, porque, segundo a cultura daquele povoado, futebol é um esporte para homens. Nem mesmo os pais de Eduarda queriam que ela jogasse, pois não aceitavam esse esporte, apesar da menina falar diariamente que amava futebol, que queria seguir carreira de jogadora, eles não permitiam. E com tudo isso, a sonhadora jogadora vivia desanimada, abatida porque sabia que se fosse realizar o seu maior sonho, não poderia contar com o apoio e muito menos com a ajuda de seus pais para incentivá-la. Até mesmo os moradores da comunidade a apelidavam de homenzinho, por ela gostar de jogar, por ser diferente das outras meninas.

Tempo depois, Eduarda passou a estudar no povoado vizinho, chamado Triunfo e para a alegria da menina, além de existir uma quadra no colégio, encontrou várias amigas que também gostavam de futebol. No começo foi difícil, pois o espaço era utilizado somente pelos meninos que não permitiam que elas jogassem, porém, certo dia, reuniram-se e resolveram procurar o diretor do colégio para que ele pudesse dar um jeito naquela situação. Depois disso, Eduarda começou a jogar na quadra escondida de seus pais. Ela e suas amigas foram melhorando no esporte e evoluindo cada vez mais, até chegarem a disputar seu primeiro campeonato pela escola; conseguiram ser campeãs e que felicidade imensurável! Ao retornarem do campeonato para casa com suas medalhas de primeiro lugar no peito, os meninos, que também disputaram os jogos e que viviam criticando e comentando que elas não sabiam jogar e que não iam ganhar, tiveram que engolir a vitória.

Logo, depois daquele dia, tanto os meninos, quanto os pais de Eduarda e até as pessoas daquela comunidade que também tinham preconceito, entenderam a importância de qualquer tipo de esporte na vida do ser humano. Melhor dizendo, hoje todos compreenderam que o esporte, o futebol em especial, é de todos e para todos independente de cor, religião, etnia e principalmente independente de gênero¹.

A narrativa acima parece longa, mas também é assim a trajetória infinita de tornar-se professora. Esse texto chegou às minhas mãos porque uma aluna queria

¹ Texto da aluna Lucimária Santos Correia, do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Senador Lourival Baptista, do Povoado Triunfo, município de Simão Dias.

compartilhar sua história, que também era um pouco minha, e fazia parte desta pesquisa.

Há alguns anos, saindo do mestrado em educação, ingressei como professora de História da Rede Estadual de Sergipe. Fiz a escolha de ir para o interior, para uma cidade chamada Simão Dias, que eu nem conhecia. Tampouco conhecia o povoado que iria fazer parte de minha rotina docente, Triunfo, conhecido como Feirinha.

Não era a primeira vez que lecionava no interior, mas, na experiência anterior, havia atuado na Grande Aracaju. Essa era uma imersão maior. Um povoado, na zona rural, distante cem quilômetros da capital – distância que, para sergipanos, é grande. Também não era a primeira vez que iria lidar com questões de gênero, pois já pesquisava acerca da coeducação no movimento escoteiro durante o mestrado².

Iniciei o doutorado pensando em continuar aprofundando a pesquisa no escotismo, mas as questões da sala de aula foram ficando mais urgentes. Não podia deixar meu olhar de pesquisadora distante disso. Eu tinha alunas constantemente impedidas de jogar futebol. Percebia como elas queriam praticar esse esporte. Elas pediam todos os dias. Como uma menina arteira, deixei-me levar pelo pedido delas. Tornei-me uma guardiã dos portões da quadra e uma parceira nos horários de intervalo. Lutei por uma divisão justa da quadra para que as meninas pudessem jogar dois dias, os meninos dois e que um dia fosse misto. Recebi diversas críticas de homens e mulheres, muitos eram meus colegas de trabalho.

Muitas outras diferenças foram surgindo e ocupando o dia das meninas, e gerando mais conflitos. Aqueles que não sabiam em que quadrado encaixar essas diferenças reclamavam das meninas, desbravadoras do que lhes era desconhecido.

Uma dessas meninas quebrou o braço jogando futebol e eu cansava de ouvir meus alunos meninos dizendo: “ela quebrou o braço porque é menina”. O tempo passou e essa mesma menina foi campeã de futebol feminino. Nesse dia, perguntei quem iria levantar o troféu e ela respondeu: “eu vou levantar, porque é o mesmo braço quebrado que terá a força de levantar o troféu”. Nesse dia, mudei os rumos desta pesquisa. Passei a pensar como o conceito mulher é construído nos espaços

² Aqui me refiro à dissertação de mestrado intitulada: *A educação no canto do Uirapuru: subjetividade de mulheres no movimento escoteiro* (SANTOS, 2012), que atualmente está publicada no livro *O canto do Uirapuru: mulheres no movimento escoteiro* (2017). Nesta pesquisa trabalhei o conceito de educação atrelado à mulher, perpassando a presença da mulher no movimento escoteiro mundial, as perspectivas do Brasil até a experiência do 13º Grupo Escoteiro Uirapuru de Sergipe.

escolares. Ficou acentuado o entendimento de que temos diversas vozes femininas questionando as identidades construídas e constantemente ensinadas nas escolas.

Por isso, o texto inicial faz todo o sentido na minha composição³ de professora e pesquisadora. Eu também sou uma menina que queria coisas até então não destinadas cultural e historicamente para mim. Queria futebol, basquete, natação, escotismo, liderança e não gostava de ouvir: “isso você não pode porque é para meninos!” Contudo, nos espaços escolares, desde a infância, frequentei filas de meninas, lugares, cantos, conversas, fofocas, usei cores, formas de escrever, se portar, de responder, compreender o mundo, entre outras tantas coisas, normas e enquadramentos de ser mulher. Também tracei linhas que fugiam disso, mas não é fácil. Estava intrínseco em cada gesto, fala e reiteraões de hábitos que me foram ensinados, seja na família, na igreja, na escola ou no escotismo.

Entendo que estou exercendo uma *professoralidade*, sendo uma professora diferente a todo o tempo, habitada por experiências, marcas, encontros e desencontros infinitos da minha docência. Numa composição de interseção entre a professora e a pesquisadora. Como indica o professor Marcos Vilela Pereira,

[...] a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorporamos, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 1996, p. 33)

Teoricamente, no mestrado, iniciei a jornada de pensar o tema mulher nas pesquisas científicas partindo dos estudos desenvolvidos pela historiadora Joan Scott que, em 1986, insere o gênero como categoria de análise histórica. A partir dos estudos de Scott fui traçando outras linhas que me ajudaram a compor a pesquisa acerca da presença da mulher no movimento escoteiro. No final da produção da dissertação, já trabalhava com historiadoras como Margareth Rago e

³ Nesta pesquisa este termo coaduna com as indicações de Feldens: “A composição tem caráter de mistura. Ao compor, as partes misturadas mudam e o produto não é único. Existe uma potência de mudança no produto; a composição fica em movimento, agindo. As partes e o produto possuem movimentos independentes, portanto, tridimensionam as ações, colocam a composição em velocidade, em fluxo, e o produto, o composto, em ‘potência de agir’” (FELDENS, 2014, p.39).

Guacira Lopes Louro que acionavam os conceitos do filósofo francês Michel Foucault (1926-1984). Por isso, terminei o curso estudando os conceitos da Filosofia da Diferença, movimento que irei tratar mais adiante.

Quando me dei conta, estava de volta à escola, em meio aos movimentos das aulas de Filosofia e de História, somadas a isto as pesquisas do doutorado. Percorrendo as chamadas, nome após nome, encontrava muitas desistências, abandonos e perdas de encontros com o conhecimento ou até de outras possibilidades, porque minhas alunas “fugiam” ou iriam se casar. Comecei a pensar que meu objeto de pesquisa do doutorado, que no princípio era a presença da mulher no escotismo, já tinha em minhas compreensões subjetividades outras, além das mulheres/escoteiras. Eu precisava retornar à escola. A este lugar da educação para o qual nascemos destinados a habitar. Foi aí que comecei a mudar meu objeto de pesquisa partindo para estudar a produção discursiva acerca da mulher na educação.

Nesse contexto, o texto que me motivou a pensar a minha formação e a atuação como pesquisadora foi o *Diário de Escola*, de Pennac (2008), uma narrativa autobiográfica de sua formação docente que demonstra como a escola tem produzido diferenças. O autor foi o aluno que a escola considerou como “lerdo”⁴, ou aquele incapaz de aprender. Por isso, Pennac voltou seu olhar para esse outro estranho, ou dessemelhante da educação. Seu texto tem movimentado minha docência a pensar espaços possíveis para esse aluno que foge dos moldes de nossa escola, que se diz contemporânea, mas é carregada de imposições modernas, como o autor cita: “a urgência do professor que me tornei foi de tratar o medo dos meus piores alunos para arrebentar esse ferrolho, para que o saber pudesse ter uma chance de pensar” (PENNAC, 2008, p.23).

É notável em minhas aulas, nas produções discursivas das alunas e alunos, como temos uma cultura de misoginia⁵. Repensar nossa compreensão acerca do

⁴ A expressão “lerdo” se dá porque o autor narra o longo processo que passou para conseguir aprender a letra “a”. Nesta narrativa autobiográfica Pennac (2008) indica suas dificuldades como aluno, até chegar à profissão docente, como um professor de letras, rompendo com o estudante que teve dificuldades no passado.

⁵ Seria uma cultura de aversão às mulheres (FERRAZ, 2010). Para Maria Lúcia Rocha-Coutinho (1994), no Ocidente a misoginia foi construída culturalmente e delegou à mulher papéis sociais e relações de submissão, que vivenciamos na sociedade, como argumenta na seguinte passagem: “(...) apesar da desigualdade de gênero ser bem antiga e vários discursos sociais a terem enunciado como natural e terem tentado legitimar as diferenças hierárquicas entre homens e mulheres, foi somente

termo mulher é uma forma de contribuir com a pesquisa para temáticas muitas vezes ignoradas e subestimadas pela academia, como também reconhece Rago (2013), em seu livro, em que trabalha com cartografias de mulheres do movimento feminista do Brasil. Dar voz às mulheres é uma das tantas maneiras de quebrar com os enquadramentos mais tradicionais da nossa sociedade patriarcal, cristã, masculina e ocidental em relação à mulher. As demandas da escola atual demonstram o esfacelamento desses moldes que não comportam mais a intensa produção da diferença.

Este trajeto implica em indicar que esta pesquisa de doutorado caminha para pensar a produção discursiva acerca da mulher na escola contemporânea a partir da narrativa de professoras do povoado Triunfo, na cidade de Simão Dias, interior de Sergipe. Assim, teremos uma composição entre as narrativas produzidas por meio de entrevistas com professoras atuantes na comunidade e os intercessores teóricos.

No título já apresento alguns conceitos e intenções de pesquisadora. Quando faço uma escolha pela palavra mulher, estou fazendo dentro de minhas compreensões. Entendo ser necessária a utilização de forma política da palavra mulher, buscando um espaço fundamentado nas pesquisas acadêmicas, resignificando seus entendimentos. Judith Butler, quando faz a crítica ao movimento feminista por ter sido centrada na categoria mulher, defende este uso político da palavra porque entende que “[...] a crítica feminista também deve compreender como a categoria das “mulheres”, o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação” (2015, p.20). Em outro texto, intitulado *Criticamente subversiva*, Butler indica que “sigue siendo necesario desde el punto de vista político reivindicar palabras como “mujeres”, “marica”, “gay” y “lesbiana”, precisamente en virtud de como éstas, por así decirlo, nos define antes de que tengamos plena consciencia de ello” (2002, p.60). Quanto aos estudos que trabalham e pensam a construção do conceito mulher, a filósofa Marcia Tiburi indica que,

Não temos muito apoio filosófico para falar disso, pois poucas vezes os filósofos se preocupam em entender o lugar do trabalho na vida das mulheres. Foram as mulheres, sobretudo as feministas, que tiveram consciência da condição feministas, as que conseguiram

com o surgimento da sociedade industrial que a mulher se viu reduzida ao papel de mãe e esposa” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.27).

transformar em tema de análise o trabalho das mulheres. (TIBURI, 2018, p.13-14)

Quando uso o termo 'nas margens', me refiro ao livro da historiadora Natalie Davis, intitulado *Nas margens: mulheres do século XVII* (1997); também estou abordando o conceito de experiências invisíveis de Joan Scott (1998) em que indico que o percurso da pesquisa irá tratar de mulheres professoras muitas vezes às margens das pesquisas, seja por ser mulher ou também por conta do lugar, uma comunidade na zona rural. Para Natalie Davis, que em seu livro estuda mulheres que estavam nas margens do mundo europeu do séc. XVII, essa ideia de margem está relacionada ao fato de que as mulheres que pesquisou estavam marginais aos centros de poder da época. Seja no campo político, real, cívico e senatorial, mas demonstravam a possibilidade de vida fora de um modelo.

Quanto às experiências invisíveis Scott entende que "tornar visível a experiência de um grupo diferente expõe a existência de mecanismos repressivos" (SCOTT, 1998, p.304). Dentro desse entendimento, este trabalho também é uma composição a partir das experiências das professoras do Triunfo.

1.1 Linhas e emaranhados rizomáticos da composição da pesquisa

, ela era uma mulher azul porque o crepúsculo mais tarde talvez fosse azul (p.14)

olhou-se ao espelho e só era bonita pelo fator de ser mulher (p.16)
perfumar-se era uma sabedoria instintiva, vinda de milênios de mulheres aparentemente passivas aprendendo [...] usava perfume levemente sufocante [...] cujo nome não dizia a nenhuma de suas colegas-professoras (p.17)

É que eu não queria... não queria me casar, queria certo tipo de liberdade que lá não seria possível sem escândalo, a começar pela minha família, lá tudo se sabe (idem, p.49-50)

Lori era uma mulher infeliz [...] era tímida [...] era supersensível, era ... (LISPECTOR, 1998, p.85)

Eu sei que você está querendo corrigir o texto acima. Faz parte dos seres que nos tornamos. É difícil entrar em choque com o que foge às regras e normas estabelecidas, até para uma produção literária permeada de criação. Mas, como enquadrar a arte? Como moldar o que está subvertendo e criando em múltiplos movimentos? Não conseguimos lidar com a intensa produção da diferença. A

escolha desse texto, parte da narrativa de Lispector no livro *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres* (1998), se dá por dois motivos: a estética, que chamo de subversiva, e a temática da narrativa.

Quanto à temática, a autora apresenta uma professora, Lori, com seus movimentos cotidianos entre ser mulher/professora. O texto demonstra as diversas questões que implicam à personagem, almejando uma fuga de seu destino fadário⁶ e obrigatório para uma mulher de uma cidade do interior que é se casar e ter filhos. Em busca da liberdade, Lori parte para a cidade grande, mas mesmo em outro lugar continuava infeliz, tímida e sensível, coisas que atrelava ao fato de ser mulher. Loreley, uma professora primária dedicada a ensinar meninos e meninas a caminhar para seu destino, é um exemplo de narrativa que demonstra a produção discursiva acerca da mulher na educação. Percorrendo suas palavras encontramos produções discursivas e de saberes com as quais nos convencemos, acostumamos, ou melhor, aprendemos a nos tornar mulher.

Com relação à estética, o texto é provocativo às normas e categorias da produção literária. Lispector começa o texto com uma vírgula e termina em reticências para dar uma ideia de que não há início ou fim. Assim, inspirada nesta proposta de Clarice, posso acionar, nesta tese, uma possibilidade rizomática de escrita que intenciono apresentar nas linhas deste texto e no desenvolvimento da pesquisa. Na obra de Lispector, não sabemos qual é o início ou o fim, se a obra começa, termina ou continua, porque estamos nos entres de suas linhas. Este elemento estético, poético, carregado de intenções, me faz lembrar como o rizoma nos possibilita romper as raízes, criar linhas de fuga e iniciar diversas outras ligações.

Caminho para situar minha pesquisa e as linhas escritas num plano de imanência⁷, em que as linhas percorrem múltiplas, infinitas direções e sem percorrer

⁶ Quando aciono o termo destino fadário estou me referindo a uma produção discursiva e de saberes, que ao longo do tempo têm determinado objetivos para a mulher como o casamento e a maternidade, como argumenta Feldens: “Mulher e destino estão escritos num mesmo texto, entoados num mesmo ritmo, pensados num mesmo suspiro. Caminham fabricadas, criadas, cercadas, como a infância, mas trazem no ventre o indelével, o indizível, o inusitado, o improvisado, o insólito, o impossível. Multiplicam-se, mulher e destino. Tramam-se, cruzam, criam linhas, mesclam-se. A mulher que nossa sociedade fabrica tem um a priori, que recorta seus sulcos, e tem um dever ser, um fadário, um destino, que a coloca neste sulco para que o percorra. É nesta medida que se contaminam, se colam, destino e mulher. É assim também que se desmancham, destino e mulher – porque nem mulher, nem destino possuem apenas sulco para percorrer” (FELDENS, 2014, p.86).

⁷ O plano de imanência propõe outras possibilidades do pensamento, porque “[...] o plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de

sulcos. Acredito que isto irá me possibilitar pensar o conceito mulher muito mais fluído do que foi construído e ensinado.

Por isso, me proponho a pensar não por ideologias, mas promover agenciamentos com diversos elementos que estão a nos afectar⁸, produzindo sempre outras afecções. Para Deleuze e Guattari, “todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (1995, p.18). Existem também linhas de fuga que possibilitam romper as raízes e criar diversas outras ligações.

Mulher é um conceito cultural e historicamente construído, um conceito carregado de multiplicidades rizomáticas. Para Deleuze e Guattari (1992), um conceito é sempre criação, possibilidades, multiplicidade, infinitos, proposições, ferramenta, e não está ligado à verdade ou ao estabelecimento da mesma.

1.2 A escola como lugar de produção da diferença

Nós viemos a ser, nós nos tornamos. Mas não mudamos tanto assim. Nós nos fazemos com aquilo que somos. (PENNAC, 2008, p.82)

Na educação contemporânea, professores e pensadores tentam explicar a falência da escola. Muitas de suas argumentações para os problemas educacionais perpassam a formação, a (in) disciplina, a terceirização da educação das crianças feitas pelos pais. Até chegarmos à questão da diferença, muitos debates teóricos transcorreram. É eminente como a produção da diferença e suas implicações têm

movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes [...]” (DELEUZE; GUATTARRI, 1992, p.46). Pensando a abordagem aos conceitos neste aspecto, Deleuze e Guattari entendem que “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuará. Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não de maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não conceitual” (DELEUZE; GUATTARRI, 1992, p.51). Por conta disso, com as escolhas teóricas desta pesquisa caminho para uma abordagem rizomática.

⁸ A compreensão da afecção está compondo com o entendimento de Deleuze e Guattari quando dizem: “um agenciamento maquínico de desejo, um no outro, e ligados num prodigioso fora que faz multiplicidade de toda maneira” (1995, p.35).

incidido na educação. A escola tem se especializado em sua produção maquinária, incidindo no desejo e atuando como uma fábrica da produção de subjetividades.

Reiteramos conceitos que nos são ensinados com o propósito da manutenção do modelo de sociedade ocidental e capitalista. Por vezes, pensamos estar vivenciando processos de mudanças e avanços, mas não nos damos conta que novos enquadramentos são propostos. A diferença foge em suas brechas. Somos, assim, convencidos mais uma vez a tentar nos encaixar no molde. Quanto a esta produção, entendo que subjetividades são ilimitadas em suas mais diversas possibilidades. Para Feldens, “a subjetividade não é um conceito que se estreita em um determinado domínio – ela está imanente e abarca os mais imprevisos e inusitados espaços” (2008, p.201). Ainda compreendo que subjetividades não se limitam ao sujeito uno, elas são fluídas e ilimitadas.

Toda a ação que está organizando as materialidades de nossa sociedade produz subjetividades. Toda a subjetividade é coletiva e singular e todo o movimento, todo o deslocamento e afecções produzem subjetividades. Uma ação pode produzir agenciamentos desta subjetividade assim como suas linhas de fuga; são ações que produzem o tempo e todo o tempo estamos atravessados por ambas as linhas e mais ainda outras mais. (FELDENS, 2008, p.83)

Portanto, o estabelecimento de verdades tem incidido na produção discursiva e de saberes acerca da mulher na educação. Aliás, os territórios educacionais têm gerado múltiplas diferenças. O conceito mulher com o qual lidamos em nosso cotidiano também é uma diferença produzida pela instituição do modelo de educação moderna.

A contemporaneidade tem nos lançado para direções desconhecidas; a diferença tem tirado o chão de muitos professores em suas salas de aula. O cotidiano escolar tem proposto quebras nos modelos estabelecidos, como afirma Durval Muniz de Albuquerque quando se refere às questões históricas acerca de gênero,

Felizmente vivemos numa sociedade cada vez mais complexa, em que assistimos a complexificação e a problematização destes modelos de ser masculino e feminino. Convivemos com fenômenos emergentes que vêm dilapidando e corroendo estes modelos de subjetividade, estas formas de ser e pensar as identidades de gênero. Muitas conquistas foram feitas pelas mulheres no último século. Mas consideramos que o mesmo ainda não ocorreu com os homens, pelo menos na mesma intensidade com que ocorreu com as

mulheres. Por não terem sido colocados como agentes deste processo, os homens mais sofreram as suas consequências e tentaram a elas se adaptar, do que foram protagonistas destas redefinições dos lugares de gênero. (ALBUQUERQUE, 2010, p.30)

A escola, com sua produção discursiva de saberes sobre a mulher, age como parte de uma rede que é o dispositivo de poder⁹ composto para moldá-la e afirmar seu status de verdade. Nela são ensinados, nos seus fundamentos, valores que conduzem as mulheres a enquadramentos sociais, a modelos. São produções discursivas normatizantes, produtoras de verdades, construindo um conceito mulher, como indica Foucault na *História da Sexualidade* (1994). Quanto aos dispositivos, Foucault (1979) indica como múltiplos micropoderes (que estão na escola, na igreja, na polícia, entre outras camadas das vivências sociais) atuam uns compondo com os outros uma microfísica do poder. Portanto, o poder não estaria em um lugar ou em uma pessoa, mas em relações de poder ou em práticas. Sendo assim, dispositivo de poder compreende-se em meio a,

(...) um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1979, p. 244)

As demarcações e papéis sociais são construídos historicamente e culturalmente. Esta produção de verdades atua de forma a compor gestos, hábitos, comportamentos, entre tantas maneiras de ser e de agir, delimitadoras do certo e do errado, definindo a moral e conceitos de ser mulher. São enunciados carregados de um regime de signos a nos dizer o que ser e o que fazer; por vezes, não nos damos conta e reafirmamos modelos. Naturalizamos ideias e formas de ser mulher, porque se impõem como verdades para nossa sociedade. Nesse processo de subjetivação surgem linhas de fuga que acabam por produzir diferenças, como nos indica Louro:

⁹ Para Foucault (1987), dispositivos são estruturas do conhecimento e diversos mecanismos institucionais, físicos e administrativos que possibilitam o exercício de poder no corpo social. Deleuze e Parnet (2004), comentando a análise de Foucault acerca de dispositivos de poder, entendem que “cada dispositivo de poder é um código-território complexo [...] o aparelho de Estado é um agenciamento concreto que efectua a máquina de sobrecodificação de uma sociedade. Mas esta máquina não se confunde com o próprio Estado, é a máquina abstrata que organiza os enunciados dominantes e a ordem estabelecida de uma sociedade, as línguas e os saberes dominantes, as acções e os sentimentos adequados a essa ordem, e os segmentos que a fazem prevalecer sobre os outros. A máquina abstracta de sobrecodificação assegura a homogeneização dos diferente segmentos, a sua convertibilidade, a sua traductibilidade, regula as passagens de uns aos outros, e sob que tipo de prevalência” (DELEUZE; PARNET, 2004, p.156).

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação discursiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinha acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos e crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e pobres e ela imediatamente separou meninos e meninas. (LOURO, 2011, p.61)

A Escola tem produzido diferenças constantemente, porque a educação moderna busca generalizações. Como enquadrar o que foge às generalizações? A diferença está sempre fugindo pelas brechas e produzindo o novo.

Portanto, esta é uma proposta de pesquisa para pensarmos além das trincheiras e demarcações culturais impostas entre homens e mulheres. Essa divisão é o próprio cerne da discussão, porque exclui a diferença, o outro desviante desse enquadramento. Não podemos continuar na condição de educadores a perpetuar a exclusão do outro, do diferente e do dessemelhante em nossos processos educativos.

Diferença aqui não está pensada como características ou identidades que nos separam para este ou outro encaixe, para Deleuze “(...) como diferença no conceito, o princípio de diferença não se opõe à apreensão das semelhanças, mas, ao contrário, deixa-lhe o maior espaço de jogo possível” (DELEUZE, 2006, p.34). A produção de diferença é o que foge a todos os encaixes; que alicerçam a produção discursiva acerca dos diversos elementos da vida na sociedade ocidental. Aqui, mais objetivamente, analisamos como a mulher tem fugido aos agenciamentos compostos de uma carga de termos que determinam saberes acerca da mulher.

Por conta disso, inicio a pesquisa partindo de questões como: Quais instâncias e caminhos perpassam a construção de práticas discursivas e de saberes, acerca da mulher, na instituição escolar? Como o discurso acerca da mulher foi regulamentado cultural e historicamente? Como a instituição escolar produziu saberes acerca da mulher? Como o discurso acerca da mulher está presente nas narrativas de professoras da educação básica?

Tenho como objetivo analisar as instâncias e caminhos por meio dos quais se construiu, na instituição escolar, produções discursivas e saberes acerca da mulher

na escola contemporânea, a partir da narrativa de professoras. Entretanto, não busco uma identidade mulher, mas sim, quero percorrer os diferentes enunciados, imagens, subjetividades, ações, objetos, espaços, camadas, platôs, cores, traços, discursos e saberes produzidos a seu respeito.

A escola tem suas produções discursivas sobre a mulher compostas para moldá-la e afirmar seu status de verdade. Para chegar a este objetivo serão acionados os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar, a partir da abordagem inspirada na genealogia nietzschiana, quais elementos epistemológicos, conceitos e experiências estão compondo a produção discursiva e de saberes acerca da mulher. 2. Compreender a produção de saberes acerca da mulher na educação. 3. Analisar a produção de práticas discursivas que delimitam o gênero na escola.

1.3 Intercessões da teoria, da literatura e marcas no movimento da pesquisa

Entendo que a educação perpassa a vida e caminha pela produção de subjetividades. Assim, para conseguir acionar conceitos e abordagens metodológicas¹⁰, que fossem coerentes com o objetivo desta pesquisa e meu percurso como pesquisadora, utilizo-me de autores da chamada Filosofia da Diferença. Os compreendo como uma geração de intelectuais franceses, que se tornou mundialmente conhecida a partir dos anos 1960, principalmente com os acontecimentos do maio 1968, na França, que provocou uma série de transformações no campo da educação e diversos outros, como a própria História que é minha área de formação, dentre os quais destaco pela proximidade com os conceitos trabalhados aqui, que são: Michel Foucault (1926-1984), Gilles Deleuze (1925-1995), Félix Guattari (1930-1992), Jean-François Lyotard (1924-1998), Jacques Derrida (1930-2004), entre outros. Dentre eles, tenho uma abordagem

¹⁰ Segundo Michael Peters, acerca do pós-estruturalismo francês e sua relação com a genealogia: “A filosofia pós-nietzscheana extrai sua substância intelectual da crítica que Nietzsche fez da modernidade e dos valores do Iluminismo, especialmente do liberalismo e do humanismo secular. O método é, em parte, genealógico, pois, segue a argumentação de Nietzsche de que as valorizações do Iluminismo são feitas por meio da análise da constituição de sistemas morais. Ao adotar um perspectivismo cultural, o que implica adotar o pluralismo moral, Nietzsche desconstrói, simultaneamente, as pretensões universalistas afirmadas por aderentes dos vários sistemas, indicando que a “verdade” ou o “certo” é o produto discursivo de um sistema que produz o “certo” e o “errado”, que produz proposições “verdadeiras” ou “falsas””. (PETERS, 2000, p.64)

fortemente foucaultiana, por conta da temática, dos conceitos e de diversos aspectos, como o seguinte:

Toda essa agitação intelectual e política que movimentou a França no final dos anos 1960, e início dos anos 1970 suscitou uma série de pesquisas genealógicas e forneceu a Foucault importantes elementos, desde os quais ele pôde desenvolver sua própria genealogia do poder, caracterizando as sociedades disciplinares e os processos de normatização e regulamentação que lhes eram correlatos, a partir de uma abordagem imanentista e microfísica do poder. (GADELHA, 2013, p.22)

Esses intelectuais trabalharam, em suas mais diversas áreas, o conceito de diferença, voltando seus olhares para esse outro, estranho ou estrangeiro presentes na contemporaneidade. Se propondo a desconstruir os processos discursivos que estabeleceram um sistema que produz verdades e certezas. Possibilitaram, com isso, diversas outras abordagens filosóficas que vão modificar compreensões e o próprio entendimento do que é Filosofia. O responsável por provocar estas compreensões foi Nietzsche (1844-1900), como indica Deleuze,

Graças a Nietzsche, descobrimos o intempestivo como sendo mais profundo que o tempo e a eternidade: a Filosofia não é Filosofia da História, nem Filosofia do eterno, mas intempestiva, sempre e só intempestiva, isto é, "contra este tempo, a favor, espero, de um tempo que virá" (DELEUZE, 2006, p.17).

Aqui trabalho com a produção de diferenças na educação, buscando outras perspectivas além do que aquelas comumente acionadas. Entendendo, que é preciso buscar outras alternativas de pensar os conceitos e como eles foram construídos, numa possibilidade que incide em uma nova forma de fazer Filosofia, voltada à criação, e, não a reprodução do mesmo, do que já está posto. Nesse pensamento de criar e não reproduzir, proponho buscar formas de escapar do "triângulo crítico", como denominado por Silvio Gallo (2008, p.27), que traz em seus vértices marxismo, positivismo e fenomenologia. Um pensamento em que as diferenças proliferam, por isso não é possível enquadrá-las ou delimitá-las em uma corrente filosófica. Sobre esta relação proposta, Deleuze argumenta que,

Aproxima-se o tempo em que já não será possível escrever um livro de Filosofia como há muito tempo se faz: "Ah! O velho estilo..." A pesquisa de novos meios de expressão filosófica foi inaugurada por Nietzsche e deve prosseguir, hoje, relacionada à renovação de outras artes, como, por exemplo, o teatro ou o cinema. A este

respeito, podemos, desde já, levantar a questão da utilização da História da Filosofia. Parece-nos que a História da Filosofia deve desempenhar um papel bastante análogo ao da colagem numa pintura. A História da Filosofia é a reprodução da própria Filosofia. Seria preciso que a resenha em História da Filosofia atuasse como um verdadeiro duplo e que comportasse a modificação máxima própria do duplo. (...) Seria preciso expor um livro real da Filosofia passada como se tratasse de um livro imaginário e fingido. (...) As resenhas de História da Filosofia devem representar uma espécie de desaceleração, de congelamento ou de imobilização do texto: não só do texto ao qual eles se relacionam, mas também do texto no qual eles se inserem. Deste modo, elas têm uma existência dupla e comportam, como duplo ideal, a pura repetição do texto antigo e do texto atual um no outro. Eis por que, para nos aproximarmos desta dupla existência, tivemos algumas vezes de integrar notas históricas em nosso próprio texto. (DELEUZE, 2006, p.18)

Nessa perspectiva, esta pesquisa percorrerá autores como: Deleuze (1992; 1995; 2004; 2006; 2010), Foucault (1979; 1984; 1985; 1987; 1994; 2004), Guattari (1992; 1995; 2010) e tantos outros que pesquisaram a partir dessa possibilidade teórica. Também irei trabalhar com autoras que discutem a questão da construção discursiva da mulher na história, na antropologia e demais possibilidades epistemológicas como: Wollstonenecraft (2016), Augusta (2010), Mead (1971; 2014), Beauvoir (1967; 1970), Scott (1986; 1992; 1995; 2005), Butler (2000; 2002; 2015), Davis (2016), Natalie Davis (1997), Rubin (1993), Rios (2005), Saffioti (1987), Rago (1998; 2013), Rocha-Coutinho (1994), Louro (1987; 2009; 2011) e Tiburi (2018).

Com estes intercessores, que na filosofia de Deleuze seria o movimento do pensamento dos autores aqui elencados, com o objeto da pesquisa, e os diversos a compor esse caminho, irei tecer os trajetos de pesquisa. Segundo Vasconcellos (2005), intercessores é um dos conceitos mais potentes do pensamento deleuziano. Compreendo ser um conceito que perpassa sua obra, mesmo que de forma sutil em diversos escritos.

Dito isso, ressalto que o recurso da utilização do conceito de “intercessores” não é prerrogativa apenas de quando o filósofo investiga domínios explicitamente não-filosóficos, como por exemplo, o cinema, assim como acontece com suas pesquisas acerca da literatura, do teatro e da pintura, domínios dos quais, neste sentido, também podem ser identificados como intercessores da filosofia da diferença. (VASCONCELLOS, 2005, p.1124)

Deleuze, em sua produção filosófica, teve diversos agenciamentos e intercessores como, por exemplo, Foucault, com quem tinha uma afinidade movimentada pelo interesse na obra de Nietzsche. Por isso, tenho aqui uma relação que irá perpassar esta pesquisa, se apresentando no percurso teórico e nas escolhas que fiz conceituais com esta coerência, para manter uma consistência teórica.

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; para um cientista, filósofos ou artista – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro (DELEUZE, 2010, p. 160).

A filosofia de Deleuze desvela-se ao pensar o conceito de diferença. Segundo Vasconcellos, “a obra de Deleuze compreende um esforço de crítica a um tipo de pensamento designado de representação e entendido como constituição de uma filosofia da diferença” (VASCONCELLOS, 2005, p.1219). Numa perspectiva de pensar este conceito na educação, entendendo este lugar como o lugar de produção da diferença, é preciso reiterar o entendimento deste conceito, que nesta pesquisa desloca-se para a seguinte indicação:

As diferenças (...) não têm um sentido identitário estabelecido a partir da perspectiva da representação - as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo, que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatural, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença. (ROLNIK, 1995, p.25)

A escola é um encontro de singularidades e “cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser imanente, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepetível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo” (GALLO, 2012, p.15). Essa delimitação do outro, estranho e estrangeiro, estabeleceu o conceito de diferença em nossas concepções culturais que atravessam e constituem o território da educação. Para Gallo (2012), não pode

existir educação sem a diferença e um educador precisa possibilitar a integração do outro.

Assim, irei traçar as linhas desta pesquisa a partir dos autores da Filosofia da Diferença, essa genealogia acerca da construção de conceitos e saberes sobre a mulher, fazendo relações com a educação. Tendo em vista o objetivo aqui elencado, farei um estudo acerca da produção discursiva sobre a mulher utilizando o método genealógico exercitado por Nietzsche e levado adiante por Foucault quando da escrita da *História da Sexualidade* (1994). Para Ferraz, esta é uma perspectiva que “não trata de substituir o erro pela verdade, mas de avaliar as implicações dos sentidos e valores produzidos em distintas formações históricas” (2010, p.14).

Para Foucault (1985), foi composto um modelo de mulher que comporta um regime de signos atrelados a ser fiel, cristã, branca, esposa, mãe, casamento (relação dual), ocidental, entre outros elementos. Todavia, a vida comporta que os humanos vivam em multiplicidades e em nomadismo, não em relações duais que busquem apenas legitimação da conjugação sexual proposta com o casamento.

As subjetividades são históricas e não naturais, os sujeitos estão nos pontos de chegada e não de partida como acreditávamos então; e ainda, as conexões podem ser estabelecidas entre campos, áreas, dimensões sem necessidade exterior pré-determinada. Mulher e Homem, Criança, ou Trabalhadora, Prostituta, Louca, nesse sentido, deveriam deixar de ser pensados como naturezas biologicamente determinadas, aspecto que se observa em todas as outras construções de identidade. A própria noção de identidade era historicizada e questionada juntamente com a ilusão da interioridade e da essência que a informava. A figura do sujeito tal como a pensamos era definitivamente destruída, porque puramente ficcional. E passamos a reconhecer a reposição da mesma figura do sujeito em toda a parte, disfarçada, como diria Deleuze, por seu próprio nome (RAGO, 1998, p.93).

Esta pesquisa seguirá caminhos entre os conceitos de gênero, produção discursiva e saber. Como se desvela na abordagem da Filosofia da Diferença, preciso reforçar que o entendimento de conceito é o que Deleuze e Guattari (1992) entendem como criação, possibilidades, multiplicidade, infinitos, proposições, ferramenta, e não está ligado à verdade ou ao estabelecimento da mesma. Porque na fluidez rizomática não podemos separar um conceito do outro. Eles atravessam uns aos outros no decorrer da pesquisa,

[...] um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados num mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes. (DELEUZE; GUATARRI, 1992, p.26)

Com relação ao conceito de gênero, Rolnik, no texto *Guerra dos gêneros e guerra aos gêneros* (2011), apresenta as disputas com relação aos gêneros que acabam levando a discussão para uma existência de um sexo oprimido e uma disputa dualista de imposição binária decorrente dessa delimitação. O que acaba por dar certo universalismo às questões de gênero, criando um modelo delimitado de raça, classe, sexualidade e gênero. Utilizando-se dessa perspectiva irei partir para compreender o regime de moralidade e enquadramentos impostos às mulheres. Entendo este estudo como um processo, uma formação de linhas que se atravessam, perpassam a vida e formam o plano de imanência.

Na imanência há devires, linhas e blocos, movimentos em velocidades diferentes, contínuos de intensidades, conjugações de fluxos. O mundo está em movimento permanente. As linhas, que estão imbricadas sempre num plano de imanência, são de três tipos: os segmentos mais duros, rígidos (como a família ou a escola); os mais flexíveis, moleculares (as conexões que se produzem, sem coincidir com aqueles); as linhas de fuga (que arrastam os indivíduos entre os segmentos). Os segmentos mais duros têm três características: dependem de máquinas binárias (classe social: rico-pobre; sexo: homem-mulher; idade: adulto-criança; setor: público-privado; raça: branco-preto, etc.); implicam dispositivos de poder; conformam planos de organização – a educação – para formar e desenvolver os sujeitos. Os segmentos mais flexíveis constituem devires e blocos de devir. Entra-se neles como num bloco de carnaval: dançando, a diversa velocidade, conjugando fluxos, num contínuo de intensidade; os fluxos e as linhas de fuga tiram do lugar as máquinas binárias dos segmentos duros; são rupturas, interrupções, fissuras. Enquanto as máquinas binárias estabelecem modelos a serem seguidos, os blocos de devir não têm modelo, estão sempre em processo. (KOHAN, 2007, p.54)

Entrelaçado ao conceito de gênero está a construção histórica do conceito mulher que a partir das incursões teóricas da Escola dos *Annales*, em 1929, teve a noção de fonte histórica ampliada e ganhou diversas outras possibilidades de

pesquisa. O próprio conceito de documento desvinculou-se da ideia de verdade e de sua origem oficial, como preponderante e essencial para construção da história.

A terceira geração dos *Annales*, na ebulição após 1968, trouxe consigo aberturas para outros temas como a história do corpo, da infância e da loucura que ganhavam um olhar dos historiadores, fazendo com que as mulheres desejassem para si um espaço nesse arrojo temático, como indica Peter Burke (1997).

Nesse cenário, historiadoras mulheres vão surgindo num campo eminentemente masculino, tais como: Christiane Klapisch, com estudos acerca da história da família na Idade Média e Renascimento; Arlette Farge, com estudos voltados à história social das ruas de Paris no século XVIII; Mona Ozouf, que se dedicou à história dos festivais durante a Revolução Francesa; Michèle Perrot, com a história da mulher no Ocidente. Reforço que o trabalho de Michèle Perrot, junto a Georges Duby, foi notável por possibilitar a organização de cinco volumes com textos de ilustres historiadores do século XX acerca da história da mulher. Essa obra foi composta com mais de três mil páginas, denominada na França de *L'Histoire des femmes en Occident de l'Antiquité à nos jours*, sendo publicada entre 1991 e 1992. Em português, é conhecida como *História das Mulheres no Ocidente* (1994).

Dentro das perspectivas históricas, merece destaque as concepções da historiadora estadunidense Joan Scott¹¹, que faz um deslocamento da ideia de gênero, utilizada até então pelo movimento feminista, principalmente das décadas de 60 e 70, como campo de oposição entre homens e mulheres. Scott passa a trabalhar o tema gênero como categoria de análise histórica perpassada pelas relações de saber e poder, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, tendo em vista as possibilidades sugeridas nas análises feitas por Foucault¹². Outrossim, essa historiadora propôs um campo mais estruturado para as análises da História da Mulher e seu texto me serviu para compreensão de como transitar e propor estas discussões da mulher na escola.

O desvio para o gênero na década de 80 foi um rompimento definitivo com a política e propiciou a este campo conseguir o seu próprio espaço, pois gênero é um termo aparentemente neutro, desprovido de propósito ideológico imediato. A emergência da

¹¹ Em seu artigo *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* (*Gênero: uma categoria útil de análise histórica* - 1986).

¹² Pensando essa perspectiva de saber e poder proposta por Foucault (1979) compreendendo-a como uma relação que se exerce em ramificações chegando a todos os territórios da sociedade.

história das mulheres como um campo de estudo envolve, nesta interpretação, uma evolução do feminismo para as mulheres e daí para o gênero; ou seja, da política para a história especializada e daí para a análise. (SCOTT, 1992, p.64-65)

Já a filósofa estadunidense Judith Butler, também pós-estruturalista como Scott e Foucault, tem voltado suas pesquisas para o campo do feminismo, Teoria Queer, filosofia política e ética. Seu livro *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* - 1990 (Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade) tem deslocado e desconfigurado o conceito de gênero, pensando seus aspectos fundacionais (sua genealogia) e as implicações de poder inseridas nessa conceituação, bem como investiga o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória. Ela propõe que a pesquisa no campo do gênero permita encontros interdisciplinares ou, quem sabe, pós-disciplinares nos discursos para conseguir “resistir à domesticação dos estudos sobre o gênero ou dos estudos sobre o gênero ou dos estudos sobre as mulheres, de radicalizar a noção de crítica feminista” (BUTLER, 2015, p.12). Para tanto, nesta pesquisa, não me preocupo em produzir um discurso de “mulherzinhas” ou “grandes heroínas”. Caminho pelas intensas e possíveis subjetividades de mulheres que estão a habitar as salas de aula.

Para esta pesquisa também irei utilizar historiadoras que trabalham com conceitos foucaultianos e têm suas pesquisas acerca da sociedade brasileira, o movimento feminista no Brasil e a construção do conceito de mulher nessa composição. São elas: Rocha-Coutinho (1994), Rago (1998; 2013) e Louro (1987; 2011). Também irei, antes da Escola de Annales e da própria Scott, para estudos como os desenvolvidos no século XVIII por Mary Wollstonecraft que tratava dos direitos humanos para as mulheres; no XIX, por Nísia Floresta Augusta que reivindicava uma educação para as mulheres; e no início do século XX, por Mead, e logo depois Beauvoir com o seu livro *O segundo sexo* (1949), um marco para os estudos do papel da mulher em sociedade.

Na obra de Mead, me debruço em específico sobre os dois textos em que trabalha a questão de gênero: *Sexo e Temperamento* (1935) e *Macho e Fêmea* (1949). Nestas obras a autora se dedicou a estudar em sociedades distintas como o modelo de mulher se apresenta em diversas nuances, o que leva à conclusão de que as diferenças entre a mulher e o homem, em nossa sociedade, são construídas culturalmente, assim como verificou nos povos dos Mares do Sul, localizado na

Oceania. Mead apresenta como as construções discursivas produzem saberes sobre a mulher, construídos historicamente em nossa sociedade e que perpassam nossas intuições escolares.

Os diversos discursos sobre o objeto compõem uma prática discursiva referente a ele, este é um dos conceitos articuladores desta pesquisa. No livro *A arqueologia do saber* (1987), Foucault desenvolve sua arqueologia, ou melhor, a composição de atravessamentos que formam o saber sobre determinado conceito. A arqueologia desenvolve-se, entremeia as práticas discursivas, saberes e a ciência.

Foucault indica serem três as instâncias de desenvolvimento da pesquisa arqueológica: a primeira delas é a formação dos objetos, momento em que são demarcadas as primeiras superfícies, o objetivo é “mostrar onde podem surgir, para que possam, em seguida, ser designadas e analisadas essas diferenças individuais segundo os graus de racionalização, os códigos conceituais e os tipos de teoria” (FOUCAULT, 1987, p.43). Essa camada depende das questões da sociedade, da época e das formas do discurso, que são objeto de pesquisa como o modelo de mulher em nossa sociedade. A segunda é a instância de delimitação, ou seja, como o discurso sobre a mulher foi regulamentado na escola. A terceira é a análise das grades de especificações, os “sistemas segundo os quais separamos, opomos, reagrupamos, classificamos, derivamos,...” (FOUCAULT, 1987, p.44).

Para a abordagem arqueológica das formações discursivas é necessário o entendimento das condições históricas em que os discursos são construídos. Quanto a isso, Foucault argumenta que,

Não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a ‘competência’ de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1987, p.136)

Caminho pelas práticas discursivas construídas sobre a mulher, em nossa sociedade, na instituição escolar. São diversos elementos a compor em nossas instituições escolares um modelo de ser mulher. Desde o início de nossas jornadas na escola, nossas professoras, em grande parte mulheres, nos anos iniciais, nos atravessam com diversos elementos em nossas subjetividades, e vamos nos

tornando o que nos é ensinado como modelo. Emaranhado a isto está o conceito de saber, porque é constituído ou formado pelas práticas discursivas.

A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensável à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar de saber. Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. Há saberes que são independentes das ciências [...]; mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, 1987, p.206-207)

As práticas discursivas constituem saberes com status de verdade. Isto incide nos problemas vivenciados na contemporaneidade da educação, porque “a verdade traz em sua possibilidade de existência a morte da diferença. Uma verdade é única, não tem variações nem vetores, uma verdade é monocromática, uma verdade é fixa, uma verdade é um saber uno” (FELDENS, 2008, p.63).

Portanto, caminho por esse campo onde os conceitos se formam, transformam-se e tornam-se outras coisas. Camadas após camadas, nos diversos platôs, as práticas discursivas constituem-se e definem saberes, estabelecendo o que aos poucos nos tornamos.

1.4 Inspirações genealógicas

[...] O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros. (FOUCAULT, 1987, p.7)

Utilizo da genealogia como procedimento da pesquisa, porque é a partir dela que poderei buscar entendimentos sobre a construção de saberes acerca da mulher. O método genealógico foi pensado por Nietzsche com elementos apresentados nas obras: *Genealogia da Moral (1887)*, *Gaia Ciência (1882)* e *Humano*

Demasiadamente Humano (1880), e levado adiante por Foucault na *História da Sexualidade* (1976), *Vigiar e Punir* (1975) e a *Arqueologia do Saber* (1969), em que se faz uma análise da produção de saberes para explicar como são estabelecidas as relações de poder. O Foucault genealogista examina as relações entre o poder, o saber e o corpo na sociedade moderna.

A genealogia se opõe à pesquisa da origem, não pode ser rebaixada apenas a isso; ela caminha por outros sentidos porque “restabelece os diversos sistemas de submissão; não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações” (FOUCAULT, 1979, p.23). Por exemplo, na *História da Sexualidade* Foucault indica que buscou as instâncias de produção discursiva e de produção de poder para construir uma história desses elementos e de como se transformaram.

[...] A descentralização operada pela genealogia nietzschiana, o tema opôs a busca de um fundamento originário que fizesse da racionalidade o *telos* da humanidade e que prendesse a história do pensamento à salvaguarda dessa racionalidade, à manutenção dessa teleologia e à volta, sempre necessária, a este fundamento. (FOUCAULT, 1987, p.15)

Esta é uma pesquisa de desenvolvimento de uma genealogia das práticas discursivas produzidas acerca da mulher na escola que tem buscado suas implicações desde o modelo moderno de educação às experiências contemporâneas. Por conta disso, me volto a estudar a interseção da mulher na educação de forma mais profunda e apporto também em discussões contemporâneas acerca de uma escrita feminina como a apresentada no livro *A aventura de contar-se*, da escritora Margareth Rago (2013), que procura desconstruir poderes e dispositivos acadêmicos eminentemente masculinos e falocêntricos na produção acadêmica.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. Eis

porque, sem dúvida, toda origem da moral, a partir do momento em que ela não é venerável – e a Herkunfft nunca é – é crítica. (FOUCAULT, 1979, p.31)

Para isso, utilizo como abordagem metodológica a genealogia para que as mulheres que compõem esta pesquisa apresentem suas subjetividades, porque o modelo ao qual tentam se enquadrar, neste instante, é uma construção ao longo do tempo que permanece bem viva no presente. Numa busca de uma escrita que dê visibilidade às suas atuações e práticas na escola, caminhando assim para uma espécie de “escrita de si”. Para Rago, “a “escrita de si” é entendida como um cuidado de si e também como uma abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu” (RAGO, 2013, p.50). Por conta disso, trabalho com entrevistas de professoras de forma que elas componham narrativas de si, linhas desse fazer docente, ou ainda mais, que as *professoralidades* delas permeiem esta pesquisa.

(...) a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias. (FOUCAULT, 2004, p.157)

A ‘escrita de si’, no sentido foucaultiano, abre espaço para as subjetividades e faz com que os devires possam permear a escrita. Reafirmo que estudos que dão voz e entrelaçam experiências de mulheres colocando em xeque certos saberes com *status* de verdade contribuem para novos entendimentos e questionamento das compreensões mais tradicionais em relação à mulher. Afinal, a escrita de si “o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma; nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual” (FOUCAULT, 2004, p.145).

Portanto, este é um estudo com inspirações genealógicas e tem por finalidade compor um processo de pesquisa que compreenda as subjetividades dos sujeitos de pesquisa a partir dos elementos do sensível e demais impressões que permeiam o social. Esta pesquisa tem se movimentado para compreender diversos modos de subjetivação construtores das práticas discursivas sobre a mulher na escola, que conduzem a mulher a enquadramentos sociais.

Desenvolvi um estudo aprofundado sobre os conceitos de gênero, práticas discursivas, saber e os diversos conceitos que permeiam este texto. Essa busca se desenvolveu com o levantamento de livros, artigos, dissertações, teses e demais elementos bibliográficos, visuais e literários.

Realizei dois blocos de entrevistas semiestruturadas com questões abertas voltadas a compor narrativas de três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas com mulheres/professoras que ainda atuam no Ensino Fundamental, em seus anos iniciais, no povoado Triunfo, da cidade de Simão Dias/SE. Os resultados foram muito produtivos, permitindo a composição de longas narrativas orais autobiográficas do fazer docente que demonstraram ser entrevistas narrativas com conteúdos singulares à composição desta pesquisa. A abordagem de análise está sendo a de desenvolver a genealogia da construção do conceito mulher por meio das narrativas de si destas professoras e do estudo da construção conceitual. Dentro da perspectiva de Foucault de pensar a escrita de si,

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto, uma "introspecção"; mas é preciso compreendê-la menos como um deciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p.157)

A pesquisa de campo me forneceu indicações de como trabalhar essas trajetórias de docência e os conceitos que a permeiam. No decorrer das entrevistas narrativas pude construir e desconstruir os caminhos desta pesquisa. Foi nesse processo que encontrei com a entrevista do cineasta Eduardo Coutinho a Fernando Frochtengarten (2009), em que ele vai contando como é o processo de produção de seus documentários, nos quais se utilizava das entrevistas para compor documentários reconhecidos como *Cabra marcado para morrer* (1964-1984) ou *Edifício Master* (2002). Coutinho indica que seu interesse são as pessoas; que em seus filmes falam, seja de forma verbal ou gestual; em determinado momento da entrevista indica que “[...] nenhuma voz é igual à outra. Tem sempre uma forma original. Se não tem, nem entra no filme porque é um estereótipo. Um homem de vida apagada sente que é reconhecido na hora da entrevista” (FROCHTENGARTEN, 2009, p.132). Demonstra em sua fala a importância de se colocar no lugar do outro e saber ouvir.

Pode-se considerar como estrutura básica da narrativa a exposição oral retrospectiva de experiências próprias realizadas no universo cotidiano (no contexto de ações vivenciadas e que, em parte, continuaram de forma ativa), de experiências que o falante comunica diretamente a um ouvinte que está presente no momento da fala. (SCHÜTZE, 2014, p.13)

Portanto, utilizo a entrevista narrativa para dar espaço às experiências dessas mulheres professoras com o objetivo de que possam compor as linhas dessa pesquisa. Foram realizadas entrevistas orais gravadas e posteriormente transcritas com sinais de pontuação da transcrição, em que sigo as indicações de Gabriele Rosenthal (2014) quanto ao procedimento de transcrição de entrevistas. Ela indica os seguintes códigos:

Códigos de transcrição

, = pausa curta

(4) = duração da pausa em segundos

Sim: = prolongamento de uma vogal

((rindo)) = comentário do transcritor

/ = início do fenômeno comentado

não = acentuado

NÃO = alto

muit- = interrupção de uma palavra ou expressão

‘não’ = baixo

() = Conteúdo da manifestação é incompreensível; a extensão dos parênteses corresponde aproximadamente a duração da manifestação

(ele disse) = transcrição insegura

Sim=sim = conexão mais rápida

sim assim foi = fala simultânea a partir de “assim”

não eu (ROSENTHAL, 2014, p.249)

Tenho a compreensão de que as narrativas não são exatamente as vivências do passado, mas elas deixam escapar marcas e enquadramentos em que pude percorrer e compor muitas linhas desta tese. Os relatos orais têm sido muito importantes para diversas pesquisas, seja na Sociologia ou na História, como demonstra Ecléa Bosi no livro *Memória e sociedade: lembrança de velhos* (1994). Na obra, Bosi demonstra o processo de trabalho através de entrevistas narrativas com pessoas acima de setenta anos que viveram na cidade de São Paulo, destacando o cuidado que se deve ter em explicar o objetivo da pesquisa e que o entrevistado terá sempre o poder sobre suas memórias. Por conta disso, no segundo bloco, levei as entrevistas anteriores para que elas pudessem ler e pontuar possíveis diferenças do que haviam dito com o que estava transcrito, o que se mostrou uma decisão acertada, gerando ainda mais possibilidades e análises das

professoras sobre sua condição docente no decorrer da pesquisa, porque os blocos se separam por um ano e meio.

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma mão para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. Quando Scheerazade contava, cada episódio gerava em sua alma uma história nova, era a memória épica vencendo a morte em mil e uma noites. (BOSI, 1994, p.90)

Após o processo de transcrição realizei análises a partir das demandas da pesquisa. Fui selecionando falas relacionadas ao lugar, aos enquadramentos, às subjetividades, às experiências, às alunas mulheres, às composições e à formação para a diferença. Até aqui foram entrevistas orais gravadas, posteriormente transcritas para proceder à análise. Desde o primeiro bloco de entrevistas este projeto de tese já havia sido aprovado no Comitê de Ética e pesquisa, em oito de agosto de 2016 (Anexo 1).

Com a utilização desta abordagem empírica, tenho por objetivo identificar, a partir da análise das narrativas, práticas discursivas que determinam o conceito mulher na educação escolar. Essa produção discursiva compõe uma moralidade atuante na subjetividade dessas mulheres numa “ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p.33).

Portanto, estou pensando a produção de subjetividades de mulheres na escola e quais são os conceitos produzidos do que ser e como se compreender. Devo dizer, contudo, que isto está em processo, traçando linhas em um emaranhado, sem início, nem fim, sempre acionando pelo meio e compondo um plano de imanência, em um processo de investigação da produção de subjetividades.

1.5 Larissas, Raimundas e Sophias: as vozes do Triunfo

Nesta tese, as protagonistas são mulheres em suas diversas subjetividades, com suas *professoralidades*. Compor narrativas de si é um longo e cuidadoso processo. As motivações desta pesquisa já demonstram o caminho a ser percorrido: ouvir as professoras do Triunfo. A partir deste ponto, seus traços irão permear o texto.

Mulheres estão a compor diversas *professoralidades*, no Triunfo, e em outras tantas salas de aula da contemporaneidade. Mulheres que aqui se tornam personagens, nos movimentos da docência da vida. Porque cada professora entrevistada tem um nome fictício para preservá-las, nome escolhido por elas (mais adiante irei tratar dessa indicação). Mas o maior objetivo foi fazer com que elas pudessem movimentar-se; que, ao lermos suas falas, pudéssemos nos encontrar nelas, nas suas experiências.

São três mulheres. São três destinos. Muitas docências para contar. Muitos encontros e desencontros para compartilhar. Raimunda, Larissa e Sophia, três professoras mulheres do Triunfo. Professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, formadas em Pedagogia. Lecionam nas escolas do Triunfo. No povoado há três escolas: uma de Ensino Fundamental dos anos finais e Médio; e outras duas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, nas quais busquei as professoras que participam desta pesquisa.

A primeira delas é Raimunda, uma mulher do Triunfo. Foi no povoado que cresceu, estudou, teve o primeiro emprego e onde trabalha até hoje. São mais de vinte anos de docência lidando todos os dias com os imponderáveis da vida. Em nossa primeira e segunda entrevistas, realizadas em sua casa, em um momento de folga, diversas foram as marcas compartilhadas por ela. Como é forte e marcante a docência em sua vida! Desde menina nunca pensou em ser outra coisa a não ser seguir a profissão da família.

Larissa traz marcas da vida além do Triunfo. Não é do povoado. Teve sua formação em Aracaju. Sua família é de Simão Dias, mas fez sua vida fora dali, como também seus conceitos e forma de encarar a vida. Sua experiência docente ainda é recente, mas com marcas significativas. Sua vida docente é obra do acaso para alguém que não queria tornar-se professora. Buscou outras profissões, mas acabou

ingressando na carreira docente. Nossos encontros foram na sua hora de intervalo entre as paredes da escola.

Sophia nasceu para ser professora. Nunca pensou em algo diferente. Seguiu seu caminho ainda adolescente e não duvidou de sua escolha. Hoje, corre entre dois vínculos, duas cidades e as tarefas de ser mãe e mulher. É uma professora dedicada que acaba levando suas tarefas docentes para sua vida além da escola. Encontramo-nos em meio a essa correria, em raros momentos em que se deu folga dessa rotina e foi possível compartilhar um pouco dos traços de sua vida.

Para fazer uma composição entre as narrativas das professoras, os referenciais teóricos e metodológicos tracei linhas que envolvem todos esses elementos. Por conta disso, organizei a tese em quatro seções compostas para colocar em destaque as narrativas destas mulheres.

Nesta primeira, intitulada *Caminhos e descaminhos de tornar-se professora-pesquisadora*, apresento o meu encontro com o objeto de estudo desta pesquisa, como também indico o desenvolvimento do estudo e vou delineando as características da pesquisa como: a abordagem teórico-metodológica, as camadas conceituais e as vozes da pesquisa.

Na segunda parte, intitulada *Encontros com as professoras do Triunfo: cenas, falas, lugares e imagens*, demonstro como ocorreu o encontro com as professoras do povoado Triunfo, indicando metodologicamente como se desenvolveu a pesquisa, trazendo aspectos das narrativas das professoras do Triunfo como a composição de narrativas de si e os diversos conceitos permeadores desta pesquisa.

A seção três, intitulada *Larissas, Raimundas e Sophias: professoras nas tessituras da pesquisa*, está composta por narrativas de si, produzidas a partir de entrevista com estas docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no exercício de suas profissões. Faço uma incursão nas experiências invisíveis com a docência, com as alunas e com a formação para a diferença.

A quarta seção, intitulada *Como nos tornamos professoras?*, trabalho com os referenciais teóricos, dando protagonismo às pesquisas de mulheres que trabalharam para possibilitar que pesquisas com temáticas como a desta tese pudessem permear as discussões acadêmicas e a produção da ciência, questionando os enquadramentos impostos à mulher. Nesta parte, percorro desde

os estudos de Mary Wollstonecraft, Nísia Floresta Augusta, Margaret Mead, passando por Simone de Beauvoir, Joan Scott, Angela Davis, Judith Butler, Marcela Lagarde Rios, Gayle Rubin até Maria Lúcia Rocha-Coutinho, Margareth Rago, Guacira Lopes Louro e Márcia Tiburi. Trabalhando com autoras que contribuíram para os estudos acerca da mulher, demonstrando como ao longo do tempo foi feita uma produção discursiva que tem construído o conceito histórica e culturalmente.

2 Encontros com as professoras do Triunfo: cenas, falas, lugares e imagens

FALA

Tudo
será difícil de dizer:
a palavra real
nunca é suave.

Tudo será duro:
luz impiedosa
excessiva vivência
consciência demais do ser.

Tudo será
capaz de ferir. Será.
agressivamente real.
Tão real que nos despedaça.

Não há piedade nos signos
e nem no amor: o ser
é excessivamente lúcido
e a palavra é densa e nos fere.

(ORIDES FONTELA, 1986)

Este poema me lembra da intensidade das palavras, como elas carregam múltiplos sentidos e intenções. Reverberam o que está em nosso coração. Também sinaliza a importância de cada palavra empenhada. Reforça-me a lembrança do cuidado ético que devo ter com as narrativas dessas professoras que generosamente compartilharam tantas palavras comigo. Palavras em composição, formando um emaranhado de linhas a perpassarem este texto.

Palavras como as escritas nos diários de Carolina Maria de Jesus; palavras duras de uma vida permeada por falas, cenas, lugares e imagens cruéis. No livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, no qual apresenta seus relatos diários de uma mãe solteira, moradora da favela Canindé, abaixo da Marginal Pinheiros, em São Paulo, Carolina nos traz um testemunho importante para o entendimento das questões culturais e sociais do Brasil.

Utilizo os relatos de Carolina de Jesus porque compreendo que sua autobiografia demonstra como precisamos voltar nosso olhar para as margens da História. Como Natalie Davis indicou no livro *Nas Margens: três mulheres do século*

XVII (1997), contando as histórias de Glikl bas Judah Leib, Marie Guyart de l'Incarnation e Maria Sibylla Merian, mulheres que batalharam e fizeram de suas existências conhecidas do século XVII em diante, mesmo vivendo nas margens da Europa. Histórias de vida significativas que carregam um conjunto de ensinamentos, nos movimentam e nos fazem repensar nossas *professoralidades*.

O que torna Carolina Maria de Jesus necessária neste texto é a sua História de mulher que, com muita coragem, conseguiu superar as dificuldades de viver na favela e construir algo em contraponto a esta existência. Era “apenas” uma catadora de papel, estudou até o segundo ano do Ensino Fundamental, mas seu diário demonstra a força de uma mulher capaz de vencer as mais cruéis adversidades escrevendo um livro poderoso que a tirou da favela.

Viveu entre 1914 a 1977, no entanto suas histórias parecem ainda muito próximas aos dias de hoje. Quantas favelas ainda temos na contemporaneidade? Quantas existências na miséria, aqui em Aracaju, ou no Triunfo da minha pesquisa? São muitos os quartos de despejo e as existências permeadas pela miséria humana. Em uma passagem do seu diário, Carolina indica como se compreendia naquele contexto, disse ela: “[...] eu também sou favelada. Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo” (JESUS, 2014, p.37).

A autora desenvolveu em sua escrita uma análise da situação política de sua época, vendo o pouco efeito da democracia para o povo morador da favela, a desvalorização do dinheiro – que atingia diretamente a população mais pobre. Entendia sua escrita como uma forma de enfrentar a opressão sofrida.

[...] Quem deve dirigir é quem tem capacidade. Quem tem dó amisaide ao povo. Quem governa o nosso país é quem tem dinheiro, quem não sabe o que é fome, a dor, e a aflição do pobre. Se a maioria revoltar-se, o que faria a minoria? Eu estou ao lado do pobre, que é o braço. Braço desnutrido. Precisamos livrar o paiz. Dos políticos açambarcadores. (JESUS, 2014, p.39)

Em uma das passagens do texto, Carolina de Jesus demonstra que a fome, a dor e aflição do pobre movimentam o seu texto de poeta. Contudo, faz uma diferença entre os poetas de salão, que não se comovem, e os poetas do lixo da favela, que vivem as tragédias potencializas pelos políticos todos os dias. Esse olhar de poeta da favela me indica como devemos buscar outras perspectivas para pensar nossos objetos de estudo. Dar voz a mulheres como Carolina é permitir que as

multiplicidades possam permear nossas pesquisas, deixando os salões e movimentando nossos olhares em direção às margens.

Outra avaliação de Carolina de Jesus refere-se à questão social no Brasil, que possui intensas desigualdades, ela afirma “[...] o Brasil é predominado pelos brancos. Em muitas coisas eles precisam dos pretos e os pretos precisam deles [...]” (JESUS, 2014, p.115). Em outras passagens indica, a seu entendimento, a importância da educação para os filhos, mesmo quando os dias eram de chuva e eles não tinham sapatos, mas ela lhes dizia para irem à escola, com ideia de que aqueles aprendizados provocariam uma mudança de vida. Os diários de Carolina de Jesus a tornaram referência de uma mulher que lutou por sua sobrevivência na favela.

Suas histórias de luta são uma referência para muitas mulheres. E quantas são as experiências invisíveis existentes ao redor das nossas vidas? Quantas professoras passaram pela nossa formação? Quantas experiências de vida são tão marcantes como as de Carolina?

Escolhi as professoras do Triunfo por causa da relação de proximidade com o meu trabalho e como este lugar marcava a minha docência e minha atuação como pesquisadora. Aos poucos fui selecionando-as para minha pesquisa. Neste povoado, existem três escolas: duas de Ensino Fundamental para os anos iniciais, uma do município e outra do Estado, e outra onde trabalhava, que era de Ensino Fundamental para os anos finais e Ensino Médio. Dessa forma, selecionei as escolas de Ensino Fundamental para os anos iniciais, pois era este recorte que interessava a esta pesquisa.

Encontrei cada uma das professoras desta pesquisa de uma forma distinta. Não vamos ao campo de pesquisa com tudo traçado, as coisas vão se compondo aos poucos. Por diversas vezes, nos cinco anos em que passei no Triunfo, peguei o mesmo transporte intermunicipal que Larissa, mas não houve, nesse tempo, nenhum momento em que sentamos para conversar, pois estávamos sempre correndo de um lugar para outro e as poucas palavras trocadas eram um bom dia na descida do ônibus. Quando visitei as escolas em busca das professoras, a diretora de sua escola havia dito que uma professora dela também fazia mestrado e seria muito bom eu conversar com ela. Realmente suas entrevistas renderam um bom material para minha pesquisa. O difícil foi encontrar brechas no seu tempo tão

corrido, entre duas cidades, seus estudos e a sala de aula, para sentar e compor narrativas sobre sua docência ou sobre si. Pacientemente, indo de escola em escola, entre a minha e a dela, encontramos os momentos que resultaram nas duas entrevistas trabalhadas nessa pesquisa.

Muitas vezes havia ido à casa de Raimunda, mas não sabia que ela morava na casa da tia. Uma chácara no meio do Triunfo, com muitas árvores, palmeiras imperiais de muitos anos, exemplares de pau-brasil, diversas plantas frutíferas, um excelente lugar para uma aula de biologia, ou até da História natural do Brasil. A tia de Raimunda foi a professora de História na escola onde trabalhava; como professora de História busquei referências nas suas palavras para compor minha docência. Muitas vezes levei meus alunos para seu alpendre para ouvir relatos do passado da comunidade, para que pudessem experimentar um pouco do respeito à natureza que ela demonstrava. Quando Raimunda me chamou a sua casa para fazer a entrevista, eu ouvia com mais respeito ainda às palavras de uma representante de uma família tão dedicada à educação. Raimunda também já era professora há muitos anos na comunidade e as pessoas sempre indicavam que eu fosse conversar com ela. Prontamente, assim como sua tia, Raimunda me chamou para duas tardes de conversa na sua casa.

Encontrei Sophia por acaso e acredito ter sido ela quem me escolheu e não o contrário. Solicitei à coordenadora Pedagógica de uma das escolas um espaço para falar da pesquisa e convidar as professoras a participarem. Durante um intervalo, conversei com as professoras e não vi muita vontade em fazer parte. Marquei então outro dia, pois estariam mais livres, sem a correria das aulas. No dia em que marquei, as professoras foram fazendo outras coisas, demonstrando disponibilidade de tempo; Sophia logo confirmou sua participação na minha pesquisa. Fomos à sala da diretoria conversar e ela acabou por compor uma narrativa de si muito desafiadora e necessária a esta pesquisa. Sua forma de se colocar à disposição me indicou como devemos ser comprometidos com a nossa profissão, com nossa *professoralidade*.

Portanto, as palavras de Larissa, Raimunda e Sophia são intensas, são palavras de luta, de professoras mulheres dedicadas à profissão, que estão compondo sua atuação docente, fazendo-se diferentes em todos os momentos e se movimentando nas linhas desta pesquisa. Para cada palavra empenhada, trabalho

com a ética nestas linhas, no intuito de pensar novas possibilidades de uma educação sensível à intensa produção de diferenças presentes em nossas salas de aula.

2.1 Nas escritas de si: a composição de narrativas de professoras

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessário que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. Se quisermos falar espinosamente, há os bons encontros, que aumentam minha potência de pensar e agir – o que o filósofo chama de alegria – e há os maus encontros, que diminuem minha potência de pensar e agir – o que ele chama de tristeza. A educação pode promover encontros alegres e encontros tristes, mas sempre encontros. (GALLO, 2012, p.1)

São múltiplas as marcas que atravessam o caminho infinito da nossa formação docente. Esta é uma longa trajetória na qual há encontros e desencontros, porque estamos lidando com a educação. Quantas vezes, na profissão docente, nos esforçamos para planejar e fazer diferente a cada aula? Contudo, nem sempre nossos alunos nos dão as respostas esperadas, prova de que estamos lidando com o inusitado provocado pelas intercessões das diferenças presentes nas salas de aulas.

Em meio a estes encontros e desencontros fui compondo esta pesquisa, na fala dos alunos, nas experiências com o lugar – como já relatei aqui em algumas linhas anteriores. Dessa forma, foi observando as produções discursivas acerca da mulher na comunidade que fui pensando como iria desenvolver meus caminhos de pesquisa.

Aos poucos percebia como as alunas já chegavam ao Ensino Fundamental dos anos finais carregadas, ou melhor, impregnadas do conceito mulher construído e ensinado a elas na contemporaneidade. Comecei a esboçar a pesquisa e a possibilidade metodológica que entendia como possível para pensar as relações de poderes que compõem saberes acerca da mulher na educação – seria inspirada na genealogia. Para a composição dessa pesquisa inspirada na genealogia precisava compreender as produções discursivas, como suas diversas instâncias estão presentes nas escolas de Ensino Fundamental dos anos iniciais. Diante destas

questões pensei na escrita de si porque “escrever é, portanto, ‘se mostrar’, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro” (FOUCAULT, 2004, p.156). Margareth Rago, ao tratar das narrativas de si das mulheres do movimento feminista, indica que,

A noção de “escrita de si” é fundamental, nesse contexto, para diferenciar os discursos autobiográficos dessas militantes das autobiografias confessionais tradicionais, em que o indivíduo parte para uma busca introspectiva de si, pela escrita, tendo em vista reencontrar sua verdade essencial supostamente alojada no fundo da alma, na própria interioridade. Aqui, ao contrário, trata-se de assumir o controle da própria vida, tornar-se sujeito de si mesmo pelo trabalho de reinvenção da subjetividade possibilitado pela “escrita de si”. (RAGO, 2013, p.52)

Por conta da escrita de si (na pesquisa entendo como uma narrativa de si), como proposta por Rago, busquei professoras do Povoado Triunfo que pudessem ser parte da pesquisa, pois poderiam ser professoras de quaisquer lugares; poderia ser uma das professoras entrevistadas pela minha também orientadora Dinamara Feldens, que no seu livro *Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser (2008)*, apresenta enquadramentos e moralidades a compõem subjetividades na educação. Poderia ser qualquer professora daqui ao Chuí, atravessada pelas produções discursivas que legitimam verdades sobre a mulher, porque “uma verdade é sempre uma fabricação e veicula uma certa moral” (FELDENS, 2008, p.41). Nas escolas do Triunfo encontrei com Raimunda, Larissa e Sophia, mulheres essenciais na composição desta pesquisa.

Entendendo a narrativa de si como uma abertura que se dá ao outro, como uma permissão para transitar entre as linhas que se materializam e compõem suas *professoralidades*, fui me exercitando como pesquisadora para saber ouvir no silêncio e escutar o outro, para compor uma escrita capaz de tocar e provocar outras pessoas a movimentarem o seu fazer docente. A pesquisa com as narrativas de si, para Foucault (2004, p.254), movimenta-se para uma abertura sobre si mesmo; para trabalhar com ela, é necessária uma ética de permitir que suas linhas atravessem os campos mais inusitados possíveis.

Para a pesquisa foram escolhidas três professoras, estas professoras funcionam como arquétipos para muitas outras. Por isso o plural, quando trato de Raimundas, Larissas e Sophias, porque são intensas as subjetividades presentes em suas narrativas de si na composição desse processo de pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram feitas com Raimunda em sua casa, com Larissa e Sophia nas escolas onde trabalham durante horários vagos. Utilizei um roteiro de entrevistas para o primeiro bloco com questões abertas nas quais perguntei sobre suas experiências de formação, desde a infância à docência. Também questionei sobre suas atuações docentes, quais as marcas e experiências que recordam, questionei sobre o ser professora e mulher, como o conceito de coeducação esteve presente em sua formação e como compreendem, em sua sala de aula, a presença da mulher na educação, como é ter meninos e meninas no mesmo espaço escolar, como visualizam trajetórias de lideranças femininas e demais elementos que foram sendo acionados no decorrer das entrevistas.

No segundo bloco, ocorrido um ano e quatro meses após o primeiro, me dediquei a apresentar-lhes suas próprias falas sobre determinados pontos. Inicialmente elas corrigiram o que entendiam estar diferente na transcrição, ou o que o áudio não possibilitou o melhor entendimento, e depois fui tratando de pontos específicos selecionados por mim com o estudo da transcrição das entrevistas, revendo alguns pontos, sinalizando algumas respostas que me chamaram a atenção na entrevista inicial. Confesso que esse retorno após um determinado tempo foi muito importante, pois, nas três entrevistas deste segundo bloco, as professoras indicam mudanças na atuação docente, elementos nos quais antes elas não prestavam atenção, mas que passaram a pensar após nossa conversa inicial. Algumas vezes, em suas narrativas, faziam um contraponto entre a turma do ano anterior e à que estavam finalizando no ano seguinte.

São muitas as passagens em que as Raimundas, Larissas e Sophias estão compartilhando suas experiências e ao mesmo tempo refletindo sobre sua atuação docente. As suas entrevistas trazem para a pesquisa conceitos, marcas, experiências que compõem produções discursivas acerca da mulher na educação, em suas salas de aula. Acredito que estes momentos nos quais colocam em xeque sua atuação, observam como atuam, questionam-se, acabam por movimentar seus entendimentos sobre as questões – movimentos fundamentais para a pesquisa que está lidando com o humano, com a vida, com o intangível.

Penso que estes momentos na pesquisa produzem marcas na formação docente e nos ajudam a compreender melhor a educação. Raimunda, quando aborda as marcas de sua experiência, diz: “Tem sido a cada dia um aprendizado. A

gente aprende demais com nossos alunos. Principalmente, apesar de eu ser do campo, mas eu aprendo muito com eles”¹³. Percebo em sua fala como a proximidade com o lugar é marcante na sua trajetória docente, como compreende a relação de seus alunos com o meio social no qual vivem, e como este lugar tem significados marcantes em sua formação docente, desde a aluna que foi nas primeiras letras, passando pelas primeiras experiências docentes, até o momento atual. Ser professora, para Raimunda, é lidar com os aprendizados diários.

Desde a infância Raimunda tem profunda relação com o Triunfo, fala com carinho dos momentos de aprendizados com os seus avós e como a escola no início lhe pareceu um lugar que desconsiderava estes aprendizados. Em determinado momento da entrevista, contou: “Eu fugia da escola para ficar com meus avós, mas sempre dedicada aos estudos, eu estudei aqui no povoado. Na quinta série fui para cidade porque não tinha fundamental completo aqui”¹⁴. Como bem reforça Daniel Pennac (2008), a escola muitas vezes não sabe lidar com nossas experiências, o que trazemos da vida, ainda mais em um lugar fortemente marcado pelos ensinamentos do campo e pelos saberes populares.

A professora Larissa apresenta uma análise sobre o elemento que fazia Raimunda fugir da escola na infância, quando em sua segunda entrevista me diz: “aquilo que me incomoda, quando eu falo isso eu falo em relação, principalmente, relacionado ao material que vem no livro didático. Porque o livro [...] ele traz assim, tudo muito limitado, essa coleção que o governo adota de educação do campo”¹⁵. Raimunda demonstra um aspecto necessário a ser revisto nas escolas do campo: o atrelamento dos conteúdos com o contexto local muitas vezes desconexo com os diversos aprendizados desses lugares tão ricos em saberes e fazeres, mas muitas vezes desconsiderados. Como professora no Triunfo não cessei em dar aulas no alpendre da tia de Raimunda, ou no quintal da mestra de samba de coco, ou até mesmo entre as máquinas de uma casa de farinha. Precisamos possibilitar o avanço das diferenças para nossas aulas; que essas experiências tão ricas ganhem outras significações. Precisamos ir além dos livros didáticos e tocar nossas alunas com as

¹³ Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

¹⁴ Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

¹⁵ Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

experiências mais simples de reconhecer a importância desses aprendizados e os ensinamentos que eles podem causar.

Essa é uma necessária reflexão de Larissa, sua docência não foi algo planejado. Na sua primeira narrativa demonstra como isso é algo marcante, quando afirma: “A minha condição docente foi um acaso que acabou dando certo, porque: quando eu entrei na escola, quando eu era pequena, eu não tinha uma profissão certa que eu quisesse ser”¹⁶. Porque nem sempre é pelo desejo que nos tornamos professores. Quantos entram na docência por sua concorrência ser menor no ingresso à faculdade? Quantos trabalham todos os dias para pagar uma das faculdades mais baratas que geralmente é uma licenciatura? Quantos acreditam que terão emprego rápido com uma licenciatura? Eu fiz estágio docente em turmas de Pedagogia e fiquei muito preocupada com o futuro da profissão docente. Precisamos, enquanto professores, contaminar mais o mundo com o desejo de ser uma professora pautada em valores éticos e que realmente encare sua profissão com compromisso. Larissa é um dos exemplos de pessoas que optaram pela docência não pelo desejo de ser professora, mas pela necessidade de escolher uma profissão e não saber o que fazer. Exemplo semelhante que também nos coloca a pensar é o quão cedo colocamos nossos jovens a decidir o futuro de suas vidas, sem nem conhecer as características e parâmetros do ensino nas Universidades.

Penso sermos fruto de todas as linhas que nos percorrem, nenhuma profissão é composta por apenas um momento. Não há como separar esse emaranhado que nos entrelaça. Somos professoras em qualquer lugar, distância ou momento; é uma força superior a qualquer barreira.

Também não posso esquecer que a educação é permeada de encontros alegres e tristes, a sala de aula sempre está pronta a nos tirar o chão e esse movimento inusitado faz parte do tornar-se professora. É como nos diz Silvio Gallo “não há educação sem o outro” (GALLO, 2012, p.6). Larissa vivencia experiências como estas em seu cotidiano, quando afirma que: “[...] tem também as experiências marcantes que já não são tão boas, que é quando chego na escola com uma aula preparada e não consigo dar aquela aula. Isso acaba marcando, porque você pensa em fazer diferente”¹⁷. Nem sempre a sala de aula dá as respostas que queremos, é preciso virar a mesa, mudar o jogo constantemente, se fazer diferente, pois o

¹⁶ Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

¹⁷ Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

mesmo caderno amarelado já não faz o mesmo sentido em um tempo com velocidades intangíveis e mudanças frequentes.

Para Sophia a profissão docente foi algo que aconteceu no decorrer de sua adolescência até o momento de sua escolha, como expõe: “Ai: não pensei em momento algum em fazer outra coisa”¹⁸. Sabemos o quanto é necessário que pessoas impregnadas do fazer docente tornem-se professoras. Mesmo assim não foi fácil a sua formação, como indica em outro trecho:

Primeiro, eu fiz magistério, no curso técnico em 98. Quando terminei, em 2000, comecei a fazer Pedagogia. /Na época muito difícil, porque o ensino do Ensino Médio no curso técnico não é nada do que a gente faz hoje. Para o aluno ter autonomia em seminário. Nada disso. Leituras, não tínhamos leituras. De tá lendo textos. (15) De fazer fichamentos. Você pegar um texto e tirar a ideia principal. Foi um martírio. Eu chorava. Eu lia um texto e não entendia. Eu dizia que eu era uma burra, ((rápido)) que não ia mais estudar. Ai, um texto que você lia três vezes, para entender passei a ler duas vezes.¹⁹

Como comentado anteriormente, muitas vezes entramos na Universidade despreparados para lidar com as novas atribuições e características do processo de ensino-aprendizagem. Logo, muito rapidamente se faz uma preparação docente para encarar a sala de aula e, quando nos deparamos sozinhos entre nossos alunos, percebemos nosso despreparo para lidar com esse lugar. Ainda mais despreparados estamos para lidar com as intensas diferenças que entram pela porta e sentam nas cadeiras escolares. Sophias, Larissas e Raimundas são muitas de nós e diversas outras professoras. Somos um pouco de cada uma delas em nossos movimentos de *professoralidades* constantes e de composição de docências, causando marcas constantes, muitas delas carregadas de práticas discursivas que determinam verdades para nossas alunas; verdades presentes em nossos livros didáticos, nas normas, na arquitetura, nas brincadeiras, em tantas outras camadas e em nós.

¹⁸ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

¹⁹ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

2.2 Um lugar chamado Triunfo

[...] era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos. (CALVINO, 1990, p.21-22)

Para uma genealogia que trabalha com narrativas de si, eu poderia ter escolhido qualquer escola de Aracaju ou de outro município do Estado. O que me motivou, como pesquisadora, a lançar meu olhar para este objeto, poderia ter ocorrido em qualquer escola, em qualquer lugar onde se podem compreender as produções discursivas e saberes sobre as mulheres. Contudo, há cinco anos eu sequer conhecia o Triunfo. Fiz concurso para ser professora do Estado no interior, mas não conhecia a cidade na qual fui lotada. Não conhecer foi um prêmio, uma motivação constante ao devir pesquisadora.

O povoado Triunfo fica no município de Simão Dias, em Sergipe, localizado a 120 km de Aracaju. Trabalho em uma das três escolas da comunidade, no Ensino Fundamental anos finais e no Ensino Médio. Quando passei a pesquisar a produção discursiva na escola sobre a mulher, comecei a pensar em um lugar de pesquisa e, como minhas alunas foram meu maior incentivo – elas que chegam à minha escola vindas das outras duas – pensei que estes seriam os locais para desenvolver a pesquisa.

Cheguei ao lugar como a personagem viajante de Ítalo Calvino, que encontrava com lugares desconhecidos, mas que pareciam conhecidos. Os conceitos estavam ali, pareciam desconhecidos e longe de mim. Contudo, eram próximos e me faziam compor estes elementos de pesquisa. Aos poucos minha relação com o lugar foi se tornando mais próxima, também comecei a mudar como professora e pesquisadora.

Entendo, como pesquisadora, a necessidade de se ter um conhecimento acerca do lugar que vou pesquisar. É fundamental compreender as nuances da comunidade, vivenciar os espaços, seus movimentos, entender suas mudanças e permanências. Entretanto, não conhecia as professoras que fazem parte desta pesquisa; conhecia pessoas que facilitaram o acesso a elas, mas compreendia

como funcionavam as escolas, horários e onde poderia encontrá-las na comunidade. Assim, fui organizando o processo das entrevistas para ter momentos nos quais as professoras estivessem confortáveis e pudessem falar sem preocupação com o tempo ou com o lugar em que estavam. O resultado disso foram entrevistas muito produtivas que permeiam as páginas desta tese.

Entre as professoras do Triunfo, Raimunda é a que vivenciou mais a comunidade, porque é o seu lugar natal, onde estudou as primeiras letras e viveu as brincadeiras da infância. Como é uma comunidade de agricultores, em suas palavras desvela-se a relação da professora com o lugar.

A questão do plantio aprendi com eles. Assim, sempre é um aprendizado. O nosso livro é um livro de educação no campo e eles sempre dizem “eu faço isso, lá na roça é assim”. Por mais que se diga “criança não é para estar na roça”, mas o próprio livro traz que a criança pode ajudar. Ai, eles comentam “eu não vim porque estava trabalhando”. Às vezes, eles querem sair (2) para ficar, eles dizem “hoje eu vou sair para ficar com meu pais, que só assim eu ganho um dinheirinho”.²⁰

É fundamental compreender essa relação para conhecer um lugar como o Triunfo. Às vezes, os alunos estão ou não na escola por conta do calendário da agricultura. Raimunda cresceu com estas características, compreendendo o vocabulário, os fazeres, os hábitos; foi moldada neste lugar com todas as cargas morais que lhe perpassam.

Durante a entrevista Raimunda me fala um pouco sobre os aspectos morais do lugar, como isto se apresenta no comportamento e enquadramentos de seus alunos. Conta de uma experiência com um aluno, durante as comemorações pelo período do folclore, quando este não queria vestir uma roupa, pois lembrava ser um vestido e sua família não iria gostar.

No folclore, teve uma coisa interessante que cada sala ficou de apresentar uma lenda do lobisomem, e nós queríamos uma criança. Pegamos TNT preto e fizemos. Um aluno ia narrar a história. E um disse que não ia vestir não porque era um vestido de mulher. Ai, eu disse que homem pode, que em outros países e religiões que as pessoas vestem. Até mostrei a guarda da rainha. Ele aceitou, mas não podia tirar foto para a família não vê ((rindo)), porque a gente esbarra nessa: questão e tem que ter o cuidado de não ferir os

²⁰ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

princípios (2) da família e aos poucos a gente tenta ir trabalhando essa parte.²¹

No livro *Poder do Macho* (1987), Heleieth Saffioti trabalha com este elemento presente na fala de Raimunda. A autora aborda que socialmente nascemos machos e fêmeas, através da educação nos tornamos homens e mulheres. Esta é uma construção social e cultural que atravessa gerações.

O machismo, muito presente na comunidade do Triunfo, assim como na sociedade brasileira, impõe a este menino a impossibilidade de usar um vestido. Processos de discriminação contra a mulher ou a elementos ligados a ela são naturalizados cotidianamente. Tudo aquilo atrelado à mulher é inferiorizado com um sentido muito perverso. O modelo de homem a ser reiterado é heterossexual; há uma produção discursiva dominante que determina estes enquadramentos, produzindo corpos dóceis, corpos sujeitados, proibidos de transgredirem o seu papel determinado.

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem. (SAFFIOTI, 1987, p.8)

Essa atribuição de papéis de gênero bem reforçados adentram os muros da escola e é constante em uma comunidade com uma relação muito próxima à escola. Na comunidade do Triunfo, todos se conhecem e se incomodam com aquilo que subverte o modelo.

A entrevista com a professora Sophia indica bem esta condição de ter uma comunidade bem próxima à escola, quando ela afirma: “Não foi tão diferente aqui, porque os pais ainda acompanham. A gente não vê mais quando eu comecei. Eu insisto, porque não tem nada que substitua o que a família faz em casa, nenhum professor. Pode ser o melhor de todos se a família não tiver do lado”²².

Na primeira entrevista, Sophia me contou como foi revoltante o resultado de uma greve que havia acontecido, e na qual esteve engajada, mas que, no final, não conseguiram conquistar o almejado, o quanto isso lhe marcou. Na segunda

²¹ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

²² Sophia. **Entrevista III.** [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

entrevista, conta sobre a relação das mães de seus alunos com esse momento da greve: “Aqui na Feirinha, pra você vê, né? Teve na época na greve, mães de gritar ‘cês acham que recebem pouco é?’ Não sabendo que muitas vezes nossas lutas são lutas que são para eles também né? Que não é só nossa”²³. Muitas vezes certas ações de nós professoras são delimitadas pelo contexto social, econômico e cultural em que estamos. *Professoralizar* na diferença não é fácil, mas há fugas dessas demarcações e precisamos encontrar as brechas ou fazer rachar o que nos impede de fugir aos enquadramentos. Precisamos fazer isso no Triunfo ou em nossas salas de aula de qualquer lugar.

Larissa, na primeira entrevista, se referiu de forma distante com relação à comunidade quando disse: “Da comunidade aqui eu não tenho tanto conhecimento que eu não sou dessa comunidade. Não vejo como é a organização social aqui fora o que vem para dentro da escola”²⁴. Na segunda entrevista, ela trouxe um novo olhar para o Triunfo, fazendo uma afirmação acerca do incômodo que lhe causa os conteúdos abordados nos livros didáticos, principalmente de História e Geografia, nos quais não há discussão sobre a mulher.

Os caciques, os pajés, os coletores, né, os que plantavam né, **mas não tem uma presença da mulher** aqui no material, a mulher como um sujeito, ali importante, a mulher como um sujeito que contribuiu para que a história, para que a nossa sociedade seja dessa forma, as lutas todas das mulheres não aparecem nos textos. Então assim, tudo isso faz com que me incomode e eu traga esse incômodo para a sala de aula, porque eu tenho a ideia assim, que um incomodozinho incomodando muita gente vai despertar uma reflexão, ((rindo)) vai despertar uma ideia assim de “caramba não é assim” que a gente precisa mudar. A gente precisa pensar de outra forma. E aí, é bem por esse caminho mesmo assim, essa questão do incômodo assim, né como me incomodou agora a questão dos negros, que eu citei anteriormente e outras coisas que me incomodam. Na questão da Geografia mesmo, na questão agrária, mostra sempre a luta do homem pela terra, e qual é o papel da mulher nessa luta pela terra? Porque ela tá ali lutando também. Pode ser que ela não esteja de uma forma tão (visível) colocando a cara dela a mostra, frente a frente nas manifestações, mas ela tá ali constituindo aquele espaço, aquele território rural.²⁵

Pensando sobre uma comunidade na zona rural, que tem uma relação direta com a agricultura e verificando o censo agropecuário do IBGE sobre agricultores

²³ Sophia. **Entrevista V.** [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

²⁴ Larissa. **Entrevista II.** [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

²⁵ Larissa. **Entrevista IV.** [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

declarados no município de Simão Dias/SE, percebo que há 3196 proprietários rurais do sexo masculino, correspondendo a 34802 hectares; e 1008 do sexo feminino, correspondendo a 4253 hectares, o que demonstra que as mulheres têm, em sua maioria, pequenas propriedades²⁶. Trabalhando nestas propriedades são 7647 pessoas do sexo masculino e 3051 do sexo feminino. Estes dados demonstram que 31,5% das propriedades são de pessoas do sexo feminino e que 40% da força de trabalho também são do sexo feminino. A população rural representa quase 50% em número de domicílio²⁷, e a produção rural representa quase um terço do produto interno bruto, que demonstra a relação e demanda do trabalho feminino no campo, mas que não está representado nos livros didáticos de História e Geografia em que a mulher aparece de forma coadjuvante e ainda dentro de um modelo patriarcal, o que acaba por reiterar aos filhos dessas mulheres agricultoras a naturalização da discriminação contra a mulher, ainda mais contra mulheres negras, pobres, que trabalham nestas propriedades rurais. Para Saffioti,

[...] a supremacia masculina perpassa todas as classes sociais, estando também presente no campo da discriminação racial. Ainda que a supremacia dos ricos e brancos torne mais complexa a percepção da dominação das mulheres pelos homens, não se pode negar que a última colocada na 'ordem das bicadas' é uma mulher. Na sociedade brasileira, esta última posição é ocupada por mulheres negras e pobres. (SAFFIOTI, 1987, p.16)

Como educadora, professora de História, muitas vezes sou colocada em questões como esta levantada pela professora Larissa. Esforço-me em buscar livros didáticos e diversos outros recursos que possam dar voz às mulheres. Foi assim, levando meus alunos para ouvir uma professora aposentada, que viu a História do povoado perpassando a sua vida, ou até mesmo na aula com uma mestra de samba de coco, com sua força para levar adiante os ensinamentos de uma vida.

O Triunfo é um lugar como diversos outros no Brasil, uma comunidade fortemente marcada pelas moralidades e enquadramentos aos quais fomos submetidos. Os exemplos de fuga e subversão existem lá, assim como as produções discursivas acerca da mulher presentes na educação escolar, ensinadas pelas professoras do Triunfo e reafirmadas em suas casas.

²⁶ Informações disponíveis no censo agropecuário de 2006 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

²⁷ IBGE, Censo: amostra de domicílio, 2010.

2.3 Enquadramentos de meninas e meninos

[...] algo que ainda me assusta, (2) no trabalho, é ver a questão assim: que nós temos, como posso dizer? O homem ser muito machista (4) e isso passa para as crianças (2). Uma coisa que me assustou de uma pesquisa de dia dos pais. Qual o time que torce? Porque nós queríamos trabalhar gráficos em sala de aula. Ai, um pai botou para um filho assim: “O que mais gosto de fazer é filho”. O menino tinha seis anos de idade e foi um desrespeito para com o filho. E até na fala das crianças, você vê essa questão muito forte.²⁸

Esta foi uma das experiências mais marcantes na trajetória docente de Raimunda e demonstra um pouco dos aspectos culturais permeadores da sociedade em que vivemos e que ainda reforçam as argumentações anteriores. A resposta de um pai ao filho desvela quais conceitos os alunos da professora Raimunda aprendem desde suas casas até a escola, e carregam da escola às suas casas. São conceitos que colocam em desigualdade o feminino e o masculino no meio social.

Uma das frases que mais ouço em relação aos meninos e meninas no que concerne aos papéis de gênero, inclusive nas narrativas das professoras, é: “isso é coisa de menino e ou de menina”. A escola, lugar produtor de subjetividades, reforça esse contraponto entre machos e fêmeas. Na educação escolar, nem sempre tivemos meninos e meninas na mesma sala de aula. É a partir dos processos de coeducação que se inicia o quadro que temos hoje. As professoras, quando perguntadas sobre o conceito de coeducação em suas narrativas, respondiam de forma naturalizada como na fala de Sophia:

Pra mim é normal. (3) Até outro dia a gente conversava. Uma professora perguntou se a gente se visse na situação de um menino pegando uma boneca para brincar. Pra mim não tem diferença de brincar de boneco e brincar de boneca. (3) E, ai, na caixa de brinquedos tem diversos brinquedos. Às vezes, eu fico sentada observando e não tem essa coisa de eu só vou brincar de carro, que eu vejo que o preconceito é quando você coloca na criança. Porque é normal, natural. Principalmente, com essa turma que estou agora de primeiro ano. (4) São muitos o que pensa=fala. Bem ((risos)) assim, para mim é tranquilo, normal.²⁹

Na segunda entrevista, li esta resposta de Sophia e perguntei-lhe se os preconceitos são ensinados às crianças e como ela, enquanto professora, sente ter

²⁸ Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

²⁹ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

responsabilidade nisto. Graças a sua subjetividade de menina que brincou do que quis, embora tendo sofrido com uma mãe que desejava vê-la enquadrada dentro dos padrões morais, Sophia, enquanto professora busca entender as diferenças que permeiam sua sala, ela me diz que,

Ensinados com a intensão de ensinar, talvez não. Assim, mas quando a gente deixa transparecer, tipo o menino às vezes tá brincando de carrinho e um adulto vai e diz, a menina brincando de carrinho, aliás, aí o adulto vai e diz assim “ah! Carrinho é pra menino” eu acho que a criança já vai crescendo com aquilo, né. Quando ele brinca naturalmente que você, tipo, não diz, não sei se ele for crescendo e você agindo naturalmente deixar que ele faça as escolhas, eu acho que diminui isso.(2) Não cresce tão: eu por exemplo, se corresse, se brincasse de- mainha já dizia “essa menina parece um macho”. E logo eu sempre fui muito azedinha, gostava mesmo da folia assim, então “e é macho é? Menina não brinca assim não, brinca é de boneca, tem que sentar” e não sei o que, aquela coisa né. Eu sempre gostei é de brincar mesmo, de queimado, de=de=de, essas coisas assim né, então, nem por isso deixei de ser mulher né. ((risos)) Mas, eu vejo que assim, a gente ensina mesmo às vezes sem a intensão. Então eu nunca fiz. Apesar de que eu me ache preconceituosa. Eu acho que eu sou preconceituosa. Não=não assim de desagradar, nem de; maltratar, entendeu? Não. Mas assim, eu não vejo tão normal algumas questões, eu até brinco com as meninas que eu queria ser diferente, mas não sou. Não adianta negar, né. Mas, eu não faço isso com os meninos. Sabe, na sala de aula mesmo eu deixo eles agirem normalmente assim, não tem essa coisa de menino só se mistu- que eu já vi alguns comportamentos de menino brinca com menino, se vai fazer um grupo, de trabalho na sala aí divide grupo de menina e grupo de menino. Nunca fiz isso, até em gincana eu não gosto.³⁰

Aos poucos Sophia vai me contando o quanto de sua subjetividade de menina azeda está em sua *professoralidade*, como argumenta se autoquestionando ao abordar a questão do preconceito e indicando o quanto ensina os mesmos enquadramentos de sua infância, delimitadores e determinadores, como devemos ou não ser. A educação escolar não deve desconsiderar as diferenças em um mundo cada vez mais plural, no qual até os brinquedos perdem as determinações conceituais, ganhando cores plurais e novos objetivos pedagógicos; o fogãozinho, por exemplo, já não é somente rosa, já encontramos verde, azul e outras cores e também são para os meninos³¹. Esta é uma característica crescente a cada dia no

³⁰ Sophia. **Entrevista V**. [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

³¹ Informação disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/especial/2016/06/08/Nem-de-menino-nem-de-menina.-Apenas-brinquedos>>. Acesso em: 20.04.2018.

mercado capitalista, esse modo de produção tão perverso que se molda muito rapidamente às velocidades contemporâneas.

Quando Sophia fugia aos enquadramentos sociais, sua mãe dizia: “essa menina parece um macho”. Sobre isso Marcela Lagarde Rios indica “[...] si las mujeres hacen cosas de hombres se afirma que lesionan su feminidad. A esas mujeres se les llama machorras, marimachas, o poco femeninas por haberse aproximado a hechos de la masculinidad” (RIOS, 2005, p.800). Quantas vezes nós já ouvimos a expressão: “essa menina é moleque macho?”. Nós ouvimos em casa, na escola ou na rua, quando as brincadeiras de crianças são vigiadas pelos atentos olhares das vizinhas.

A professora Raimunda, que vivenciou modelos distintos antes e depois da coeducação, tem uma compreensão do que se trata. Quando começo a mencionar o conceito, rapidamente ela faz referência às suas experiências pessoais, mas relembra que o conceito não foi discutido em sua formação. Recorda que, na universidade, ele apenas apareceu muito rapidamente quando se tratava de disciplinas voltadas à História da Educação.

É porque antes era separado. Escolas de menino e de meninas, ou então, (2) quando a gente vai estudando a História e vê que numa mesma escola tinha os dois, mas não na mesma sala. Mas (não), nós vivemos em sociedade, porque viver em ambientes diferentes? Eles vão levar para a vida toda, mostrando o respeito para eles. Algo que a gente conversa na brincadeira. Ai, nesse tipo de brincadeira a gente até separa, (2) por eles terem mais força. Ai, diz se as meninas participam, ai, a gente tem que ter mais cuidado nesse tipo de brincadeira. Porque a escola é a continuidade da sociedade e precisamos trabalhar junto, um respeitando o outro.³²

Nessa argumentação Raimunda, ao mesmo tempo em que defende a coeducação, também a nega ao defender que, em alguns momentos de brincadeira, deve separar as meninas e, em outros, deve mantê-las junto aos meninos, pois em sociedade estão separados assim. O conceito de coeducação está atrelado à ideia de ter meninos e meninas juntos na sala de aula. Mais adiante, em sua entrevista, me conta sobre suas experiências de coeducação com os alunos, quando diz,

(7) Isso é brincadeira de menina, e, isso é brincadeira de menino. Como se não pudesse misturar. A sala dependendo da atividade, às vezes, eu coloco em círculo, às vezes em dupla. Ai, o que me chama

³² Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

a atenção é que eu peço a eles que antes de eu chegar deixe a sala em círculo, mas aí tá um lado de menina, como se não se misturassem. Nas próprias brincadeiras, nas falas deles / isso é de homem e isso é de mulher.³³

Ela visualiza, nas ações cotidianas de sua sala de aula, os momentos em que se estabelecem as delimitações entre meninos e meninas e tenta buscar um entendimento de como atuar, enquanto professora, nesta condição. Trabalhar para coeducação é estar atenta a estas situações presentes no seu cotidiano.

Larissa, em sua narrativa, faz um desabafo sobre a escola. Para ela, a escola deve ser um lugar para atuar dentro de princípios de igualdade e não um ambiente segregador, incapaz de lidar com a intensa produção da diferença dentro e fora de seus muros.

Eu acho que é (1) a melhor forma que a gente tem, porque segregar os meninos das meninas, para mim isso é incabível. Eu acho que o ideal é estarem juntos. Às vezes dizem, “professora a gente quer fazer um grupo de meninas”. E eu digo não. No recreio dizem “professora a gente quer brincar de tal coisa e é brincadeira de menino”. Eu digo não. Eu vou nessa linha, para mim não existe esse estereótipo que uma coisa é de menino e outra é de menina. Tanto menino, como menina, podem desenvolver as mesmas atividades, as mesmas coisas, que não existe diferença entre menino e menina. / “Ah! fulano tá brincando, fulano é gay”. É um problema grave. Ainda mais grave que o problema do machismo e preconceito que eles têm em relação aos homossexuais, que são crianças, mas já demonstram isso e eu como professora tenho que fazer alguma coisa em prol disso, mas: tem coisas que todo mundo faz junto menino e menina, durante as atividades, a diferença é só que a gente tem o gênero feminino e masculino no desenvolvimento das atividades.³⁴

Neste momento, Larissa defende uma educação que não segregue, mas ainda não possuía o entendimento de como realmente trabalhar as questões de gênero na educação. Na primeira entrevista, ela estava terminando o Mestrado em Educação; na segunda, já estava no doutorado após uma disciplina na qual estudou esses conceitos e demonstrava ter movimentado sua compreensão sobre o assunto. Agora, já faz um contraponto entre a sua turma do ano anterior (composta por alunos mais novos e que ainda estavam formando as compreensões) com a turma que estava finalizando, turma esta composta por muitos repetentes com uma

³³ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

³⁴ Larissa. **Entrevista II.** [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

distorção idade/série muito grande, demonstrando a dificuldade em trazer para sua sala de aula uma discussão sobre a mulher e sua condição na sociedade, tentando possibilitar outras visões. A dificuldade se deu em virtude de as alunas e os alunos já estarem impregnados dos enquadramentos que determinam o destino fadário da mulher.

Quando eu te dei essa entrevista, eu lembro bem da turma que eu tinha, eu tinha uma turma que tinha poucos alunos retidos, poucos alunos com distorção idade/série, diferente dessa turma que eu recebi **muito aluno** com distorção idade/série, e aluno de treze, quatorze, quinze, eu tive aluno até de dezesseis anos, (2) e que eles já vem com uma- um pensamento construído acerca do que é constituir-se um sujeito masculino e um sujeito feminino. Então os discursos deles eram ainda mais **carregados**, mais **marcados** dessa ideia mesmo, do, do machismo, do homem como maior detentor de poder na sociedade e aí muitos conflitos começaram a ocorrer aqui na escola porque, não queriam permitir menina na quadra, queriam dividir o que é brincadeira de menino o que é brincadeira de menina. Textos quando eu distribuía queriam sempre colocar a figura do homem como a figura certa, a mulher sempre como a figura errada, quando a gente trabalhou, por exemplo, o assunto de gravidez na adolescência, sempre o discurso era que recaía na menina, “ela que quis, ela que foi atrás, ela que não prestou atenção nas coisas, porque homem, o homem tem que ser assim, o homem tem que pegar”, porque é mais ou menos o que a sociedade espera pelo que a gente identificava nos discursos. Então assim, minha atuação esse ano foi ainda mais marcada por essa ideia. Essa tentativa de trazer um pensamento pra sala de que a mulher ela é um sujeito forte, um sujeito de poder, um sujeito de presença na sociedade que não pode ficar (2) ficar se deixando levar por esses discursos principalmente nessa época né, de dez, onze anos que estão **formando** ainda os seus pensamentos, formulando a sua identidade.³⁵

Larissa também vivenciou algo parecido comigo e minhas alunas do futsal, que queriam romper com algo socialmente estabelecido, como um lugar dito não pertencer a elas. A partir de sua formação e o contato com leituras que lhe fizeram repensar os conceitos, ela traz a discussão para sua sala de aula, quando afirma tentar trabalhar “um pensamento pra sala de que a mulher ela é um sujeito forte, um sujeito de poder, um sujeito de presença na sociedade”³⁶. Mais adiante, na segunda entrevista, traz de volta a discussão sobre as atividades do intervalo, buscando desenvolver atividades voltadas à coeducação.

³⁵ Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

³⁶ Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

[...] a gente busca aqui na escola, não só eu, mas a escola como um todo, a gente busca não tá fazendo essa segregação, né de atividade para menino ou atividade para menina, mas a gente busca tá observando o que é que tem de interesse, no nosso público e a partir desse interesse a gente começa a direcionar a atividade pro interesse deles, porque do mesmo jeito que também tem menina que quer ir para a quadra que é algo **marcado** assim pelos meninos né, também a gente tem menino que gosta de pular elástico, que gosta de pular amarelinha, que gosta de jogar jogos de mesa, que são atividades consideradas por serem mais calmas, mais tranquilas distante das bolas, consideradas por eles mesmos de menina. Então, a gente busca muito fazer essa, essa, assim trabalhar com eles essa ideia de que não existe um ou outro, que todas as atividades recreativas e atividades da escola pedagógicas são de todos e são para todos.³⁷

Estes comportamentos e as dificuldades encontradas por Larissa demonstram o que Guacira Lopes Louro afirmou, quando estudou uma escola de mulheres, o Instituto de Educação de Porto Alegre, no livro *Prendas e Antiprendas* (1987). Segundo Louro, a escola no Brasil tem sido conservadora e acaba por reproduzir as desigualdades sociais. Os mesmos enquadramentos que os alunos de Raimunda, Larissa e Sophia vivem fora dos muros da escola são reproduzidos dentro do espaço escolar. Por vezes, mesmo com um entendimento pedagógico de trabalhar contra a segregação, há momentos nos quais as professoras se traem como qualquer pessoa marcada pelos enquadramentos morais incidentes sobre nossas vidas. Coeducar, nos dias de hoje, vai muito além de ter meninos e meninas mutuamente nas salas de aula. São muitas outras materialidades sendo compostas nesse processo.

A pesquisadora Jane Soares de Almeida (2005), no texto *Coeducação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar* (São Paulo – 1870-1930), promove uma análise da discussão sobre as classes mistas e a coeducação empreendida por legisladores e a influência dos preceitos morais católicos e protestantes nessas concepções. Nesse artigo, a autora defende o seguinte conceito de coeducação:

Coeducar se refere ao ato educativo no qual ambos os sexos aprendem na mesma escola, na mesma classe, nas mesmas horas e utilizando-se os mesmos métodos, as mesmas disciplinas e com os mesmos professores, todos sob uma direção comum. Na coeducação realizada de maneira intencional é colocada a exigência de cooperação entre os sexos em todas as atividades escolares e se

³⁷ Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

impõe a necessidade de respeito à individualidade pessoal e sexual de cada educando, o que é também o pressuposto básico da ação educativa. Não perdendo de vista esse objetivo, meninos e meninas devem ser educados de forma a poderem desenvolver suas capacidades de maneira coerente com suas peculiaridades sexuais e opções individuais, sem a opressão exercida pela diversidade sexual, e caberia à escola coeducativa a finalidade de melhorar as relações entre os sexos de modo a colocar condições propícias para um bom relacionamento na vida adulta. (ALMEIDA, 2005, p.65)

A autora traz um conceito voltado a pensar a promoção de um espaço escolar com atividades voltadas a meninos e meninas mutuamente, ou seja, numa ideia de educação voltada a permitir a inter-relação entre homens e mulheres, bem como partia de princípios de igualdade.

Existem muitas discussões no campo da educação acerca da implementação da coeducação nos lugares educacionais, sejam formais ou não, mais recentemente realizei uma revisão sistemática em revistas com fator de impacto indexadas nas bases de dados *Web of Science* e *Web of Knowledge* em que foi possível perceber diferentes concepções que defendem ou não a coeducação.

O panorama geral, após a análise destes artigos, demonstra que quatro deles trabalham por tecer um comparativo entre escolas coeducativas com escolas do mesmo sexo, indicando que mulheres que frequentam escolas de único sexo têm ingressado mais em áreas como ciência e tecnologia. Estes textos são:

Single-sex schooling and labour market outcomes (SULLIVAN; JOSHI; LEONARD, 2011): em que o conceito de coeducação apresenta-se de forma central, pois o estudo analisa sua eficácia em relação ao ensino em escolas de único sexo e acaba demonstrando que a questão não era a mulher ter estudado em escola coeducativa ou não, mas o fato de ser mulher influenciava em suas ocupações e concorrências com os homens no mercado de trabalho, sendo esta uma questão de gênero e não de coeducação;

A League of Their Own: Do Single-Sex Schools Increase Girls' Participation in the Physical Sciences? (CHERNEY; CAMPBELL, 2011): em que os pesquisadores colocam o conceito de coeducação, quando questionam seus benefícios em comparação a escolas de único sexo. O estudo acaba demonstrando que meninas que estudaram em escolas de único sexo tiveram mais motivação para ingressar em carreiras de ciências, tecnologia, engenharia e matemática em relação às que estudam em escolas mistas;

Culture, Context and Stereotype Threat: A Comparative Analysis of Young Ugandan Women in Coed and Single-Sex Schools (PICHO; STEPHENS, 2012): faz uma abordagem ao conceito de coeducação traçando um comparativo entre experiências com e sem coeducação, e indicam que meninas de escolas de único sexo acabaram tendo maior identificação nas áreas das ciências e tecnologias;

Gender Role Attitudes of Female Students in Single-Sex and Coeducational High Schools in Istanbul (ERARSLAN; RANKIN, 2013): é uma análise comparativa entre escolas mistas e do mesmo sexo, acerca das questões de gênero, e demonstra que meninas que estudam em escolas do mesmo sexo têm atitudes mais igualitárias do que as que estudam em escolas mistas.

Dos outros textos, um deles caminha próximo à linha dos anteriores: *Girls, girls, girls: Gender composition and female school choice* (SCHNEEWEIS; ZWEIMÜLLER, 2012) é um estudo que pensa o impacto das questões de gênero em escolas coeducativas, ou seja, não faz um comparativo entre escolas de um único sexo e escolas mistas, mas chega a uma argumentação próxima às anteriores e aponta que o reflexo que se tem no mercado de trabalho e a falta de mulheres em algumas áreas demonstram que as escolhas e afinidades para a carreira são feitas em sua formação básica.

Quanto aos demais, o texto *Working toward the De-essentialization of Identity Categories in Conflict and Postconflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland* (BEKERMAN; ZEMBYLAS; MCGLYNN, 2009) trabalha a ideia da coeducação ao abordar três sistemas de ensino de países em zona de conflito ou pós-conflito, como Israel, Chipre e Irlanda do Norte, mas voltada a pensar como o sistema educacional tem lidado com perspectivas multiculturais além da delimitação de gênero. Já o artigo *"Bettering Her Education and Widening Her Sphere": Betwixt and Between Coeducational Experiences* (SNOWDEN, 2011) apresenta-se como um relato de experiência coeducativa no Ensino Superior. O último artigo *'It should be better all together': exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education* (HILLS; CROSTON, 2012) trabalha o conceito de coeducação pensando possibilidades de envolver meninos e meninas em atividades mútuas na educação física, levando em consideração as potencialidades dos sexos.

Nos textos, foram avaliadas as diferenças entre escolas coeducativas e de único sexo. O meu entendimento parte da premissa de que, numa escola

coeducativa, as relações e padrões patriarcais vão recair sobre o lugar que estas meninas irão ocupar nestas instituições. Estes estudos parecem levar em conta um conceito de coeducação mais atrelado apenas à convivência de meninos e meninas no mesmo espaço escolar. Mas talvez fosse interessante pensarmos levando em consideração a ideia inicial do movimento escoteiro, no qual a coeducação seria não apenas uma relação mútua entre meninos e meninas, mas um lugar educacional que partisse de princípios de igualdade e que dessem condição para as diversas possibilidades de colocações para meninos ou meninas.

2.4 A escola como lugar das subjetividades

A reprodução do Mesmo não é um motor dos gestos. Sabe-se que até a mais simples imitação compreende a diferença entre o exterior e o interior. Mais ainda, a imitação tem apenas um papel regulador secundário na montagem de um comportamento, permitindo não instaurar, mas corrigir movimentos que estão em vias de se realizar. A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). (DELEUZE, 2006, p.48)

Pensando educação como prática social presente na vida, sigo para um conceito que considera os processos formativos, mesmo fora das salas de aula. Considerando o saber pela experiência, as diversas marcas que nos atravessam nos compõem e incidem em nossas subjetividades. Estas velocidades permitem movimentos de criação. Afinal, o sujeito é o movimento que desenvolve a si mesmo, se ultrapassa.

Nestes movimentos de criação, estão crianças na intensa produção cotidiana de subjetividades na escola. Quando entrevistei as professoras do Triunfo, voltei o meu olhar para compreender esse aspecto em suas narrativas, nas palavras mais sutis, até naquelas nas quais são traídas e onde o jogo se reverte demonstrando o quanto estas professoras também se enquadram e delimitam nas salas de aula.

Vivemos um momento educacional no ensino público muito referendado em números, resultados, ações, projetos e outras demandas. Afinal, precisamos atingir

o IDEB³⁸ e ficar com uma boa nota na Provinha Brasil³⁹. No entanto, ignoram-se as especificidades de cada lugar, das diferenças nas abordagens pedagógicas, dos sentidos e do poder da educação escolar para além destes números. Nesse modelo de educação empresarial, o livro didático de educação no campo, por exemplo, é o mesmo para todo o Brasil, um país imenso com múltiplas diferenças sociais, culturais, raciais. O que está escrito somente nas páginas deste livro é incapaz de comportar todas estas diferenças e pluralidades.

Enquanto o objetivo de nossa educação for manter um modelo maquínico de produção, continuaremos a ter muitos problemas na educação, principalmente os relativos à questão da diferença. Porque uma criança incapaz de se compreender nessa sociedade modelo – fabricada, consumida e propagada para diversos lugares do mundo – será no futuro um profissional com dificuldades de se encaixar em um mercado de trabalho dentro desse molde. Quem serão as professoras no futuro? Aliás, o que será das professoras no futuro? Precisamos defender hoje a liberdade de ensinar para que isso não nos seja tirado. Sobre essa produção de subjetividades de forma maquínica, Guattari indica que,

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideias ou de significações por meio de enunciados significantes [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. (GUATTARI, 2010, p.35)

As professoras muitas vezes não se dão conta, mas estão preocupadas e trabalham para produzir novos enquadramentos. Durante as entrevistas fui percebendo alguns elementos nesse sentido e resolvi dedicar esse ponto a tratar da produção de subjetividades na escola. Contudo, é preciso um olhar atento porque

³⁸ Segundo os dados do Ministério da Educação, o IDEB é “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em 18/04/2018.

³⁹ Segundo os dados do Ministério da Educação: “A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática [...]”. Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>>. Acesso em 18/04/2018.

nem todos os enquadramentos são convergentes, por vezes parecem movimentos de alteridade.

A professora Raimunda demonstrou uma dessas nuances de como a educação tem sido atravessada pelas moralidades, cada vez mais misóginas e conservadoras, produtoras de opressores e oprimidos. Perguntei-lhe acerca da sua atuação docente com relação à coeducação e ela me disse:

Eu vou buscando conduzir, mostrando para eles que não existe isso de menina e isso de menino, que: não tem nada a ver essa escolha de cor, mostrando as coisas sem ter que tá dividindo. Ninguém é mais homem ou menos homem por usar uma cor, que: as pessoas dizem que não é masculina (2). Nas conversas fazemos dinâmica onde possamos aproximar cada vez mais (2).⁴⁰

Em outro ponto, ela me conta como aquilo que a família, igreja ou demais instituições fora da escola dizem ser um comportamento de menina ou menino e a ideia de como eles serão vistos se transgredirem é algo determinante em alguns comportamentos. Em outra fala, a professora demonstra que visualiza essas transgressões e tenta, como educadora, atuar em contato com elas, mas ao mesmo tempo reafirma os enquadramentos. Quando lhe pergunto sobre a percepção que tem da coeducação na sala de aula, ela me diz que:

(2) A gente percebe, como eu disse, nas brincadeiras, nas atitudes, nos exemplos, nos comportamentos, às vezes, eles (2) viram a cadeira e sentam como homens. Ai eu tenho um aluno bem levado que disse assim “Tia! Tia! Fulano sentou como uma menina”. Mas é só uma postura. Eu fiz uma apresentação e como era o lobisomem, eu tinha pego uma música e um batom marrom escuro. Eu perguntei se as meninas queriam colocar, mas estavam com blusa preta. Ai, os outros começaram a rir, mas um deles disse: Eu quero tia! Se ele quisesse usar não tinha problema, mas os outros rindo e isso poderia gerar um preconceito. Ele é muito machista. Vem com umas músicas. Tem umas danças, que vai até o chão. Umas umbigadas, que tem, que tá no pé. Mas tudo que ele encontra coloca na orelha e diz que é brinco, chega fica a orelha vermelha.⁴¹

Ao mesmo tempo em que percebe os meninos querendo criar outras possibilidades de existência, Raimunda também atua para o controle ao sinalizar que, se ele quisesse usar não tinha problema, mas – e sempre há esse mas – o

⁴⁰ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

⁴¹ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

olhar do outro para com essa atitude poderia gerar preconceito. E o que seria dessa turma, com um monte de mães aparecendo no dia seguinte, caso essa professora desse apoio a este comportamento? Ser professora é também lidar com essa reponsabilidade de educar aos olhos do mundo.

Em 1987, Heleieth Saffioti defendia que “[...] a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade” (SAFFIOTI, 1987, p.24). Pois esse machismo do qual ela tratava em 1987, que compromete a democracia, é o que está evidenciado e se apresenta cada vez mais em nossa política e se reflete também na educação. Mais adiante, no livro intitulado *O poder do macho*, a autora indica que,

No Brasil, assim como em todas as sociedades regidas pelo patriarcado-racismo-capitalismo, as escolas ensinam, em geral, aquilo que as classes dominantes determinam, quer diretamente, quer através do Estado. Evidentemente, os conteúdos ensinados e os métodos autoritários de ensino visam à preservação das posições de mando ocupadas pelo patriarca branco, adulto e rico. (SAFFIOTI, 1987, p.103)

Na atualidade, podemos ver esse aspecto com mais clareza ao olharmos para a educação e percebermos o quanto há uma força das classes dominantes e deste Estado falido a tornar a Educação autoritária, como se fosse uma linha de produção, que desconsidera as diferenças e perpetua um único modelo.

A professora Larissa tem movimentado seu pensamento nos estudos do doutorado e leva seus questionamentos para a sala de aula; também tem ponderado sobre como o machismo ainda reproduz determinados enquadramentos sociais para meninos e meninas nas suas salas de aula. Em um dos momentos da entrevista, quando perguntada sobre as experiências marcantes em sua atuação como professora e mulher, ela me disse:

(5) Eu observo e chama muito minha atenção (3) na sala de aula que tenho alunos com pensamento machista. Meninos que querem estudar, para ter um trabalho, e meninas que querem casar e ter um marido para cuidar. À medida que a gente vai dialogando os conteúdos, é sempre presente. E, aí, eu sempre começo a trabalhar com eles a perspectiva de fortalecimento da identidade da mulher como um sujeito que não é esse sujeito servil: que a sociedade constrói, construiu aliás.⁴²

⁴² Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Larissa, enquanto professora, se incomoda muito com as atitudes de machismo dos seus alunos. A postura de submissão das mulheres é algo que também lhe chama a atenção. Sua vida carrega essa determinação de ser contraponto à imposição das moralidades. Ela nasceu em Simão Dias, mas buscou estudar e ir à contramão do que lhe era determinado, do seu destino fadário, de ser esposa e mãe (diferente das outras mulheres do lugar onde nasceu), o que demonstra sua postura com relação às questões de gênero. Essa perspectiva de fortalecimento de uma pretensa identidade da mulher tem relação com a produção discursiva e de saberes sobre ela. Afinal, quando se trata da ordem do saber,

Ela está cheia de elementos misóginos. Se formos aos livros de filosofia e às obras literárias, veremos discursos misóginos afirmando que mulheres são isso ou aquilo e, sobretudo, que não são cognitivamente capazes, como comentamos anteriormente. Para lembrar de um exemplo bem antigo e tradicional que orientou a visão de mundo de muitos filósofos homens sobre as mulheres, temos Aristóteles, para quem a natureza às vezes produzia uma mulher inteligente, embora isso fosse um fato contranatural. A misoginia, por sua vez, foi o sustentáculo, uma espécie de lastro que autorizava o comportamento masculino contra o diálogo e a favor de toda essa violência. (TIBURI, 2018, p.70)

Ser professora nessa condição opressora é lidar constantemente com o incômodo causado pelo machismo ou qualquer forma de discriminação ou intolerância às diferenças. Larissa faz uma análise na sua segunda entrevista sobre como percebe nos discursos dos alunos essa ideia de sociedade patriarcal, esse conceito de mulher na condição servil e o homem como o dominante, algo que ela verifica em suas aulas de doutorado. Indica como foi trabalhando na sala de aula para modificar esses conceitos dos alunos e pontua sobre esta postura de provocadora de outros entendimentos entre os alunos:

[...] eu busquei trazer muito isso. E eu comecei a perceber mudanças nos discursos, nas posturas das alunas da turma, que chegavam muito com essa ideia de mulher servil, a mulher para servir, a mulher como submissa, e no final já começavam a demonstrar até o que os meninos diziam “ah! mas essas menina tá muito ousada”, o que é isso que eles chamam de ousadia? O que era essa ousadia? Na verdade eram elas começando a se posicionar em busca dos direitos delas dentro **da escola, dentro de um espaço comum**, dentro da sala de aula. Elas observavam reportagens no jornal que eu pedia aí elas diziam “olhe professora tinha uma reportagem falando da mulher que ganha menos do que o homem” a gente discutiu aqui, “ah! Professora eu vi” quando estourou aquela questão do aborto “ah! Professora isso é certo?” e aí eu comecei a discutir com elas que não

era uma questão de certo ou errado, mas que era uma questão de **um direito** que caberia à mulher. E aí eu comecei a trabalhar todas essas discussões, e eu percebi nos discursos e até em alguns comportamentos no que elas pretendiam. No começo do ano sempre elas me diziam assim “ah! Professora eu quero ter uma profissão” mas sempre aparecia a ideia casar, casa- era muito presente essa ideia de casar, e no fim do ano alunas assim “professora eu vou estudar pra fazer uma faculdade”, “professora eu vou estudar porque eu quero estudar que nem a senhora estuda”, “professora eu quero estudar porque agora eu vou querer ser tal profissão”. Então, eu comecei a perceber nos discursos delas mudanças relacionadas a essa percepção do que é perceber-se menina / na condição de criança/ mas futuramente mulher né, a figura mulher na sociedade.⁴³

A subjetividade da professora Larissa, que está estudando, é independente e não vê no casamento o seu único destino, pode estar provocando marcas em suas alunas e nos alunos também. Precisamos de educadoras sensíveis à compreensão da posição ética que ocupam e à noção do quanto causam marcas em quem passa por suas salas de aula. Acima de tudo, a educação escolar contemporânea precisa de professoras resistentes aos movimentos niveladores das subjetividades.

Muitas vezes nossas educadoras, como me contou anteriormente Sophia, acabam ensinando determinados comportamentos sem querer. Vejo que reiteram enquadramentos naturalizados e que entram sutilmente em suas salas todos os dias. Em nossas conversas, com meus sentidos de pesquisadora, pude encontrar muitos desses estabelecimentos de modelos de ser menina, menino ou professora.

Em tempo de conservadorismo extremo, este é o melhor momento para trabalhar questões de gênero e sexualidade na educação, pois, mesmo com o passar do tempo, esta permanece sendo uma questão marginal. Na educação, precisamos dar lugar à diversidade de pensamentos, de formas de fazer e agir.

Nessa primeira parte de trabalho com as narrativas das professoras, procurei traçar um pouco dos lugares, das cenas, das falas e das imagens para compor uma escrita na qual pudesse compartilhar como ocorreram os acionamentos para esta pesquisa, bem como foram os encontros com as professoras, como cheguei até elas, como ocorreram as entrevistas. Minha intenção é de que a leitura possa provocar diversos entendimentos sobre estas narrativas de si. Nas próximas linhas, irei adentrar um pouco mais nas tessituras da pesquisa.

⁴³ Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

3 Larissas, Raimundas e Sophias: professoras nas tessituras da pesquisa

O que a gente tem que fazer é resistir, porque é o que a gente faz todo dia é resistir (01min)

Meu namorado não estava apoiando muito. Aí, ele disse: “você escolhe a ocupação ou eu”. Eu escolhi a ocupação. Porque um homem que não apoia uma mulher de luta, não serve para namorar uma mulher de luta.” (29min38s) (LUTE COMO UMA MENINA!, 2016)

Resistência tem sido uma palavra ainda necessária na educação brasileira. É preciso saber resistir à onda de conservadorismo e enquadramentos que fortemente chega às salas de aula ou às reuniões de professores e que submete a educação escolar no Brasil a uma série de limitações.

“Lute como uma menina!” é um documentário sobre a participação das meninas do movimento secundarista na luta contra o plano de reorganização escolar, proposta pelo governo de São Paulo em 2015. Este projeto visava fechar cerca de cem escolas estaduais e não foi discutido com a comunidade escolar, mas sim, imposto sem consultas democráticas. Dentro desse contexto, as meninas tomam parte na luta contra o fechamento de escolas atuando na liderança do movimento, demonstrando um forte empoderamento feminino.

O documentário demonstra como os alunos conseguiram ocupar as escolas e promover, durante cerca de 60 dias, uma autogestão, com divisão de tarefas de forma a quebrar com os papéis de gênero. Em suas falas, os estudantes defendem que tanto meninos como meninas podem cozinhar, trabalhar na segurança, na limpeza ou serem porta-vozes do movimento.

É perceptível, nas falas e cenas do documentário, como há uma precarização da educação pública com um propósito bem definido. Os alunos mostram diversas salas, antes trancadas, com apostilas, instrumentos musicais, materiais escolares, esportivos, documentários, e diversos outros recursos pedagógicos novos, mas que não estavam sendo utilizados pelos discentes. Assim como parte da estrutura física das escolas, como auditórios, teatros e laboratórios, com equipamentos inutilizados, sem a destinação correta.

Só por esse contexto o documentário, que filmou a atuação da polícia e do Estado contra as manifestações, já seria muito relevante, mas ele vai além ao demonstrar a importância de dar voz a essas meninas lutando por uma educação

melhor. Durante os 60 dias de ocupação, os alunos realizaram aulas antes ignoradas, como as que tratam de sexualidade, feminismo, expressão corporal, o papel do jovem na sociedade, música, teatro e diversas outras demandas desta autogestão da ocupação.

As meninas de luta do documentário são estudantes secundaristas que avaliam como é importante o debate sobre gênero na escola. Elas entendem o feminismo como igualdade, buscando demonstrar que as mulheres podem fazer parte dos movimentos de luta pelos direitos e que para ocupar esses espaços precisam mostrar o que chamam de “lado da mulher” para os meninos. Sendo assim a educação escolar precisa trabalhar com temas que são aprendizados para a vida, como o empoderamento feminino. Dessa forma é possível contribuir com a formação de jovens engajados e comprometidos com as demandas sociais.

O que me chamou atenção para este documentário foi a conferência do Professor Fernando Seffner da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada: *Antes sonhava. Hoje não durmo! A docência na escola básica em tempos de pânico moral: gênero, sexualidade e educação*⁴⁴. Para ele, este é o melhor tempo para discutir questões de gênero e sexualidade na escola, pois esta ainda é uma temática marginal e é preciso potencializar a diversidade de pensar, fazer e agir na educação.

Fernando Seffner indica que os temas gênero e sexualidade voltaram às discussões por conta de alguns acontecimentos, como a abertura do processo de impeachment da presidenta Dilma, durante o qual houve uma série de declarações de cunho misógino da mídia, dos parlamentares e partidos de oposição. Outro fator foi a presença recorrente da mesma temática nas rotinas e demandas dos alunos das escolas ocupadas no Brasil entre 2015 e 2016. O documentário “Lute como uma menina!” expressa esta temática muito bem ao apresentar um forte protagonismo feminino nos processos de ocupação. Também estão reforçados pelas discussões da temática com a polêmica acerca de ideologia de gênero e a retirada do conceito gênero do Plano Nacional de Educação.

Para o pesquisador, há o que ele chama de pânico moral, quando se promovem ações para não se tratar, na educação ou em áreas como a saúde, das questões da sexualidade e de gênero. Demonstrando não haver argumentos de

⁴⁴ Conferência realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizada no dia 17/04/2018, dentro das ações do projeto: Educação e Interculturalidade: descolonizando o olhar investigativo.

quem defende a retirada da temática da educação, o que existe é a manutenção das desigualdades que não são apenas de gênero, mas de raça, social, cultural e diversas outras. O projeto *Escola sem Partido*⁴⁵, defensor do fim daquilo que chama “ideologia de gênero” nas escolas, também demonstra que seu objetivo não é uma escola livre de partidos, ela é bem partidária a uma perspectiva de colonizar a escola. Então, há um pânico moral quando se trata de temas de pluralismo democrático.

Existe uma tentativa de colonizar a escola com o objetivo de enquadrar ainda mais as diferenças. Fala-se mal da escola, principalmente a pública, mas ela cresceu como espaço de mudanças para as culturas juvenis, como é demonstrado no documentário “Lute como uma menina!”.

Dessa forma, como fica a liberdade de ensinar? Como as Larissas, Raimundas e Sophias irão ter a autonomia em suas salas de aula, para discutir temáticas urgentes na educação escolar? No capítulo anterior demonstrei essas demandas, como nas narrativas das professoras que tratavam da produção de subjetividades na sala de aula, que reforçam enquadramentos para meninas e meninos.

Esses desdobramentos na educação atual do Brasil demonstram um processo de retirada da autonomia da escola e da liberdade de ensinar dos professores. Não é possível formar professoras determinando que elas mintam na sala de aula, quando precisarem responder a uma questão de gênero ou sexualidade levantada por seus alunos. Professoras e professores precisam ser formados com a compreensão da liberdade de ensinar. Precisamos permitir que a educação seja permeada pelo pluralismo democrático.

⁴⁵ O projeto Escola sem Partido é um movimento que tem como fundador o advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, que objetiva fomentar leis contra o que chamam de abuso da liberdade de ensinar, em que a temática das questões de gênero é a mais combatida e alvo das críticas. Como pode-se visualizar no site do movimento, disponível em: <<https://www.programaescolasempartido.org/projeto>>. Acesso em: 26/04/2018.

3.1 As experiências invisíveis com a docência

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. (LARROSA, 2014, p.68)

Experiência como aquilo que nos toca e nos provoca marcas é o que propõe Jorge Larrosa (2014). As experiências na educação produzem subjetividades. Raimuda, Sophia e Larissa têm trajetórias docentes permeadas pelas experiências e provocaram diversas outras em seus alunos. Foi caminhando pelas narrativas de si que essas marcas apareceram em suas entrevistas; aos poucos, foram lançando os conceitos, abrindo-se para o sensível, expondo suas dúvidas, incertezas e incompreensões.

Nenhuma sala de aula é a mesma, cada uma nos apresenta novas e intensas experiências, como também nossos alunos estão nesse jogo. Contudo, nem sempre as experiências os tocam da mesma forma como chegam a nós. Muitas vezes nos tiram o chão, nos quebram, mas isso não irá marcá-los. Assim como ações nossas, tão corriqueiras produzem marcas impensáveis. Lançamos flechas no escuro sem saber aonde elas irão dar.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência

não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2014, p.32)

Nossa vida possui intensas velocidades. A vida contemporânea nos exige mais, e cada vez mais temos desconsiderado este tipo de experiência que nos toca e movimenta nossa existência. A própria educação escolar exclui em busca do conhecimento científico, do que está nas repostas do livro do professor, colocando de lado o saber pela em detrimento da experiência. Como relata a professora Sophia, que vive a docência desde adolescente e traz diversas dessas marcas:

Na escola particular, a realidade (1) é quase perfeita, e, ai tudo que você pede você tem e não tem que quebrar a cabeça com ele, raramente você tem problema. Principalmente, no fundamental menor, quando comecei com educação infantil. (3) Não foi tão diferente aqui, porque os pais ainda acompanham. (4) A gente não vê mais quando eu comecei (5). Eu insisto, porque não tem nada que substitua o que a família faz em casa, nenhum professor. Pode ser o melhor de todos se a família não tiver do lado. (4) Em Paripiranga, eu encontrei tudo o que você possa imaginar de palavra (8). Tudo o que você possa imaginar. Eu tinha uma colega que ela sai todo dia chorando (2) e eu dizia: “foi tão difícil chegar aqui”. (3) Com o passar do tempo, a gente insistindo, gritando muito na sala, porque eles não ouviam se você falasse. (2) Eu me aproximava de um aluno e ele sempre se afastava. E, você começa a conversar e perceber que o que eles recebiam em casa (4). Eles não eram ouvidos. Era aquela coisa bem tradicional. (4) Não sabiam ler. Era um terceiro ano, mas não sabiam. Eu guardei todos os livros que eles tinham e se eu tivesse trabalhando com História(6), ai eu ia trabalhar leitura, os espaços entre as palavras. Procurar saber onde morava, como era a família e conversar.⁴⁶

Não somos formados para lidar com as demandas da sala de aula; o que os alunos trazem da vida, da criação em casa. Não há como tipificar experiências, o que podemos é compartilhar essas marcas. Como as de Sophia, ao contar desse primeiro choque com a sala de aula, em que precisou reinventar sua docência, acreditar na sua vontade de ser professora. Essa foi a que Sophia considerou como experiência mais marcante, responsável por fazê-la repensar sua atuação docente.

Essa relação com a prática docente também marcou Larissa, que não escolheu a Pedagogia pela docência e, sim, pela afinidade com os estudos teóricos do campo da Educação. O seu primeiro contato com a sala de aula é a

⁴⁶ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

demonstração dessa relação; dessas marcas ela constrói sua *professoralidade*, um fazer docente a cada nova experiência.

Aí: o concurso me convocou e eu assumi a sala de aula. O primeiro ano que assumi foi na turma do quarto ano, (2) difícil. Domínio de sala de aula, difícil, mas foi nessa experiência que comecei a: me construir como professora. Os erros, pelos quais eu tinha passado na minha formação, os acertos, que eu tentava fazer (2) que os meus alunos aprendessem. E, aí, foi quando eu fui estudar mais um pouco de didática em sala de aula, concomitante a isso eu também fazia mestrado. Eu tinha muita teoria, que eu tentava, e, tem hora que a gente pensa que vai funcionar, e, dar resultado. Então, é nesse movimento que eu ainda me construo professora, porque apesar de exercer a função de professora, assim capaz:, ou uma boa professora, eu acho que poderia desenvolver um trabalho melhor. Às vezes, eu não consigo, o público não tem uma boa resposta. O ano passado eu tinha uma turma em que eu conseguia desenvolver muito mais atividades. Assim, o tempo todo, estou tentando me constituir uma profissional que dá o melhor de mim, mas eu sei das limitações que são muitas. Eu me cobro muito todo dia.⁴⁷

As primeiras experiências de Larissa demonstram como são os movimentos de composição da *professoralidade*. Ela é uma professora entre a carga da formação teórica e as experiências singulares de sua sala de aula. No primeiro bloco e no segundo, demonstra como seu processo de formação acadêmico e as marcas cotidianas incidem no seu fazer docente. Os movimentos de mudança são necessários para nos tornar mais sensíveis ao outro, para pensar outras perspectivas e outrar-se todo o tempo, fazer-se diferente neste território educacional imerso nas diferenças.

Outra experiência de destaque na fala de Larissa foi o relato sobre precisar desconstruir as memórias sobre seus professores para compreender como movimentar sua docência entre as experiências com os encontros e desencontros de sua formação. Assim como ela, também vivenciei esse processo, quando me dei conta de que estava na sala de aula e que aquele espaço de intensas vivências precisava ser ocupado com aquilo que eu poderia fazer de melhor: compartilhar as minhas experiências com meus alunos. No seguinte trecho, Larissa aborda essa questão:

(2) A primeira coisa que me marcou foi a desconstrução das memórias que tinha, dos professores que eu tive. Um ideário, uma memória saudosista, / ah! que os meus professores foram os

⁴⁷ Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

melhores. Eu fui aos poucos desconstruindo e vendo. Não pode ser por esse caminho ou por esse outro: Outra coisa que a docência me marcou muito foi a lidar melhor com as crianças e com os alunos. Eu sempre lidava com adultos e (4) pensava que alunos era o sujeito que estava ali para aprender não importava como, mas ele ia ter que aprender. Eu achava que era dessa forma antes de assumir a sala de aula. Tentar ver por onde aquele aluno que tem uma certa dificuldade é melhor de aprender. Já para outro assim. Então, isso é marcante na minha experiência enquanto docente.⁴⁸

É longa a formação docente; estamos sempre em processo, nos tornando professoras. Raimunda me conta um pouco de sua forte relação com o lugar e as marcas do trabalho com a agricultura que os alunos incidem em sua docência: “(11) O trabalho deles com a agricultura: Muitos esperam. Esse ano, infelizmente, não teve um inverno tão próspero, mas eles precisam sair. Se afastar da escola para colher, para trabalhar na roça”⁴⁹. O afastamento das salas de aula causa uma tristeza na professora pela quebra do seu trabalho com aquele aluno que se afasta pelo trabalho ou para acompanhar os pais. Contudo, esta é uma marca presente na vida docente de Raimunda.

Na segunda entrevista, Raimunda compartilha como traz as experiências de seus alunos para a sala de aula: Indicando a forma com que suas vivências marcam o cotidiano escolar, quando eles são motivados e sentem na sala de aula a abertura para poder desenvolver suas habilidades.

Eu lembrei de um aluno que ele é assim. Ele era resistente e: por ele ter determinadas habilidades já desenvolvidas e tinha outras que não, ele dizia, eu assisti isso no jornal, eu vi isso no globo repórter, no fantástico, () que não era nem tanto para a idade e: que a gente fica incentivando que eles assistam determinados programas porque as vezes (bom) pra outros, mas ((falando baixo, sufocando)) fica (interessada) o que eles estão assistindo, o que eles estão vendo e trazendo como experiência para dentro da sala de aula.⁵⁰

Quantos de nossos alunos estão inquietos com o modelo de educação escolar dominante na contemporaneidade, que desconsidera as experiências para além dos muros da escola? Esse contato com as narrativas das professoras do triunfo me reforça a compreensão acerca das possibilidades de educar para as diferenças.

⁴⁸ Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

⁴⁹ Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

⁵⁰ Raimunda. **Entrevista II**. [16 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Apresentando o livro *O mestre ignorante*, de Rancière (2002), Larrosa e Kohan fazem uma relação entre a experiência e a educação como algo que nos toca e nos faz diferente, que muda nossas formas de ser e dá outro sentido à docência: o de transformar. Por isso, esse contato com as narrativas das professoras, nestes movimentos de composição da pesquisa, é fundamental nas trajetórias de repensar a educação e nossos processos educativos.

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que essa escritura, essa experiência em palavras, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. (LARROSA e KOHAN, 2002, p.4)

Essas experiências dão sentido às nossas docências, e compartilhar é uma forma de movimentar nossas *professoralidades*. Isso nos torna diferente; precisamos disso para sobreviver aos enquadramentos e imposições vigentes na contemporaneidade. Quantos de nós estamos presentes nas narrativas de Raimunda, Larissa e Sophia?

Há fugas aos enquadramentos, mas nem sempre estão visíveis. No próximo capítulo, teremos um aprofundamento acerca de como o tema mulher, as questões de gênero e sexualidade passaram por um longo processo de quebra de paradigmas para que eu pudesse escrever uma tese acerca desta temática. Escrever estas linhas é comunicar um conhecimento marcado pelas minhas experiências e escolhas.

Os saberes e produções discursivas sobre a mulher estão relacionados à questão da visibilidade atribuída a determinadas construções sobre o feminino. Joan Scott, no texto *A invisibilidade da experiência*, defende esta ideia quando diz que “o conhecimento é adquirido através da visão; a visão é uma apreensão direta de um mundo de objetos transparentes. Nesta conceitualização, o visível é privilegiado; escrever é, portanto, colocado a seu serviço. Olhar é a origem do saber” (SCOTT, 1998, p.300). Como historiadoras, Joan Scott e eu sabemos da existência de muitas temáticas de pesquisa que não recebem a composição histórica, e há uma tentativa de dar voz às experiências muitas vezes ignoradas.

Colocando de outra forma, a evidência da experiência, seja concebida através de uma metáfora de visibilidade ou de qualquer outra maneira que considere o significado como transparente, reproduz, ao invés de contestar, sistemas ideológicos estabelecidos – aqueles que supõem que os fatos da história falam por si e, no caso das histórias de gênero, aqueles que se baseiam em noções de uma oposição natural ou estabelecida entre práticas sexuais e convenções sociais, e entre homossexualidade e heterossexualidade. Histórias que documentam o mundo “escondido” da homossexualidade, por exemplo, mostram o impacto do silêncio e da repressão nas vidas das pessoas afetadas, e trazem à tona a história de sua supressão e exploração. Mas o projeto de tornar a experiência visível impede um exame crítico do funcionamento do sistema ideológico em si, suas categorias de representação (homossexual/heterossexual, homem/mulher, negro/branco como identidades fixas e imutáveis), suas premissas sobre o que essas categorias significam e como elas operam, suas noções de sujeitos, origem, e causa. (SCOTT, 1998, p.301-302)

A argumentação de Scott parte da metáfora de invisibilidade demonstrando como algumas temáticas, a exemplo da História do gênero ou da homossexualidade, estiveram invisíveis ao olhar histórico. Dar visibilidade às experiências com as narrativas de si é desenvolver uma pesquisa para demonstrar como as diferenças se constituem, como são as instâncias e camadas produtoras de saberes sobre as diferenças, atuando como forma de enquadrar o outro, o dessemelhante, aquele que não se encaixa no modelo.

O olhar da produção historiográfica, assim como em outras áreas, precisa movimentar-se para que se possa compreender como processos de repressão são compostos. A cada nova pesquisa contrária aos argumentos, tão reforçados e legitimadores de produções discursivas, temos mais força para trabalhar pelas diferenças e saber criar linhas de fuga aos enquadramentos. Joan Scott demonstra como estes novos olhares contribuíram com a História do feminismo por possibilitarem a mudança de paradigmas. No seguinte trecho ela diz:

Entre os historiadores feministas, por exemplo, “experiência” ajudou a legitimar uma crítica das falsas asserções à objetividade de relatos históricos tradicionais. Parte do projeto de determinada história feminista tem se dedicado a desmascarar todas as asserções à objetividade como disfarces ideológicos de preconceitos masculinos ao destacar os efeitos, incompletude e exclusão na história oficial. Esse objetivo tem sido atingido pelo fornecimento de documentação sobre mulheres no passado que questionam interpretações nas quais gênero não foi considerado. Mas como podemos legitimar o novo conhecimento se a possibilidade de toda a objetividade histórica tem sido questionada? Ao recorrer à experiência, que nesse sentido conota tanto a realidade quanto sua apreensão subjetiva, - é à

experiência das mulheres no passado e das historiadoras que podem reconhecer algo de si mesmas em suas antepassadas. (SCOTT, 1998, p.312)

Com as narrativas das professoras do Triunfo tenho como intenção dar voz e visibilidade a estas mulheres que estão nas margens da produção científica, mas com demandas de relação direta com nossas pesquisas em Sergipe ou nos grandes centros do Brasil. Suas composições de professoras estão tecendo um emaranhado com produções discursivas que reprimem professoras lá e em qualquer canto, resultado dos mesmos processos históricos e culturais.

Na contemporaneidade, em meio a sua intensa velocidade, precisamos pensar essas micro-experiências para tornar possíveis novos entendimentos para a educação e os conceitos que a permeiam. Tornar visível é reconhecer a existência das diferenças e a necessidade de estudarmos os longos caminhos legitimadores das formas de repressão.

3.2 As alunas mulheres

A igualdade é fundamental e ausente, ela é atual e intempestiva, sempre dependendo da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de *verificá-la*, de inventar as formas, individuais *ou* coletivas, de *sua* verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual. (RANCIÈRE, 2002, p.14)

Nas linhas escritas por Rancière, no livro *O mestre ignorante (2002)*, desvelam-se as experiências do professor Joseph Jacotot, que propõe, no século XIX, formas revolucionárias de ensinar, partindo para uma possibilidade de emancipação do aluno a partir de princípios de igualdade. Joseph compartilha com seus alunos movimentos de ensinamentos e aprendizados baseados numa ideia de educação para a liberdade.

Hoje, se discutem muitos elementos incômodos na sociedade contemporânea. Entre eles estão: a violência na sala de aula, a formação de professores, o currículo, e tantas outras tensões. Entretanto, a escola ainda reitera e parte de um pressuposto de desigualdade. Por exemplo: um estudante que está em certo patamar inferior ao do seu professor, em nível de conhecimento e de *status*.

Suas experiências são desconsideradas. São as mulheres e outras tantas diferenças que devem ocupar um lugar inferior, como encontramos nas distinções de cor, credo, orientação sexual, maneira de se portar, que não compactuam com o modelo e nos levam a outro lugar de desigualdade.

A distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzirá aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se designa a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (RANCIÈRE, 2002, p. 10-11)

Sempre há um patamar chamado igualdade ao qual precisamos chegar, e é impressionante como estamos sempre inferiores a ele. Nossos mestres estão no topo da escada que precisamos subir para chegar ao lugar desejado. Somos ainda bons cidadãos gregos, contribuindo para o “consenso”, subterfúgio para o enquadramento das diferenças em nossas escolas. Alunos trabalhando para o funcionamento de um ideal de escola que a cada dia não consegue lidar com as urgências do contemporâneo. Precisamos olhar para nossa *professoralidade* e repensar como estamos compondo nossa atuação docente mediante as demandas cotidianas de nossas salas de aula.

Ouvindo as professoras do Triunfo tenho narrativas indicadoras de como elas veem suas alunas, quais são suas impressões e como apresentam produções discursivas sobre as meninas na educação. Para Sophia suas alunas têm algumas características que entende serem próprias do “ser” menina: “A primeira fofoca vem de lá das meninas “oh tia não sei ((risos)) quem está fazendo isso”. Os homens são muito unidos. Meninas não, sempre vai uma entregando a outra”; “Eu vejo as

meninas muito mais organizadas”; “Sempre quem vem primeiro são as meninas para falar”⁵¹. Quantas dessas narrativas são saberes construídos acerca da mulher?

Naturalizamos comportamentos como sendo femininos, aliás, ensinamos esses comportamentos aos meninos e meninas em nossos espaços escolares. São marcas profundas em nossa formação e compõem a base da sociedade ocidental contemporânea. Quando a professora demanda uma tarefa a uma menina em detrimento de um menino, por defender uma ideia de que as meninas são mais organizadas, nesse processo, vai ensinando como deve ser um comportamento de menino e menina. Uma criança irá aprender nesse momento e irá levar este ensinamento no decorrer de sua vida, para além dos muros da escola.

A maioria dos pais empregava técnicas diretas e indiretas para tornar as filhas ‘femininas’ e os filhos ‘masculinos’. Esta socialização era, então, reforçada na escola, bem como através dos meios de comunicação como cinema, revistas, jornais, livros e algumas modalidades de práticas médicas e psicológicas. Uma vez que homens e mulheres eram criados de forma diferente, em consonância com o que a sociedade definia como ‘identidade feminina’ e ‘identidade masculina’, eles passavam a agir, pensar, comporta-se, falar, discutir e enfrentar problemas de forma também diferente. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.58)

Os dispositivos de poder atuam de forma a legitimar estas produções discursivas. Diversos elementos sociais atuam como camadas na composição dos saberes. Somos modelos de “identidades” femininas e masculinas com determinados comportamentos, gestos, conceitos, entre outros, que não podem sair do modelo baseado naquilo que Foucault chamou de heterossexualidade normativa.

Estas determinações aparecem nas narrativas de Sophia. Na primeira, estava presente, mas na segunda ela mergulha mais profundamente neste campo da discussão ao indicar como “as meninas são mais desinibidas e os meninos mais recatados” e como estes comportamentos são determinantes no processo de tomada de decisão na sala de aula e lideranças para o desenvolvimento das atividades. Quando perguntada se a liderança das meninas é uma construção, se é ensinado a elas, Sophia afirma que,

Não. Menina tem o instinto de falar, eu acho ((rindo)) eu acho que é nato ((rindo)) da gente de falar de mais: assim, acho os meninos mais recatados, mais assim(2) pra falar, pra liderar eu acho eles

⁵¹ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

mais(2), mesmo que sejam mais danadinhos as vezes né, em termos de dispersão, de estarem mais distraídos com a questão. Porque é muito difícil, eu pelo menos enquanto professora, marcou muito Flávio aí que-, mas assim muito difícil de uma sala, você ter aquele aluno que mais se destaca, aquele aluno que mais participa entendeu, ser um menino. Geralmente é menina. Mais assim, que pergunta né, que tá em todas, como diz assim tudo que você vai ele “eu”, que você chama “quem quer participar disso aqui?” o primeiro a gritar né, geralmente são as meninas, mas eu acho que não seja ensinado não. Não sei. Acho que não. Creio que não né. ((risos)) Eu nunca tive a intensão não né ((rindo)), até tento assim, que os meninos, nessa turma que foi, aliás é a mesma turma da entrevista, que foi a turma do primeiro ano, foi a que eu fiquei esse ano, a mesma, é. E assim, eu vejo em termos de liderança na sala é muito Ana Evellin, muito ela assim, desde pequenininha né, desde o ano passado. (2) Esse ano ela ainda, é tanto que a gente tem que dá uma segurada, porque quando eu penso que não ela já tá querendo dominar até os colegas, manda nos colegas, tive que fazer alguns, até alterar o lugar porque tinha uma menina que chorava com a pressão assim que ela fazia né. Mas eu vejo que teve um crescimento por parte de alguns meninos assim, que não falavam, que eram mais assim(2) paradinhos, a gente tava incentivando né. E hoje eu vejo que eles participam até mais, assim dos meninos.⁵²

Portanto, sua argumentação transita pela ideia de que estes comportamentos das meninas são natos. No meio de sua narrativa, ela se pergunta se realmente é nato ou ensinado, afirmando não ser esta a sua intenção. Contudo, os enquadramentos são sutis e muitas vezes nós os reforçamos sem perceber. Sophia faz uma análise de como estava atuando na entrevista anterior e como se encontrava, avaliando as mudanças na sua atuação docente.

Nas narrativas das professoras do Triunfo, encontram-se muitas produções discursivas sobre a mulher e sua relação com o exercício da liderança em sala. Buscando linhas contrárias aos enquadramentos, temos as indicações da professora Larissa, que trata das lideranças das meninas na sua sala de aula:

Na minha sala de aula tem uma clara liderança feminina. Tem um grupo de meninas líderes na sala de aula, o comportamento delas faz com que exerçam certa liderança. Inclusive eu vejo que as meninas defendem mais, correm atrás das coisas e no espaço da sala de aula eu acho muito interessante. Então, não são apáticas nem nada, elas respondem, elas questionam mesmo pequenas ainda.⁵³

⁵² Sophia. **Entrevista V.** [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

⁵³ Larissa. **Entrevista II.** [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Precisamos potencializar nas meninas o sentimento de poder, para que possam ir muito mais além do destino enquadrado de ser mulher; que possam liderar, chefiar e escolher. Contudo, não podemos educar repetindo princípios de desigualdade, indicando que os meninos não podem exercer tais lideranças. Afinal, todos podem e devem empenhar suas forças para movimentar a educação rumo a outros entendimentos.

Somos muito mais que belas, recatadas e do lar. Não somente as mulheres, mas todas as outras pessoas cujas diferenças podem romper com as produções discursivas que as enquadram. Precisamos de linhas de fuga, caminhar mais pelas vias da contraconduta.

Raimunda faz uma análise da profissão docente e a intensa presença de mulheres como professoras. Em sua análise, traça uma relação com suas alunas, entendendo no equilíbrio entre meninas e meninos território ideal para a sala de aula.

(4) É grande a atuação, e a cada dia chegando pessoas novas, mas a maioria sendo mulheres [...] há uma atuação muito forte das mulheres. Quanto aos alunos, quando a turma tem mais homens, eles ficam mais agitados. Eles terminam comandando (2) mais. Quando a sala tem um certo equilíbrio, fica mais fácil desenvolver os trabalhos. Ai eu coloco uma dinâmica que eles formem o grupo. Eu levo um símbolo e quem pegou tal símbolo vai sentar com aquele. Porque assim, leva em consideração o gênero, o que está mais desenvolvido e o que não está tanto e eles não sabem como ocorre isso. Mas é bem mais fácil trabalhar com certo equilíbrio..⁵⁴

O caminho para uma educação baseada em princípios de igualdade é longo, ainda mais em tempos de conservadorismo em que se trabalha para a manutenção das desigualdades. Uma professora, mulher, negra, pobre, passa por intensas implicações no lidar em sala de aula e em sua vida fora da escola. Ter liberdade de ensinar e não reiterar processos de discriminação é se propor a todo o tempo novas possibilidades de atuar. Saber resistir em tempos de profunda repressão é saber outrar-se, ter a capacidade de provocar linhas de fugas e deslizar pelos sulcos em busca de outras possibilidades de existência.

É preciso recordar que o espaço escolar foi construído numa condição desigual onde meninos tinham acesso à educação e mulheres não; estas, quando

⁵⁴ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

passaram a participar dos meios educativos, tinham lições de como ser uma boa esposa. Na primeira metade do século XIX, Nísia Floresta Augusta faz uma defesa à educação de meninas. No livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832), ela desenvolve o entendimento de que o direito à educação feminina era necessário para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária.

Historicamente as mulheres e homens no Brasil receberam uma educação desigual, destinada à manutenção dos princípios de desigualdade estabelecidos para manter a repressão e a submissão. Foram compostas práticas discursivas para docilizar as mulheres, torná-las sentimentais, medrosas e sem coragem.

A menina tem aprendido, desde os primórdios de nossa cultura, que ser mulher é saber cuidar de crianças, cozinhar, lavar, passar, cuidar da casa e do marido; adotar a postura do servir, do submeter-se, do obedecer ao pai, irmão, marido, etc.; ser dependente, ser passiva, dócil, carinhosa, gentil, paciente, emotiva; ser aquela que sabe agradar, dentre outros tributos. O menino, por outro lado, aprende que ser homem é ter sob seu comando as decisões por todo um grupamento social como a família; é ser ativo, viril, corajoso, intransigente, etc. (FAGUNDES, 2005, p. 27)

Entendendo que poder e saber estão imbricados, a partir da afirmação de Foucault em *Vigiar e punir* (FOUCAULT, 1987, p.30), é a produção discursiva que constrói um saber legitimando as relações de poder. Os saberes reforçam todo o tempo as produções discursivas. Cabe a nós, professoras e pesquisadoras, quebrarmos com esses modelos produzindo argumentações opostas a estes estabelecimentos.

As receitas de 10% meninas ou 90% meninos não temos, pois lidar com a educação é estar em contato com o inusitado, estamos atuando com o humano. Quais são os limites das possibilidades humanas? O que precisamos, enquanto educadoras, é voltar nosso olhar para a diferença. Esta pesquisa se propõe a provocar outras formas de *professoralizar* além das conhecidas, pois a contemporaneidade urge por reinvenções, por recriações.

3.3 As composições de professoras mulheres

As mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”,

portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. (LOURO, 2009, p. 450)

Afinal, o que é ser professora/mulher? Como e quando nos tornamos professoras/mulheres? Esta é uma questão que me ocorreu quando comecei a pesquisar fazendo interseções entre educação e gênero. Ela percorre a genealogia da composição do conceito mulher na educação. Nas entrevistas e deslocamentos pelo campo de pesquisa, pude entrar em contato com as marcas, experiências, devires, narrativas de si, produtoras das linhas desta pesquisa, atuantes na composição de professoras mulheres. A composição é um movimento com múltiplas velocidades, com múltiplas partes que se misturam e formam outras, numa ação de mudança contínua e ilimitada.

Nestes movimentos, me deparei com uma história narrada pela professora Raimunda. Sua fala me chamou atenção para a quebra de conceitos construídos e reiterados ainda na contemporaneidade. Alguns conceitos não têm comportado diferenças nas demarcações propostas e demandam à educação diversas questões que a escola não tem conseguido lidar. Raimunda é permeada pelas experiências e tocada pelas marcas dessa trajetória de vida e me contou uma das histórias da sala de aula que tem lhe tirado o chão.

Eu lembrei agora na minha sala de aula, no terceiro ano. Nós temos, assim, hoje o progressivo ele vai do primeiro, para o segundo e para o terceiro. Ai, eu pego aquele que não conhece o alfabeto ainda com um que conhece. Quando foi no meio do ano, a mãe se separou do esposo e estava convivendo com uma mulher. Então, já um baque. Ele saiu da capital e foi morar no interior. A mãe cobradora, de ônibus. Ela passava o tempo todo indo e vindo. E só voltava no final de semana (2) e ele terminava sem a presença da mãe. Essa outra mulher, por ele ser muito danado, o que ela fazia, ela colocava na banca. Ela tirou toda vivência em relação às outras crianças. Ele novinho, mas tinha certa estatura e terminava impondo medo nos outros. Ele tinha outro irmão doente, que terminou ficando com o pai, porque lá se precisasse de urgência ficava mais fácil. Sem a presença do pai e da mãe, porque ela só estava em casa final de semana. (3) Muito atrito em sala de aula. Ele sempre brigava, porque os outros diziam que ele é filho da sapatona. Ele veio de escola particular, mas ele era copista, com uma caligrafia ruim. (2) A princípio ele chegou numa semana de avaliação e mesmo ele não tendo estudado comigo eu disse que não ia considerar a nota dele, mas era uma questão diagnóstica. (2) Ai, eu tava lendo a prova, quando ele disse “a sua não está respondida não? Porque na outra

escola era assim”. Assim, a constituição familiar que hoje temos que procurar trabalhar isso e não somente para quem trabalha no campo. Isso aí: (2) gerou intriga entre famílias, porque um meni: no eles moravam no conjunto e iam brigando na rua. Daqui a pouco estava as mães na escola. E tinha coisas que não tinha ocorrido dentro da sala de aula. Então, eu pedia para cada mãe vir buscar seu filho, mas isso a gente sentia muito -. Quando chegou o final do ano a mãe terminou se separando. Ele era muito levado, mas porque não tinha espaço dele brincar. Ai, começou a perguntar uma coisa e ele ficava com mentira, mas terminava vindo. Ele dizia que a mãe estava em Aracaju com outra, e, trazia isso para a escola, e, a outra vinha para saber se ela tava ligando ((rindo)). Mas a mãe dizia que se ele estivesse danado passasse o telefone para ela. Ele também foi para Aracaju e terminamos perdendo o contato.⁵⁵

Quantas histórias como a de Raimunda estão em nossas salas de aula? As diferenças estão sendo produzidas a cada microinstante. Neste movimento, vão quebrando e tornando as produções discursivas sobre as diferenças desconexas com a contemporaneidade. Não podemos olhar para a sala de aula partindo dos padrões pelos quais fomos criados; ser professora é abrir-se para as diferenças que podem permear nossas classes. Em meio às mudanças que estamos vivenciando, a educação escolar deve ser o lugar de desenvolvimento de crianças e jovens frente aos movimentos de transformação.

Em meio a estes processos, Raimunda me diz que: “a educação era uma coisa mais feminina na sala de aula, hoje mais nem tanto”. Ela já possui a experiência de ter um colega homem sendo professor pedagogo, outra relação construída com o processo de feminização do magistério. No seguinte trecho, ela compartilha como é a relação com um professor homem:

Em termos de educação, a gente vê mais as mulheres à frente. Vai abrir um concurso na educação infantil, como se um homem não pudesse trabalhar na educação infantil. Porque na educação infantil o homem além de dá aula ele também tem que levar ao banheiro. Nós vemos na educação que quem predomina mais são as mulheres. (3) Eu acho que é um campo que deve ser para todos, mas na educação infantil ainda existe esta resistência. Aos poucos, vem mudando esse quadro. Como Romualdo que trabalha conosco: e essa troca de experiência é muito boa.⁵⁶

⁵⁵ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

⁵⁶ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Quanto mais plural a educação, maior é a capacidade de lançar flechas para atingir uma maior possibilidade de diferenças. Não me refiro somente aos professores homens. Recentemente participei de uma mesa de discussão sobre as diferenças na educação com uma professora transexual que, embora realizasse um bom trabalho, sofria com a discriminação e processos violentos atuantes para afastá-la da sala de aula.

A própria mulher é uma dessas diferenças produzidas na educação. São muitos os saberes que a palavra mulher carrega. As professoras do Triunfo narram muitas das produções discursivas que temos acerca da mulher e a carga da docência. Como Sophia indica,

Mulher e professora: (2) é o que lhe disse antes, difícil (porém). Tudo o que faço e já fiz até hoje faço porque gosto. Eu sou apaixonada por educação. Na última greve chorei, me decepcionei. Disse que não queria ser mais professora. Fiquei revoltadíssima com tudo, porque eu vi um descaso. Porque, principalmente, quando você não faz com compromisso, mas quando você pensa que você perde noite. Não posso chegar em sala de aula sem uma atividade planejada. E, mesmo sendo professora e mulher, eu não deixo. Ao máximo, eu me dedico, para não deixar faltar. Para não pensar, assim, hoje não deu certo, hoje eu vou fazer qualquer coisa, porque eu tinha que passear, ou ir para o salão. Eu deixo de ir pra planejar ou para qualquer outra coisa. Meu lado mulher é mais meu lado família. E, como não fico muito em casa, então eu dou tudo para ficar em casa ((risos)).⁵⁷

A mulher e professora estão bombardeadas por princípios de desigualdade, são tantas obrigações! Nas triplas jornadas por um salário mais digno, na pressa de cuidar da cria, muitas vezes ignora as intervenções ricas de experiência e movimentos de criação de seus alunos. É preciso deixar de lado os momentos de ócio criativo para dar conta da carga de trabalho que transcende a escola e a intensa preparação das aulas.

Na segunda entrevista de Sophia, o tema ainda é recorrente. Ela se recente da falta de tempo para tantas atribuições por ser mãe, esposa e professora. Em seu cotidiano escolar, acaba ensinando as meninas por meio de seu exemplo pessoal de mulher batalhadora, com muitas rotinas para sobreviver.

Porque assim, a gente leva, quando eu digo assim, que leva um pouco mais pra casa do que na sala, eu acho que é porque na sala

⁵⁷ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

que por ser mais dinâmico e a gente não sente tanto, né? Por mais que trabalhe aqui à tarde, à tarde tem muitas atribuições? Tem! Não sei, a gente não para. E quando tá em casa, que você vê que tem as questões de casa, aí cê tem atividades para corrigir, os apontamentos que você fez ali desorganizado pra colocar porque se você deixar para depois você não sabe mais do que se trata, né? Isso diariamente. Isso porque os meus planos semanais eu ainda consigo fazer no final de semana. Porque se eu deixar para a semana, aí que: a coisa pega. ((risos, cansaço))⁵⁸

Os preceitos morais também incidem no destino mulher/professora, como Larissa que tem discursos de independência, de uma mulher que saiu de sua cidade, teve outras vivências e, depois de um tempo, retorna ao interior. Ela sente o peso do destino mulher, quando pensa sobre sua condição de professora e o fato de a sociedade esperar algo dela.

Larissa questiona o modelo de sociedade imposto em sua cidade natal, por sua família, defensora da ideia de mulher dependente, dócil, sentimental, destinada a preparar-se para o casamento. Estabeleceu para si outras possibilidades de existência seguindo um caminho de estudo, fazendo Mestrado e Doutorado, compondo ainda mais sua *professoralidade* para levar à sala de aula seus estudos e análises. Vejo o quanto essa relação de professora-pesquisadora é fundamental para movimentar nosso pensamento na sala de aula. Quanto a estas questões de ser mulher e professora, Larissa indica que,

(3) Pra mim é bem tranquilo. Primeiro, porque: eu na condição de mulher (2) eu não tenho grandes dependências. Eu não sou casada. Eu não tenho filhos. Eu não tenho pessoas que dependem de **mim** enquanto **mulher**. Então, assim em relação à dificuldade que eu tenha de vivência, acredito que não tenho muita. O que tenho dificuldade em ser mulher é a visão da sociedade sobre mim. Eu sinto, por exemplo, eu moro em Simão Dias hoje, e, por ser uma cidade pequena, todo mundo me conhece. Todo mundo sabe que eu sou professora e, por ser **mulher**, é o foco de mulher. Porque os homens que têm na cidade fazem física, química. E a sociedade espera alguma coisa de mim, enquanto professora. Enquanto mulher, não me falam, mas eu vejo. Outra coisa que a sociedade espera, principalmente a comunidade escolar, é que nós professoras a gente vá ser quase uma professora de etiqueta, justamente porque não estou preocupada com estas questões. Vou trabalhar com eles mesmos a questão de trabalhar o sexo biológico, mas não o convívio social ou os papéis da sociedade. Homens e mulheres são capazes e podem fazer o que quiserem, mas muitas vezes vejo a comunidade escolar incomodada, porque eu deixo meninas jogar bola com

⁵⁸ Sophia. **Entrevista V**. [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

meninos. Que vem reclamar que tem um trabalho de grupo que um menino tem de fazer trabalho na casa de uma menina.⁵⁹

Quando ela se nega a ser professora de etiqueta, determina como verbo que não pode colocar sua *professoralidade* em prol de algo tão pequeno e repressivo, indicando que a mulher pode muito mais do que lhe foi determinado. Com o decorrer das duas entrevistas, percebo o quanto Larissa movimentou sua docência, o quanto ficou diferente da primeira vez que nos falamos para a segunda, como os seus estudos estavam adentrando sua sala de aula.

Para Larissa, há um incômodo quando contrapõe diariamente o pensamento machista nas suas aulas. Não fica quieta quando lhe é dito que menina é para casar e ter marido e menino para trabalhar, principalmente na roça, coisa que não demanda muito estudo para ambos. Empoderar meninas é um trabalho contínuo, demanda muito esforço e sempre estamos retornando para o começo, fazendo novos contrapontos, ganhando e perdendo terreno. Por conta disso, pesquisas como esta são necessárias para a educação, pois a luta é diária e sempre há enquadramentos a romper.

Há uma construção de regime de verdades para legitimar enquadramentos à mulher. As professoras atuam nesse processo e muitas vezes os reafirmam. Não podem ir de encontro aos preceitos morais da comunidade, devem ser exemplos. Precisam compor modelos de homens e mulheres determinados por relações de poder que atuam para o estabelecimento destes modelos.

Ser mulher já é uma tarefa com intensas implicações, que demanda outras ainda maiores para a professora. Raimunda, Larissa e Sophia apresentam, em suas narrativas, como é difícil romper com processos de desigualdade culturalmente legitimadores deste lugar menor para as mulheres.

3.4 A formação da docência para a diferença

É imediatamente perceptível a presença do professor que habita plenamente a sala de aula. Os alunos percebem desde o primeiro minuto do ano, nós todos temos essa experiência: o professor acaba de entrar, ele está totalmente lá, e isso se vê pela sua maneira de olhar, de cumprimentar os alunos, de se sentar, de tomar posse da

⁵⁹ Joana. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

mesa. Ele não se dispersou por medo das reações deles, ele não está fechado em si mesmo, não, ele está por dentro do que faz, logo no começo ele está presente, distingue cada rosto, a turma existe sob o seu olhar. (PENNAC, 2008, p. 105)

Mais uma vez os caminhos da formação de Daniel Pennac me fazem lembrar da composição permeadora deste tornar-se professora. As composições se dão em interseções e entre elas estão as discussões e estudos que empreendemos nesta longa e infinita jornada da formação. Algo que me motivou a pesquisar foi querer saber se, no processo de formação docente, temas como coeducação são discutidos. Raimunda, quando narrava sua formação, disse que: “Não. (3) Não=não me recordo. Assim, só trabalhando como era a formação da educação. Algo bem sucinto, antes como era a escola e tudo. Mas sobre coeducação não”⁶⁰. Como no turno oposto ela trabalha com educação especial sempre aparecem em sua fala as marcas de educar para a diferença; seu olhar atento demonstra como as dificuldades com os processos educativos podem ser sutis:

O que me marcou foi um aluno que, durante as aulas, tinha suas dificuldades. Eu trabalhava com ciências, com química e física. Ai, todas as fórmulas dava um bloqueio. Ai, ele disse: “professora em casa eu não estudo, eu trabalho numa padaria durante a noite e tudo”. Ai, eu disse o que é que eu faço. Eu tentava avaliar de outras formas, porque na prova ele tinha um bloqueio, porque ele não parava. O que ele aprendia era o momento em que estava na sala de aula. (4) Nas turmas aqui as experiências ainda são pequenas em termos de agricultura, porque eu pego crianças de oito aos dez anos. Os professores que pegam mais adolescentes é que vivenciam o tempo inteiro.⁶¹

O modelo de educação vigente prioritariamente em nossas escolas vem desde a modernidade e tem o objetivo de buscar generalizações. Os alunos passam pelos mesmos processos e precisamos chegar aos mesmos objetivos. Quando há um problema, precisamos voltar e pensar o aluno de forma individual. Contudo, a organização do ensino não nos permite ter esse trabalho com as diferenças.

Em *Diferença e repetição* (2006) Gilles Deleuze, em suas argumentações, afirma que a aprendizagem não se dá com a reprodução do mesmo, e sim no

⁶⁰ Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

⁶¹ Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

encontro com o outro, com o diferente. Ele afirma: “Aprender é constituir este espaço do encontro com os signos, espaço em que os pontos notáveis se articulam uns nos outros e em que a repetição se forma ao mesmo tempo que disfarça” (DELEUZE, 2006, p.48-49). Na segunda entrevista, Raimunda se aprofunda um pouco mais nas lacunas de sua formação, quando diz:

De certa parte sim. Porque assim, querendo ou não a: a formação ela nunca é completa. E a gente sente falta de, por exemplo, a questão de trabalhar alunos com deficiência, a gente vê um módulo ou outro que quando se está na faculdade. E é a vivência que nos ensina. Hoje em dia a formação, a constituição familiar que não é mais aquele, pai: mãe: filhos: que já temos várias formas de constituição familiar e isso repercute dentro da sala de aula. Então, tudo isso o professor tem que tá se inovando a todo instante, e não parar as leituras, não parar os cursos. ((risos))⁶²

Coeducar na contemporaneidade vai muito além de se ter meninos e meninas em sala de aula. São múltiplas as diferenças, e o cotidiano escolar nos apresenta novas diferenças diariamente. Joan Scott (1998), com a invisibilidade da experiência, demonstra que estudos voltados a pensar essas temáticas dão visibilidade às diferenças e nos ajudam a compreender como as disparidades são estabelecidas e quais as produções discursivas que compõem saberes sobre elas.

É preciso *professoralizar* para contrapor os movimentos de nivelação da subjetividade. As singularidades precisam resistir a este processo. Para Guatarri e Rolnik, “todos os devires singulares, todas as maneiras de existir de modo autêntico chocam-se contra o muro da subjetividade capitalística” (2010, p.59). As subjetividades não podem ser centradas em um indivíduo, em um modelo.

Na primeira entrevista com Larissa, quando perguntei sobre sua formação e em quais momentos havia estudado sobre coeducação, ela revelou ter estudado muito pouco sobre o assunto:

Pouco. Bastante pouco. Eu tinha uma disciplina que chamava História Social e a professora focava muito essa questão, mas não: foram levantados grandes debates durante o processo formativo. No mestrado, por exemplo, na escolha de um tema para se aprofundar na educação e não levantaram essa discussão. Durante meu processo formativo eu pou:co trabalhei [...](3) Esse tipo de discussão

⁶² Raimunda. **Entrevista VI**. [16 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

necessário é, mas minha turma é de quinto ano, mas eu trabalho muito mais com a perspectiva de fortalecimento da identidade do discurso delas, mas não assim uma discussão específica sobre, ou que existem atividades que são separadas, mas é importante. Agora assim, nos dias de hoje eu peço para os alunos refletirem sobre seus discursos e suas ações. Acho que empoderá-los nessa sociedade é uma discussão que procuro fazer. Então, acho que já esteja esgotada essa discussão. Eu sei que não está, mas sei que é uma discussão que não consigo fazer tão bem, em meio às atribuições que tenho da escola, e, somado a isso eu também não me especializei nessa área. Eu gosto de discutir e trabalhar o que tenho competência para isso.⁶³

No segundo bloco de entrevista, Larissa continua a sentir a falta de ter trabalhado a temática em seu processo formativo. Contudo, compreende que a formação na graduação não dá conta de todas as necessidades da sala de aula, afirmando que a formação na Universidade precisa ser ressignificada, pois o modelo de formação docente não está dando conta das demandas sociais existentes. Percebe que houve, ao longo de sua formação, uma concentração da temática da mulher na História da Educação, não tendo, para além disto, nenhum suporte para aprofundar o estudo e construir argumentações para contrapor enquadramentos. Larissa faz uma análise das diferenças na educação e na sua atuação docente no seguinte ponto,

[...] depois que eu entrei no doutorado, ainda, de uma forma mais intensificada, tanto porque agora eu já tenho um conhecimento teórico maior sobre o campo, eu tenho estudado mais, e: eu tenho visto, nos últimos tempos principalmente depois desse um ano e meio, o quanto esses comportamentos machistas, conservadores, **NÃO SÓ EM RELAÇÃO À MULHER**, mas a vários grupos, às minorias em geral, tem **emergido** assim, como tem **voltado** com força total dentro do cenário político que a gente tem vivido atualmente. Então esse ano de 2017, que encerrei agora, foi um ano que os meus discursos foram ainda mais marcados nessa questão, é, e também agora assim, eu comecei a chamar muita atenção também para a questão do negro. Porque: antes eu já trabalhava um pouco menos, porque eu acreditava que a gente já tava num caminho de superação, e quando eu vejo o ódio, a intolerância, e tudo **voltando à tona**, aí eu senti a necessidade de começar a trabalhar isso de uma forma mais **forte** aqui dentro da escola.⁶⁴

Na entrevista de Sophia, também há uma indicação próxima à de Larissa, quando ela sinaliza ter estudado pouco na graduação temáticas ligadas às questões de gênero. No seguinte trecho ela diz:

⁶³ Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

⁶⁴ Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Eu acho o tempo importante, porque muita coisa que estudei de história da educação foi porque estudei sozinha. Eu comprei um livro de História da Educação para ler em casa, porque quando comecei a estudar (2) eu gostava e ficava estudando muitas coisas. Eu vejo que é importante, porque é impossível a gente entender. (3) Muitas coisas, que a gente vive, para você entender porque, o que aconteceu para que hoje estivesse desse jeito. Até muita discriminação, que a mulher sofreu. E porque tem o dia da mulher? ((risos)) E, para você explicar toda essa questão, que haja entendimento.⁶⁵

Em nossa formação passamos por diversos temas que iremos tratar em nossas salas de aula, mas é preciso haver momentos para entrarmos em contato com diversas outras experiências e pensarmos as questões das salas de aula na contemporaneidade. O modelo educacional contemporâneo tem sido questionado, muito em razão de não sabermos como atuar com a diferença; e é difícil trabalhar algo que sequer pronunciamos. Naturalizamos conceitos e estamos a defendê-los mesmo que estejam desconexos com nossas vivências cotidianas.

Mas como movimentar nossas formações? Temos uma Filosofia da Educação, por exemplo, que se tornou apenas uma reflexão da educação, sendo que, para Deleuze, “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.10). O professor de Filosofia da Educação, segundo este filósofo, precisa instrumentalizar seus alunos com os conceitos acerca das questões relativas à educação para que possa, no desconhecido e imprevisível que é sala de aula, acioná-los quando necessário e promover naquele espaço relações com aprender que provoquem os alunos a movimentar o pensamento.

Deleuze e Guattari (1992) nos propõem pensar a Filosofia como criação de conceitos. Para Silvio Gallo, dentro deste entendimento, “nada faremos pela Educação, se nos limitarmos a repetir velhos conceitos, a raspar esses ossos como cães famintos... Assim filosofia da educação torna-se algo totalmente desinteressante, cada vez mais despontecializada” (GALLO, 2008, p.56). Nós, enquanto professores, não aprendemos a utilizar os conceitos como instrumentos para pensar a educação, nossa sala de aula e nossas ações.

O Aprender, este que está sempre em construção, é a vontade e o desejo que nos levam a produzir e a criar, e não desconsidera as marcas que nos cortam. Deleuze entende o conceito de aprender, nesse seguimento, colocando que o

⁶⁵ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

“aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita” (DELEUZE, 2006, p.271). Assim, aprender não é apenas aquisição de conteúdos como nossa escola contemporânea tem nos levado a pensar. Esse aprender habita a criação, o demorar-se, o perder tempo e encontrar-se com o desconhecido.

No nosso mundo educacional, o conhecimento tem se colocado frente a uma excessiva disciplinarização, em uma estrutura arbórea de divisão do conhecimento. Essa hierarquização do saber tem sido uma das grandes discussões no campo educacional, em que se propõe uma educação transdisciplinar, sendo o maior problema a própria disciplina, que delimita o conhecimento, o enquadra e reafirma um regime de verdades.

Para isso, Deleuze vai pensar no conceito de rizoma que “remete-nos para a multiplicidade” (GALLO, 2008, p.76). Ou seja, uma produção de conhecimento sem início e fim, para fazer proliferar pensamentos que se conectam com este ou aquele sem hierarquias. É sempre múltipla e não a forma una da árvore, que nos obriga a hierarquizar o pensar e nos propõe a repetição do mesmo ao invés da criação.

São intensos os movimentos para a formação de um rizoma e podemos acessá-los por diversos pontos. É um pensamento que pode ser afectado por uma nova fala dos alunos, que fez com que se modificassem as compreensões sobre determinado assunto. Não compartilha essa ideia de que um pensador disse algo e você, em sua classe, precisa enquadrar as situações a essa teoria.

A educação escolar contemporânea tem se utilizado de muitos mecanismos de controle. São tantos que é como se o aluno tivesse de encontrar seu lugar como peça em um relógio nessa escola vigilante, controladora da falta, do conceito, da nota, da prova.

Há também uma intensa disciplinarização do conhecimento, subdividido para controlar o acesso a ele. Afinal, “a escola é o lugar da disciplina, de seu aprendizado e do seu exercício” (GALLO, 2008, p.82). Uma escola cunhada na modernidade tem de reafirmar seus conceitos, entre eles, a hierarquização do conhecimento.

Nesse exercício de poder, há sempre uma ordem implícita presente nas avaliações. A avaliação para dominar, para exercer poder sobre o aluno. Na velha ameaça da caderneta, em que o aprender é confundido com adquirir conteúdos. O

aprender, nessa escola, não dá tempo para pensar e criar, é compartimentado, porque precisamos ter unidade, provas, revisões. O importante é apenas reconhecer e dar opinião sobre tudo. Esse controle é contínuo e está em todos os níveis da escolaridade.

Sendo assim, depois de tantos movimentos no campo de pensamento da professora/mulher tenho compreendido sua formação como algo em construção, que se desvela nas experimentações vividas em sala e na vida, a cada provocação e construção de saberes. Estamos sempre lidando com o porvir e os múltiplos que passam em nossas salas. Enquanto professoras, temos de estar abertas às formas distintas de lidar com o mundo em que vivemos.

A escola precisa nos tocar para que haja aprendizagem. Este tem sido um lugar onde poucas vezes podemos acionar nossas experiências. O válido é opinar, ter sempre as respostas desejadas prontas. Nesse mundo da velocidade, a escola tem nos deixando cada vez mais um tanto mecânicos, não podemos sair da engrenagem porque assim estamos em contraconduta.

Em busca da grade, do currículo, do planejamento, do padrão, nosso sistema de ensino exclui a diferença e produz diversas outras nesse trabalho insano de tentar encaixá-las dentro do molde. Todos os que não conseguem passar pelo seu crivo, são desconsiderados nesse processo tão desigual.

No próximo capítulo, irei trabalhar com os entrelaçamentos teóricos desta pesquisa. Percorrendo os estudos de diversos autores que acionei para compreender: Como nos tornamos professoras-mulheres? Como o tema mulher adentrou as diversas áreas do conhecimento? Como foi o longo caminho para chegar até os estudos sobre gênero na contemporaneidade?

4 – Como nos tornamos professoras?

[...] uma mulher precisa ter dinheiro e um teto todo seu, um espaço próprio, se quiser escrever ficção; e isso, como vocês verão, deixa sem solução o grande problema da verdadeira natureza da mulher e da verdadeira natureza da ficção. (WOOLF, 2014b, p.12)

Como nos tornamos professoras? Como essa se tornou uma profissão de mulher? O que é uma profissão de mulher? São questões às quais me coloco a pensar a partir do momento em que começo a estudar esta temática, com este objeto de pesquisa. Virginia Woolf, no início do século XX, já desenvolvia análises voltadas a refletir a condição da mulher no mercado de trabalho. Livros como *Um teto todo seu* (1929) e *Três Guinéus* (1938), assim como uma série de artigos, atualmente reunidos no livro *Profissões para mulheres e outros artigos feministas* (2013), demonstram a necessidade de análise da condição feminina no mercado de trabalho, fundamental enquanto a autora viveu e assunto ainda em voga na contemporaneidade.

Um teto todo seu é um dos livros mais conhecidos de Virginia Woolf, uma inglesa que viveu a virada do século XIX para o XX, numa Inglaterra fortemente marcada pela Era Vitoriana, como demonstra Foucault na *História da Sexualidade*⁶⁶. No livro, a autora promove um debate sobre a condição da mulher como escritora e editora, na produção do conhecimento, no acesso à educação e o que se produz acerca das mulheres. Na citação de abertura deste capítulo, há uma questão fundamental na construção teórica de defesa dos direitos das mulheres, quando a autora provoca acerca do problema da verdadeira natureza da mulher.

No decorrer do texto Woolf faz uma análise de escritos produzidos sobre a mulher, demonstrando o quanto os homens escreveram sobre as mulheres, a exemplo de Pope quando disse que “A maioria das mulheres não tem nenhum

⁶⁶ Foucault inicia a *História da Sexualidade 1: a vontade de saber* (1994) argumentando como a sociedade Ocidental foi fortemente marcada pela Era Vitoriana, como somos sujeitados ao regime vitoriano que nos legou uma construção discursiva que reitera a ideia da censura, do que deve ser reprimido. Para Foucault, “a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma, detém a verdade, guarda o direito de falar, reservando-se o princípio do segredo. No espaço social, como no coração de cada moradia, um único lugar da sexualidade reconhecida, mas utilitário e fecundo: o quarto dos pais. Ao que sobre só resta encobrir-se; o decoro das atitudes esconde os corpos, a decência das palavras limpa os discursos. E se o estéril insiste, e se mostra demasiadamente, vira anormal: receberá este status e deverá pagar sanções” (1994, p.9-10).

caráter” (2014b, p.44) ou La Bruyère: “As mulheres são o extremo: elas são melhores ou piores do que os homens” (2014b, p.44). Em um determinado momento do texto, a autora aborda a produção científica sobre a mulher,

Vocês têm noção de quantos são escritos por homens? Têm ciência de que vocês são, talvez, o animal mais debatido do universo? Eu tinha vindo com um caderno e um lápis, disposta a passar a manhã lendo, achando que ao fim da manhã eu teria transferido a verdade para o meu caderno. Mas eu precisaria, eu precisaria ser uma manada de elefantes, pensei, e uma quantidade imensa de aranhas, numa referência desesperada aos animais com a reputação de viver mais e de ter mais olhos, para estar à altura disto aqui. (WOOLF, 2014b, p.43)

A autora questiona a inferioridade que foi criada, moldada e determinada às mulheres. Segundo Woolf, sem o que seria para Foucault (1994) uma produção discursiva que sujeitou a mulher a essa condição de docilidade, não se teria construído Super-homens, Dedos do Destino, Tsares ou Cáiseres. Sem a inferioridade feminina Mussolini ou Napoleão não seriam superiores e, por isso, insistiram em reforçar essa condição.

Defende que a produção literária feminina não seja avaliada a partir do molde da produção masculina, pois entende que a mulher carrega subjetividades outras. Afinal, a literatura tomou para si padrões masculinos porque os homens detinham o domínio da produção literária. Reivindica uma possibilidade de escrita feminina, um espaço para a mulher nas produções literárias. Neste entendimento, Virginia Woolf argumenta que,

A literatura está aberta a todos. Recuso-me a permitir que você, mesmo que seja um bedel, me negue acesso ao gramado. Tranque as bibliotecas, se quiser; mas não há portões, nem fechaduras, nem cadeados com os quais você conseguirá trancar a liberdade do meu pensamento. (WOLF, 2014b, p.109)

Dessa forma, Woolf nos coloca a escrita feminina como elemento que deve ser diferenciado, que possibilite que as diferenças das mulheres possam movimentar novas formas de criação literária. Afinal, as mulheres foram confinadas no espaço privado durante muito tempo da História e precisam deixar a força criativa movimentar sua poesia, pois a poesia depende da liberdade intelectual para poder fluir.

A temática da condição feminina esteve sempre presente na produção da autora, principalmente porque foi provocada, quando lhe foram solicitadas algumas palestras, em 1928, sobre o tema mulheres e ficção, proferidas no *Newnham College* e no *Girton College*, conhecidas faculdades para mulheres, dentro da Universidade de Cambridge. A partir deste momento, passa a ser uma voz ativa sobre os direitos das mulheres.

A morte da mariposa (1942), como foi intitulado inicialmente o livro Profissões para mulheres, foi um texto lido pela primeira vez para a Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres, em 21 de janeiro de 1931, tendo sido, mais tarde, publicado postumamente. Em suas argumentações, traça uma análise sobre a ocupação da mulher no mercado de trabalho. Seu pronunciamento nos faz pensar sobre a condição feminina até hoje, acerca do que Woolf nos diz,

Mesmo quando o caminho está nominalmente aberto – quando nada impede que uma mulher seja médica, advogada, funcionária pública –, são muitos, imagino eu, os fantasmas e obstáculos pelo caminho. Penso que é muito bom e importante discuti-los e defini-los, pois só assim é possível dividir o trabalho, resolver as dificuldades. Mas, além disso, também é necessário discutir as metas e os fins pelos quais lutamos, pelos quais combatemos esses obstáculos tremendos. Não podemos achar que essas metas estão dadas; precisam ser questionadas e examinadas constantemente. Toda a questão, como eu vejo – aqui neste salão, cercada de mulheres que praticam pela primeira vez na história não sei quantas profissões diferentes –, é de importância e interesse extraordinários. Vocês ganharam quartos próprios na casa que até então era só dos homens. Podem, embora com muito trabalho e esforço, pagar o aluguel. Estão ganhando quinhentas libras por ano. Mas essa liberdade é só o começo; o quarto é de vocês, mas ainda está vazio. Precisa ser mobiliado, precisa ser decorado, precisa ser dividido. (WOOLF, 2013, p.5)

O que está em seu discurso de 1931 ainda é tão presente nos dias de hoje que se faz necessário reforçar seu conteúdo. Quantas são as mulheres que recebem menos que os homens nas mesmas profissões? Quantas mulheres têm duplas e triplas jornadas (parte delas sem remuneração) dedicadas à família? São muitos os movimentos contemporâneos atuando em favor de uma igualdade de gênero como o *He For She*, ação criada pela ONU Mulheres atuando em favor de ações de empoderamento feminino, buscando um esforço global para a construção de uma nova sociedade baseada na igualdade entre os gêneros. Esta ação trabalha com alguns elementos como a desigualdade no mercado de trabalho. Segundo a

Organização Internacional do Trabalho (OIT) ainda iremos demorar 70 anos para ter igualdade salarial entre homens e mulheres no mundo⁶⁷.

Preto foi a cor escolhida pelas atrizes no Globo de Ouro, em 2018, para protestar contra casos de assédio sexual e desigualdades vividas pelas mulheres no mundo da cinematografia. Frances McDormand, a ganhadora do Oscar de Melhor Atriz, em 2018, fez um discurso solicitando que outras atrizes mulheres se levantassem e dirigiu sua fala à indústria cinematográfica, reforçando a necessidade de mais apoio a projetos feitos e pensados por mulheres. Aliás, em se tratando de igualdade de gênero e respeito às diferenças, o último Oscar contou com a participação da atriz transexual Daniela Veja, que apresentou uma das categorias e o filme do qual foi protagonista "Uma Mulher Fantástica", vencedor na categoria de melhor filme estrangeiro do Oscar 2018. O filme chileno entrou para a história da premiação cinematográfica de Hollywood como a primeira produção protagonizada por uma transexual a ganhar a estatueta.

Nós, brasileiros, vivemos uma fase de misoginia profunda, reforçada desde o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Aliás, a sociedade brasileira tem se especializado em exaltar a mulher branca, recatada e do lar. Nessa marcha crescente de tradicionalismo, que carrega consigo o patriarcalismo, a filósofa Marcia Tiburi diz “o patriarcado sempre legislou sobre as mulheres, sempre quis dizer o que era melhor para elas – assim como o sistema faz com pessoas marcadas como negras, pobres ou diferentes em geral” (2018, p.77). A luta feminista é por igualdade e para que aqueles que não puderam ocupar espaços de poder, ou até mesmo falar, possam colocar suas reivindicações.

Em todos os campos de atividades, dos menos aos mais concorridos, as mulheres sempre são as pessoas que recebem menor remuneração, e se acumularmos a opressão de raça, as mulheres negras receberão menos do que todos. Mesmo quando chegam aos cargos mais desejados, como diretoras ou presidentes de corporações, as mulheres costumam receber salários menores. As mulheres negras raramente chegam a cargos mais valorizados. (TIBURI, 2018, p.62)

De volta ao texto *Profissão de mulheres*, em sua última parte, está a introdução de um livro chamado *Life As We Have Known It* [A vida como

⁶⁷Informação disponível em: <<http://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/03/07/oit-paridade-salarial-entre-mulheres-e-homens-vai-levar-mais-de-70-anos.htm>>. Acesso em: 12.10.2016.

conhecemos], da Cooperativa de Trabalhadoras (1931), publicado pela primeira vez em *Yale Review*, em 1930. O texto defende uma maior participação da mulher na sociedade para além das suas casas.

Três Guinéus é outro texto de Virginia Woolf a trazer como tema a discussão pela reivindicação da igualdade de direitos para a mulher. O escrito pretendeu responder a uma carta enviada à autora na qual lhe perguntam sobre um modo de impedir a guerra. No texto, Woolf desenvolve uma defesa pela educação feminina indicando as diferenças da educação entre meninos e meninas, desde os objetivos até os investimentos. No seguinte trecho apresenta as questões anunciadas,

Pero tal vez la prueba más importante del valor de la educación que nos proporcionan las biografías es el hecho de que las Hermanas de los hombres instruidos no solo sacrificaron las comodidades y los placeres que hacía falta sacrificar para que sus Hermanos se instruyeran, sino que ellas también querían instruirse [...] Y si consideramos que todas las profesiones para las cuales sus Hermanos tenían que formarse en la universidad estaban clausuradas para ella, la fe de la mujer en el valor de la educación nos parecerá incluso más flerte, pues seguramente creía en la educación como fin en sí mismo. Y si consideramos además que la única profesión abierta para ella –el matrimonio– no exigía una educación formal y, de hecho, era de una naturaleza tal que esa educación la inhabilitaba para ejercerla, no nos hubiera provocado ningún asombro descubrir que la mujer había renunciado a todo deseo o intento de educarse y se habían conformado con contribuir a la educación de sus Hermanos: la vasta mayoría de las mujeres, las anónimas, las pobres, contribuyeron recortando los gastos del hogar; la diminuta minoría, las nobles, las ricas, contribuyeron fundando facultades para varones o haciendo donaciones. (WOOLF, 2014a, p.22-23)

Virginia Woolf foi uma mulher que reivindicou seus direitos de literata e editora. Sofreu com a discriminação da sua época, o desrespeito com sua escrita – por ser mulher – e demonstrou esse entendimento em sua obra. Os três livros apresentados são apenas alguns exemplos de sua potente criação, de sua voz de mulher a questionar a estrutura de desigualdade de gênero da sociedade inglesa. Quantas Virgínicas ainda serão necessárias para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária? Vejo o quanto a educação é fundamental nesse aspecto. Não podemos reiterar em nossas salas de aula comportamentos de discriminação e desrespeito às diferenças. Não é preciso ir muito longe para ter exemplos de como o machismo e/ou racismo estão agindo de maneira muito perversa na educação e na sociedade de uma maneira geral, pois emergem todos

os dias movimentos de reivindicação de direitos e defesa pela igualdade. Portanto, retornando à questão inicial de como nos tornamos professoras, convido a seguir por outra trilha, pensando por mais perspectivas.

4.1 – Uma profissão para o modelo mulher

Esta é a longa história da origem da responsabilidade. A tarefa de criar um animal capaz de fazer promessas, já percebemos, traz consigo, como condição e preparação, a tarefa mais imediata de tornar o homem até certo ponto necessário, uniforme, igual entre iguais, constante e, portanto, confiável. O imenso trabalho daquilo que denominei "moralidade do costume". (NIETZSCHE, 2009, p.44)

Como nos tornamos os seres que somos? É a grande questão na qual me coloquei a pensar após a leitura da *Genealogia da Moral* (2009) de Nietzsche, compreendendo como a moral incide nas formas de ser. Dei-me conta da produção da diferença na educação e a composição de modelos. Mais precisamente em minha sala de aula, quando meus alunos e alunas perguntaram: Professora, não há mulheres na História da Filosofia? Por que só estudamos filósofos homens? Comecei a pensar esse elemento na construção desta pesquisa e nas incursões na sala de aula. As diversas ciências se voltaram, nas últimas décadas, a estudar a mulher. Para Rocha-Coutinho, “esse esforço conjunto desenvolvido por pesquisadores de diversas áreas do saber que elegeram a mulher como objeto de estudo aumentou nossa consciência de processos sociais e culturais extremamente complexos, outrora ignorados” (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.15). Contudo, ainda é necessário desbravar estes e tantos outros lugares nas pesquisas acadêmicas acerca da mulher.

Tornamo-nos professoras nesse universo científico, fortemente marcado por produções masculinas, fazendo com que até mesmo os alunos se deem conta. Somos ensinadas a ocupar um lugar de mulher, que é a base da educação escolar, no Ensino Fundamental. Atuamos ainda em um território eminentemente desigual. Vivemos o que Joice Berth chamou de “dinâmica das sub opressões”, em que são estabelecidos mecanismos que “segregam, excluem, limitam, humilham, corrompem, cerceiam a permanência das pessoas que não estão em situação de domínio e não permitem que esses atuem nas decisões e articulações que influem nos rumos de

nossa sociedade” (BERTH, 2017, p.1). Somos bombardeados por argumentações machistas, opressoras e que apresentam novas argumentações para oprimir ainda mais, que querem controlar o corpo e oprimir fortemente as fugas às regras. Exemplo disso é quando ouvimos expressões como “uma mulher merecia ser estuprada por conta da roupa”, ou “porque sai à noite” ou “porque não se comporta dentro do padrão”.

Somos ensinadas também por nossas professoras que, às vezes, enredadas pelos enquadramentos, são tão machistas quanto alguns homens. Afinal, tanto homens como mulheres sofrem com a opressão; o homem também foi enquadrado a um modelo de cultura falocêntrica, impedindo-o inclusive de sentir prazer em outras partes do corpo. Tudo isto é uma produção discursiva, o que Foucault chamou de dispositivo da sexualidade, que incide sobre o corpo, se produz dentro de uma relação social (FOUCAULT, 1994). O discurso é ação e o corpo se sujeita, o corpo se torna dócil.

No texto de Louro, com o título *Prendas e antiprendas* (1987), a autora busca compreender a relação da mulher com a escola no Brasil. Em suas argumentações, indica como o machismo exclui a própria fêmea da sociedade, dando-lhe um papel idealizado de feminino (no caso do Rio Grande do Sul, é denominada “prenda”). A mulher que fugia a este molde passou a ser uma “antiprenda”. Para essa mulher foi cunhada uma escola para moldá-la a este ideal. Como afirma no trecho: “A escola no Brasil parece ter sido um local de formação diversificada para homens e mulheres, tendo proposto, ao longo da história, objetivos diferenciados para cada um dos sexos” (LOURO, 1987, p. 13). Para legitimar esta condição da escola, diversas instâncias de enquadramento atuaram na composição de camadas como a religião, a arte, as ciências, os intelectuais, as leis, dentre outras que permeiam nossa sociedade.

Se a sociedade brasileira é uma sociedade capitalista, marcada por divisões entre classes e entre os sexos, a escola que aí se organiza certamente apresenta estas divisões. No entanto, perguntamos – ela “apresenta” ou ela “cria” tais divisões? A resposta a que antes nos referimos parece supor que a escola brasileira reforçou os tradicionais papéis femininos (através dos currículos, programas e normas), é preciso questionar mais a realidade. Certamente a aparência que vemos não é completamente falsa. Ela é parte da verdade, mas ela não é “toda” verdade. (LOURO, 1987, p. 12)

A condição de ser professora também se iniciou numa relação desigual. Afinal, mesmo homens e mulheres exercendo a mesma ocupação, a de ser professor, elas acabavam recebendo menos e tinham seu trabalho desvalorizado. Aos poucos a docência voltada aos anos iniciais foi se tornando um lugar feminino, consequência da legitimação, inclusive, na argumentação dos teóricos da educação de um “instinto maternal da mulher”. Por conta disso, temos o processo de feminização do magistério, tornando-o inferior e marcando o trabalho com as séries iniciais como um lugar de mulheres. A mulher já carregava consigo, segundo a defesa pseudocientífica, um instinto materno, eram mais frágeis, delicadas, quase assexuadas e assim poderiam cuidar de criança.

Embora a lei determinasse salários iguais, a diferença curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino dos meninos implicava outro nível de remuneração no futuro – que só seria usufruído pelos professores (LOURO, 2009, p.444).

Com isso, à profissão de docente foi agregado todo um conjunto de produções discursivas e agenciamentos que carregam o conceito mulher. Esse trabalho ganhou uma condição inferior. Até hoje carregamos a desvalorização da profissão docente em nosso cotidiano na sala de aula. Foi necessária uma composição de diversas camadas para constituírem nosso entendimento sobre a docência feminina. Quando nos deparamos com autores que trabalharam para apagar os discursos e produções das mulheres, percebemos o quanto é perversa e histórica a construção do conceito mulher, reiterado pela ciência moderna.

A psicologia, assim como a sociologia, a ciência política, a economia, a antropologia e a história, entre outras disciplinas, apresentam uma visão preconcebida, estereotipada e preconceituosa da mulher por várias décadas, negligenciando ou interpretando erroneamente os papéis tanto de mulheres quanto de homens. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.25)

As mulheres não estavam associadas ao conhecimento ou à produção de saber. Essa condição da mulher era ensinada e repassada até por outras mulheres nos mais diversos territórios educacionais porque era necessário ensinar como ser menino e menina. São produzidas tecnologias pedagógicas de aprendizado para racionalizar a ideia de sexo, o que é ser mulher, o que é ser homem. O conhecimento sobre sexo ganha um *status* de científico, é uma linguagem científica

que produz materialidades, que incide e compõe um corpo dócil. O lugar educacional serve para moldar a mulher a ser uma boa esposa, uma boa mãe, para isso são ensinadas disciplinas voltadas ao lar. Assim como a rainha Elizabeth II, que não estudou aquilo que uma criança de sua época faria; ela foi preparada, moldada, para ser a rainha, e assim partiu para estudar a constituição, as leis, a etiqueta e a norma real. A mulher precisava ser educada para ser uma boa mãe e esposa.

A nova família burguesa, centrada na criança, impôs, desta forma, uma supervisão constante sobre a mulher, a principal responsável pela boa criação e educação dos filhos. O mito da infância encontra, assim, um paralelo no mito da feminilidade, isto é, tanto as mulheres como as crianças foram consideradas frágeis, delicadas, assexuadas e, portanto, não só mais puras que os homens, como também seres que necessitam de sua proteção. O status inferior de ambos passa a ser disfarçado sob a capa de um certo 'respeito' requintado: não se deveria discutir assuntos sérios, ou relacionados a sexo, nem deveria fazer uso de determinados termos ou de injúrias na frente de mulheres e crianças (ROCHA-COUTINHO, 1994, p.30)

As construções de feminização do magistério e inferioridade da atividade docente nos anos iniciais é bem presente na condição docente contemporânea. Mesmo que pareça estarmos avançando em alguns aspectos, não podemos esquecer que “nem sempre os enquadramentos são convergentes” (LOURO, 2009, p. 466). Algo que pode parecer de alteridade e de emancipação da mulher se tornando docente na verdade carrega outros enquadramentos contidos nessa produção discursiva. Porque a mulher ganhou uma possibilidade de profissão com as escolas normais, mas precisa compor um padrão feminino e moral para poder ser responsável pela educação infantil.

Percorrendo a obra de Pennac, mais precisamente o livro *Diário de Escola* (2008), percebe-se que, além da construção discursiva que carregam a mulher e a educação escolar, agrega-se a longa trajetória de tornar-se professora porque são muitos os caminhos percorridos até à docência. São diversas e profundas as marcas a comporem esta profissão. Pennac conta como sua formação começou ainda quando era o aluno lerdo, excluído por não conseguir ler a letra “a”. A sua diferença resistiu à escola até conseguir tornar-se professor de Letras, e, assim, passou a ocupar-se com esse outro tema permeador da nossa educação.

Eu não entendia. Esta inaptidão para entender remontava a tão longe, na minha infância, que a família tinha imaginado uma lenda para datar as origens: meu aprendizado do alfabeto. Sempre ouvi

dizer que fora preciso um ano inteiro para eu reter a letra a. A letra a, em um ano. O deserto da minha ignorância começava a partir do intransponível b (PENNAC, 2008, p.15).

Volto-me para as mulheres desta pesquisa. As Larissas, Raimundas e Sophias, porque em si carregam muitas subjetividades. Assim como me vi no aluno Pennac, lutando para aprender a letra “a”. Muitos outros percebem traços destas professoras em sua própria formação. Raimunda tem uma dessas histórias de alguém que não poderia errar, pois era de uma família de professores. Mãe professora, tia professora. Era seu destino ser exemplo e já chegar à escola pronta. Quantas vezes ouvimos histórias assim?

Como estudante (2), eu venho de uma família de professores. Minha mãe professora, a tia. Aí assim /, minha mãe nunca gostou de ensinar aos filhos (3) ((Suspiro leve)). E eu: fui criada pelos meus avós, aí: mimada e não queria frequentar a escola. Era pôr a sala ser multisseriada, eu já cheguei alfabetizada, já sabia ler. Meus avós, no caso ensinaram. Eu entrei e já era primeiro ano com dificuldade na escrita. Por que a escrita? Porque meu avô, uma pessoa de idade, na época dele, ele me contava que os pais deles pagavam professores na casa para alfabetizar eles. O manuscrito era aquela letra rebordada ((rindo)) e em termos de conta, ele já queria me ensinar contas de terra. Vara, essas coisas, se eu não conhecia os números ((rindo)). Eu tinha dificuldade no início, mas quando eu cheguei na sala terminava sendo complicado, a questão de que nada ficava. Então, apague o quadro! Eu estava no primeiro ano. Apaguei o quadro todo, tia!⁶⁸

Raimunda começou sua formação no Povoado Triunfo, mas depois foi necessário ir para a cidade de Simão Dias estudar porque no povoado não havia o Ensino Fundamental dos anos finais ou Médio. Depois cursou o adicional e o curso de Teologia; ao término, resolveu viajar todos os dias para a capital, Aracaju, com a finalidade de cursar Pedagogia. Hoje, é professora do estado e da prefeitura, mas foi longa e batalhada sua formação.

Larissa era uma daquelas que não sabia o que queria ser. A docência chegou a sua vida como o acaso. Não sabia o curso que iria fazer. Seguiu outro destino no Ensino Técnico, longe de sua cidade. Até chegar a um ponto em que não se compreendia naquela relação homem e máquina. Buscou outras possibilidades com as quais pudesse lidar diretamente com o ser humano. A Pedagogia lhe foi sugerida junto à Psicologia. Percebeu que não conseguia resolver seus problemas e deveria

⁶⁸ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

seguir a Pedagogia, mas não porque queria lidar com crianças. Não se compreende com o instinto maternal pregado para as professoras. Gostava da teoria e acabou entrando em choque com a sala de aula, e quase desistiu de seguir o caminho docente.

Acabei optando por pedagogia porque tinha a docência, mas tinha a parte da teoria que era uma coisa que eu gostava(2). E quando eu entrei foi interessantíssimo porque já na faculdade, eu fiz UFS, e os currículos da UFS de Pedagogia têm cinco anos. (2) Nos primeiros cinco períodos a gente vê muita teoria. Filosofia 1 e 2, Antropologia, e, aí: era um curso com muita teoria. Meus colegas não gostavam, porque estavam muito ansiosos pela sala de aula. Eu adorava, era muito interessante aquilo e eu adoro história. Então, eu me interessava e eu gostava. Aí, chegou às disciplinas de sala de aula, as metodologias do ensino, que a gente faz, de língua portuguesa e os estágios. Foi aí, quando parti para os estágios, que eu percebi onde é que estou entrando ((suspiro leve)), porque: eu tenho habilidade zero com criança. Educação infantil não era para mim. Meu segundo estágio, eu já fiz numa turma de quarto ano. (2) Infelizmente, os professores jogam a gente na escola, de qualquer jeito. A gente chega com dificuldade. O professor que recebe nos deixa sozinha na sala de aula. Então, assim, não me ajudaram a desenvolver o projeto que eu tinha elaborado na Universidade e eu cheguei para minha professora de estágio e eu disse assim “Eu vou desistir! Isso não é para mim! Eu não gostei! Não quero mais!”.⁶⁹

Quantas vezes já ouvimos relatos como esse de pessoas que não sabiam o que queriam fazer como profissão e acabaram por escolher a docência? Atrelada a esta ideia, vem outra “máxima”, a de que para ser professora é preciso ter vocação. Contudo, quais são os caminhos que nos levam à docência? São múltiplos e nem sempre carregados do ideal da vocação. Somos professores pelos mais diversos agenciamentos e movimentos. Mesmo que este fazer-se professora tenha sido de forma tão sofrida, como a relatada por Larissa. Foram as palavras de sua professora de estágio que a fizeram retornar à sala de aula. Então, está aí uma das grandes questões de ser professora: atingimos nossos alunos sem saber dessas marcas que causamos.

Sophia exerceu sua docência ainda muito jovem, fazendo pequenos trabalhos como ajudante de professora. A profissão a atraiu desde os primeiros contatos com a educação. Contudo, sua formação não foi fácil, teve de lidar com suas dificuldades de leitura, precisou se esforçar para compreender as teorias educacionais que já vivenciava na prática.

⁶⁹ Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Eu entrei na educação como uma brincadeira de criança, na escola da minha tia. Eu tinha 13 anos, na época. Eu ia de manhã, com o intuito de ajudar com os meninos. Aí, teve um aluno que foi e se apegou demais a mim. Então, eu não conseguia deixar de ir. Se eu não estava na sala ele não fazia atividades porque ficava chorando. Aí, minha tia disse: “você ajuda a professora e fica recebendo um salariozinho”. Mas pra mim foi tão bom. Aí, eu fiquei. Distribuía as atividades e a professora ia orientando os meninos. Enquanto ela ensinava, eu distribuía lanche. Com o passar do tempo você vai criando gosto. Aí: não pensei em momento algum em fazer outra coisa.⁷⁰

O fazer-se docente, na prática, desde a juventude, transformou Sophia em uma professora apaixonada pela profissão. Contudo, demonstra a dificuldade do caminho na formação destes elementos que compõem o seu fazer docente voltado aos alunos com dificuldades em seus processos formativos, como o exemplo de Pennac, aluno com inaptidão para aprender a letra *a*, e, no entanto, acabou por torna-se professor de Letras.

Eu não entendia. Esta inaptidão para entender remontava a tão longe, na minha infância, que a família tinha imaginado uma lenda para datar as origens: meu aprendizado do alfabeto. Sempre ouvi dizer que fora preciso um ano inteiro para eu reter a letra *a*. A letra *a*, em um ano. O deserto da minha ignorância começava a partir do intransponível *b* (PENNAC, 2008, p.15).

Estas são algumas trajetórias de tornar-se professora. Assim como estas mulheres da pesquisa, temos muitas outras em nossas vidas, olhamos para o lado, olhamos para nós e estamos um pouco em cada uma delas. Eu mesma tenho uma trajetória longa na busca dessa *professoralidade*. Desde muito cedo, gostava de ler, aprender e ensinar História, parte do que meus professores compartilhavam comigo e outra parte não. Aliás, meus professores do Ensino Fundamental foram exemplos que me fazem pensar como não quero ser. O professor influente na minha decisão pela História foi meu professor de Ensino Médio. Eu via em suas aulas uma confluência de diferenças que acabaram por reforçar minha decisão. Trago as marcas dele na professora-pesquisadora que me tornei.

Nas professoras desta pesquisa e em nós, há muitas Raimundas, Larissas e Sophias. Muitas mulheres professoras carregadas pela construção que agenciam estes termos. São muitos os caminhos que levam à feminização da docência nas séries iniciais, da construção e ensinamentos do conceito de mulher na educação, e

⁷⁰ Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Aracaju, 2016.

tantos outros aspectos pelos quais esta pesquisa percorre. A partir daqui, neste capítulo, irei analisar o trabalho de autoras com pensamentos em momentos históricos distintos, assim como os campos do conhecimento, com contribuições que promoveram, e ainda estão a provocar, as pesquisas acerca das questões de gênero em seus mais diversos ângulos.

4.2 – Nas ondas do feminismo

As mulheres não são uma minoria. Elas estão em todos os lugares, em todas as classes e em todas as categorias sociais (...). As mulheres não são um grupo nem um “lobby”. Elas constituem metade das pessoas soberanas, metade da espécie humana. (SCOTT, 2001, p.377)

Neste percurso de pesquisa, tenho estudado algumas autoras de diversos campos do conhecimento para compor um estudo capaz de demonstrar como a mulher pode falar por si. Trabalhando com os textos de Angela Davis (2016), Joan Scott (2001) e Marcia Tiburi (2018), atuantes nos campos da Filosofia e da História, me chamou atenção a questão das minorias; passei a estudar interseccionalidade entre raça, classe e mulheres. Passei então a defender a ideia de que a mulher não é uma minoria, somos metade da sociedade, no escotismo (lugar educacional que pesquisei no Mestrado e do qual faço parte) somos quase a metade. Então, não somos minoria numérica mas uma minoria política que precisa ser mais ouvida. Afinal, quantas Marielles⁷¹ serão necessárias para dar voz às mulheres nos lugares de produção das leis? Muitas sufragistas relatadas por Angela Davis (2016) já tinham a consciência de que apenas o voto não faria a mulher ter uma maior igualdade de direitos.

Voltando ainda mais na História encontrei a luta pelos direitos da mulher, na produção de Mary Wollstonecraft, uma inglesa, escritora do século XVIII, que viveu o período revolucionário francês. Seu livro *Reinvindicação dos direitos da mulher*, publicado em 1792, é reconhecido como um texto de fundação do feminismo. Ela mergulhou nas questões que envolviam os direitos das mulheres de sua época. Foi

⁷¹ Vereadora negra, lésbica, mulher, mãe solteira, defensora dos Direitos Humanos, assassinada no Rio de Janeiro/RJ, em março de 2018.

uma intelectual vanguardista, sofreu com os preconceitos e moralidade da sociedade.

Contemporânea à Wollstonecraft foi a revolucionária Olympe de Gouges, que também lutou ativamente pela liberdade e igualdade das mulheres, no período da Revolução Francesa. Escreveu a *Declaração dos direitos da mulher e da cidadã*, publicada em 1791, mas morreu no ano seguinte, na guilhotina, por fazer críticas ao governo revolucionário. Aliás, como professora de História tenho de tratar da Revolução Francesa com seus ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, e da *Declaração de Direitos dos Homens e do Cidadão*, que excluía as mulheres. O grande incômodo é que, durante o processo revolucionário, muitas mulheres ajudaram no movimento. Foram a luta e a força de muitas delas que levaram a Família Real de Versalhes a Paris. No entanto, quando a revolução ganhou os espaços de poder, elas foram excluídas e levadas à guilhotina.

Mary Wollstonecraft foi uma voz a enfrentar a moral sexista e conservadora da época. Colocava na falta de educação da mulher o problema da não participação de mulheres nos meios intelectuais, porque elas recebiam apenas a educação para o casamento e para serem sustentadas pelos maridos. Seus argumentos foram ridicularizados na época, porque estavam embasados na condição da mulher. Argumentando sobre a luta pelos direitos das mulheres, Mary Wollstonecraft indica que,

Na luta pelos direitos da mulher, meu principal argumento baseia-se neste simples princípio: se a mulher não fosse preparada pela educação para se tornar a companheira do homem, ela interromperá o progresso do conhecimento e da virtude; pois a verdade deve ser comum a todos ou será ineficaz no que diz respeito a sua influência na conduta geral. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p.18)

A autora defende que a educação é o caminho para que as mulheres possam se engajar na luta pelos seus direitos. Para ela, se as mulheres só conhecem o casamento como objetivo de vida, logo não irão atuar em busca da igualdade de direitos. A educação das mulheres estava na França da Revolução ou na Inglaterra pós-revolucionária sendo negligenciada de forma a manter o domínio masculino sobre a produção do saber. O próprio conhecimento escrito sobre as mulheres era feito por homens a construir uma ideia de que as mulheres tinham um destino de serem esposas e mães. Mary entendia que sua luta política seria buscar demonstrar

como essa ideia de mulher era construída, para assim disputar espaço na luta contra o preconceito.

No tangente à educação, a autora faz análise de autores que eram referência no período (como Rousseau) chamando a atenção para o conteúdo em sua obra voltado à educação feminina, tendencioso a compor uma visão sobre a mulher que a afasta dos seus ideais de igualdade. Wollstonecraft afirma,

Acusem-me de arrogância; ainda assim, declaro acreditar firmemente que todos os escritores que têm tratado do tema da educação e das maneiras femininas, desde Rousseau até o dr. Gregory, têm contribuído para tornar as mulheres mais artificiais e de caráter mais fraco do que elas realmente são; e, conseqüentemente, membros mais inúteis da sociedade. (WOLLSTONECRAFT, 2016, p.42)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), um dos principais filósofos do Iluminismo, influente sobre os princípios da Revolução Francesa (1789-1799), na obra *Emílio ou da educação* (1762), apresenta sua compreensão acerca da formação humana. Defende, com seu personagem Emílio, fazer parte da natureza do homem ser bom e é a sociedade que, ao longo de sua constituição e dos processos de aprendizagem, corrompe-o. Acerca da primeira educação, Rousseau atribuiu à mulher o dever de educar os filhos,

A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres; se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentarem as crianças. Falai, portanto às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação, pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito as interessa também muito mais, porquanto em sua maioria as viúvas se acham quase à mercê de seus filhos e que então precisam sentir, em bem ou mal, o resultado da maneira pela qual educam. As leis, sempre tão preocupadas com os bens e tão pouco com as pessoas, por terem como objetivo a paz e não a virtude, não outorgam suficiente autoridade às mães (ROUSSEAU, 1995, p.10).

Sua leitura marca a formação docente em nossos cursos de Pedagogia. Logo essa ideia de dar preferência às mulheres na primeira educação de crianças também irá se refletir na feminização da profissão docente. Rousseau apresenta suas compreensões percorrendo a vida de Emílio desde a infância, passando pela adolescência, chegando até a formação da futura esposa, Sofia: a mulher dentro do padrão moderno de ser. O autor construiu o seu modelo de homem ideal: Emílio, e,

para sua mulher, estabeleceu os preceitos de ideal quando pensou Sofia e a hierarquia dos sexos.

Tais relações e tais diferenças devem influir na moral; esta consequência é sensível, conforme à experiência, e mostra a futilidade das discussões acerca da preferência ou da igualdade dos sexos: como se cada um deles, atendendo aos fins da natureza segundo sua distinção particular, não fosse mais perfeito nisso do que se assemelhando mais ao outro! No que têm de comum, são iguais; no que têm de diferente, não são comparáveis. Uma mulher perfeita e um homem perfeito não devem assemelhar-se nem de espírito nem de fisionomia, e a perfeição não é suscetível nem de mais nem de menos [...]

Estabelecido este princípio, segue-se que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem. Se o homem deve agradar-lhe por sua vez, é necessidade menos direta: seu mérito está na sua força; agrada, já, pela simples razão de ser forte. Não se trata da lei do amor, concordo; mas é a natureza, anterior ao próprio amor (ROUSSEAU, 1995, p.424).

Sofia, criada por um dos sustentáculos ideológicos do Iluminismo e da Revolução Francesa e de diversos movimentos emancipatórios em todo o mundo, que partia dos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, ao mesmo tempo reitera um conceito de mulher submissa e presa à herança patriarcal.

Wollstonecraft faz uma análise desta personagem como alguém inatural, um brinquedo para um homem, que não consegue acionar a racionalidade e entende que “[...] a mulher é essencialmente inferior ao homem porque ela sempre foi subjugada” (2016, p.60). Mais uma vez Mary coloca na educação o papel fundamental para modificar esse pensamento e fazer com que a mulher também se entenda de forma diferente. Porque se a mulher era educada a fazer coisas que ela chamou de inúteis e fúteis, logo estariam relegando as suas mentes a viver afastadas dos princípios da razão e da Filosofia.

Sofia era a mulher e deveria ser sinônimo de liberdade. Seu ideólogo evocou sua origem grega: o sentido de conhecimento e liberdade. É uma mulher no sentido cristão, com um “quê” de moderno, no padrão moderno de ser. Wollstonecraft ainda defende que “os direitos da humanidade têm sido, assim, confinados à linhagem masculina, começando por Adão” (2016, p.119).

Em resumo, a autora desenvolve uma defesa pelos direitos das mulheres partindo da emancipação a partir da educação. Para que as mulheres pudessem ter

entendimento do seu papel na sociedade com uma educação feminina voltada ao ideal de igualdade.

As palavras de Mary Wollstonecraft ressoaram muito fortemente para movimentar as discussões acerca da conquista de direitos pelas mulheres ao redor do mundo. Suas ideias chegam também ao Brasil por meio dos escritos de Nísia Floresta.

Nascida no início do século XIX, no rio Grande do Norte, como Dionísia Gonçalves Pinto, se torna Nísia Floresta Brasileira Augusta, para fugir de um ex-marido perseguidor. Sua história já seria a de uma mulher de luta somente por este fato, mas ela foi adiante e se tornou uma autora de textos fundamentais para a compreensão sobre a mulher e a luta pelos direitos, principalmente o direito à educação. Nísia foi professora e fundadora de uma escola para meninas que tinha como orientação metodológica ensinar o que era ensinado nas escolas para meninos e não o currículo comum destinado às meninas na época.

Nísia estudou na Europa e lá teve contato com os textos de Mary Wollstonecraft. Escreveu o texto *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* de 1832, considerado uma tradução livre do livro *Reivindicação dos direitos da mulher*, publicado em 1792. Por conta deste e de outros textos como *Opúsculo Humanitário*, em que desenvolve uma defesa da educação feminina, é considerada a pioneira do feminismo no Brasil.

Por conta da perseguição de seu primeiro marido migrou por diversos estados e conheceu seu segundo marido em Pernambuco. Ele apoiou Nísia em sua jornada de professora. O colégio criado por ela levava o nome do seu marido e apoiador, Colégio Augusto. Em um período da História do Brasil, no qual a mulher ocupava o espaço privado da vida cotidiana, Nísia dirigiu um colégio para moças e escreveu livros nos quais defendia o feminismo e também causas como os direitos dos índios e dos escravos.

Na obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (2010), faz uma crítica à falta de mulheres ocupando cargos de comando, na docência das universidades, na medicina ou na magistratura, entendendo que as mulheres teriam a mesma capacidade que os homens. Contudo, a elite patriarcal do Brasil não permitia a maior participação das mulheres nestes setores. Como indica na seguinte passagem,

É um grande absurdo pretender que as ciências são inúteis às mulheres, pela razão de que elas são excluídas dos cargos públicos, único fim a que os homens se aplicam. A virtude e a felicidade são tão indispensáveis na vida privada como na pública, e a ciência é um meio necessário para se alcançar uma e outra [...]seja-me permitido notar o círculo vicioso em que esse desprezível modo de pensar tem colocado os homens sem o perceberem. Por que a ciência nos é inútil? Porque somos excluídas dos cargos públicos; e por que somos excluídas dos cargos públicos? Porque não temos ciência. (AUGUSTA, 2010a, p.94)

Seu Colégio Augusto funcionou no Rio de Janeiro, entre os anos de 1838 a 1855. Esta escola representou avanços para a educação feminina na época, pois em vez de boas maneiras, costuras e afins, as meninas aprendiam diversas línguas estrangeiras, gramática, literatura, geografia, história, educação física e outros elementos diferentes do currículo da educação de meninas na época (DUARTE, 2010).

Em *Opúsculo humanitário*, publicado em 1853, demonstra as dificuldades na sua trajetória de educadora, em determinado momento afirma “é uma triste verdade ter o Brasil herdado de sua metrópole o desprezo em que teve ela sempre à educação do sexo” (AUGUSTA, 2010b, p.114). Entendo que sua atuação a coloca entre as grandes educadoras da História da Educação no Brasil. Não poderia compor uma pesquisa sem apresentar sua trajetória de luta por um país mais igualitário politicamente e que possibilitasse o acesso livre das mulheres à educação.

Depois de analisar as obras de Mary Wollstonecraft e Nísia Floresta, demonstrando como elas e outras autoras estavam atentas à condição da mulher, sigo para incursões ainda maiores nos estudos sobre as questões de gênero e o feminismo.

Judith Butler, no livro *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade* (2015), propõe um diálogo com Foucault (1994) na composição de uma genealogia da produção feminista acerca da mulher. A autora compreende que o feminismo se constituiu até o momento de suas argumentações – este é um livro publicado pela primeira vez em 1990 – em três ondas.

A primeira delas teve o objetivo de estabilizar a categoria mulher, ocorreu do final do século XIX até o início do XX. Neste momento, o movimento sufragista, a busca pelos direitos trabalhistas, a conquista do direito de voto, a construção da diferença entre o corpo masculino e o feminino, o surgimento da ginecologia, de

saberes e conhecimentos sobre o corpo da mulher vão marcar o processo de estabelecimento do conceito mulher. As mulheres-modelo serão as brancas e norte-americanas.

A quebra com a primeira onda foram os estudos de Margaret Mead, autora responsável por estabelecer um novo olhar para as diferenças entre homens e mulheres, analisando a opressão vivida pelas mulheres como uma construção, demonstrando como em outras sociedades isto ocorre de maneira diferente do padrão das sociedades ocidentais. Situa que os papéis de gênero são produzidos.

A segunda onda inicia com o *Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, que direciona a questão para o problema da dominação masculina como forma de poder atuante sobre homens e mulheres. Sua discussão caminha para a esfera privada, o poder no espaço privado, para a questão do patriarcado. Neste momento o conceito dominante ainda é o de mulher. Pós Segunda Guerra, surge a preocupação com os direitos humanos e, com ele, a preocupação com temas como divórcio, aborto e controle de natalidade. A mulher passa a ocupar outros postos de trabalho com a saída dos homens para a guerra.

O rompimento com a segunda onda é o surgimento do conceito de gênero. A terceira onda irá categorizar gênero como diferença social, uma construção cultural da diferença entre homem e mulher. Sexo é determinado como a diferença entre masculino e feminino.

Mais adiante irei discutir alguns aspectos e autores nas ondas do feminismo trazendo, no final, a crítica feita por Butler e as questões da subversão da identidade na contemporaneidade, que implicam em novas concepções de gênero e aspectos do movimento feminista.

4.2.1 – Na primeira onda as sufragistas e a quebra com Mead

Durante cinquenta anos temos trabalhado de forma pacífica para garantir o voto para as mulheres. Temos sido ridicularizadas, maltratadas e ignoradas. Agora percebemos que ações e sacrifícios devem ser a ordem do dia. Estamos lutando por um tempo em que cada menina nascida neste mundo terá uma oportunidade igual aos seus irmãos. Nunca subestime o poder que nós, mulheres, temos de definir os nossos próprios destinos. Nós não queremos quebrar as leis, nós queremos fazê-las. (AS SUFRAGISTAS, 2015)

Este é um trecho do filme *As Sufragistas* que apresenta o discurso da personagem Emmeline Pankhurst, interpretada pela atriz Meryl Streep. Pankhurst foi uma revolucionária atuante e lutou intensamente pelo direito ao voto feminino, conhecido como movimento sufragista. O filme, baseado em fatos reais, é um relato do desenrolar das lutas de mulheres inglesas pela conquista de direito ao voto. Demonstra como a sociedade inglesa discriminava a mulher, agindo em suas composições sociais com sexismo. O enredo do filme centra-se na vida da personagem Maud Watts, interpretada pela atriz Carey Mulligan, que representa a vida de tantas mulheres às margens desse momento revolucionário mas que foram importantes na contribuição, de forma corajosa, para a conquista de seus direitos.

Maud era funcionária de uma lavanderia no início do século XX, começou a trabalhar ainda na infância. Levava uma vida fortemente marcada pelos valores morais de seu tempo, era mãe e esposa. Foi conquistada para o movimento das mulheres sufragistas a partir do discurso de mulheres na lavanderia onde trabalhava. Sua cena mais forte ocorre quando vai ao parlamento ouvir o discurso de mulheres sobre suas condições de trabalho e acaba, ela mesma, fazendo um relato das péssimas condições de trabalho a que fora submetida desde a infância. É um relato difícil, marcado por descrição de assédio moral, insalubridade, perda da infância e morte em vida todos os dias. Este é um ponto que demarca a virada desta personagem engajada no movimento desde então e que acaba sendo presa. Na prisão, as mulheres buscam a legitimação de sua luta; querem ser reconhecidas como presas políticas, mas o Estado patriarcal não as vê dessa forma.

Maud volta para casa e seu marido a recebe com desprezo, indicando o quanto a situação lhe causava vergonha. Mais uma prisão tornou-se a motivação para o fim de seu casamento e ela acaba expulsa de casa, mergulhando definitivamente na causa sufragista. O movimento ganha tons mais violentos com enfrentamento à polícia e aos políticos. O ápice ocorre quando uma das sufragistas morre ao entrar na pista de corridas de cavalos (evento que seria televisionado) e se torna, assim, um mártir para o movimento. O filme finaliza mostrando como foi difícil a conquista dessas mulheres lutando pelos direitos trabalhistas e o direito ao voto.

Do outro lado do Atlântico, nos Estados Unidos da América, as questões sociais eram outras. Na busca pelos direitos das mulheres, a interseccionalidade entre as categorias mulheres, raça e classe é fundamental para entender o contexto

gerado pela escravidão nas colônias da América. Angela Davis, professora e filósofa americana, membro do partido comunista, publicou pela primeira vez, em 1981, o livro *Mulheres, Raça e Classe*. Na obra, a autora faz uma análise de como se desenvolveu o movimento sufragista na luta pelo direito ao voto e como as características de uma sociedade com marcas profundas da escravidão também atingiram o movimento de emancipação da mulher. Para Angela Davis,

Embora tenham colaborado de forma inestimável para a campanha antiescravagista, as mulheres brancas quase nunca conseguiram compreender a complexidade da situação da mulher escrava. As mulheres negras eram mulheres de fato, mas suas vivências durante a escravidão – trabalho pesado ao lado de seus companheiros, igualdade no interior da família, resistência, açoitamentos e estupro – as encorajavam a desenvolver certos traços de personalidade que as diferenciavam da maioria das mulheres brancas. (DAVIS, 2016, p.39)

Além das implicações de uma sociedade recém-saída da escravidão, a autora demonstra como o fortalecimento do capitalismo industrial deu margem a uma imposição da ideia de inferioridade feminina, reforçando a imagem das mulheres ligada às tarefas domésticas, repetindo a afirmação de que “lugar de mulher é em casa” (DAVIS, 2016, p.45).

No início do movimento sufragista, as mulheres entendiam o matrimônio como escravidão, uma forma de dar legitimidade a sua causa, como se deu ao movimento antiescravagista. Contudo, mesmo o movimento pelo fim da escravidão estava mais voltado aos direitos dos homens, muitas vezes colocando em segundo plano as mulheres negras. Mesmo assim os dois movimentos aproximaram-se porque as mulheres brancas tinham esse entendimento de que tanto elas como negros e negras possuíam uma causa conjunta unindo as minorias políticas. Segundo Davis,

[...] As mulheres desenvolveram habilidades de captação de recursos e aprenderam a distribuir publicações e a organizar encontros – algumas delas se tornaram poderosas oradoras. Mais importante de tudo, elas se tornaram eficientes no uso da petição, que se revelaria uma arma tática central na campanha pelos direitos das mulheres. Ao organizar petições contra a escravidão, foram compelidas a defender ao mesmo tempo o próprio direito de se envolver em ações políticas [...]. (DAVIS, 2016, p.47)

A luta antiescravagista foi exemplo para que as mulheres passassem a lutar em busca da igualdade. Contudo, com a vitória dos republicanos não houve apoio da União ao sufrágio feminino. Aos poucos o movimento começou a agregar

qualquer um à causa mesmo com ideais racistas. Os negros começaram a entender o quanto seria difícil lutar por seus direitos. Segundo Davis (2016, p.121), na última década do século XIX o movimento sufragista nos Estados Unidos da América passou a ser direcionado pela supremacia branca.

“Mulher” era o critério, mas nem toda mulher parecia estar qualificada. As mulheres negras, claro, eram praticamente invisíveis no interior da longa campanha pelo sufrágio feminino. Quanto às mulheres brancas da classe trabalhadora, as líderes sufragistas provavelmente ficaram impressionadas, no início, com seus esforços de organização e sua militância. Mas, como se viu depois, as próprias trabalhadoras não abraçaram a causa do sufrágio feminino com entusiasmo. (DAVIS, 2016, p.146)

Segundo Davis (2016), no início do século XX, cerca de um quarto da força de trabalho feminina era de mulheres negras que sofriam com a condição de serem mulheres, negras e pobres, ou seja, a intersecção entre sexo, raça e classe. Contudo, mesmo com essa demanda de luta pelo direito ao voto, essas mulheres continuaram a ser discriminadas pelo movimento sufragista branco. Portanto, Angela Davis nos coloca questões importantes sobre a condição da mulher negra no movimento sufragista e fora dele. Como também a reivindicação da maternidade voluntária, a questão do estupro como efeito da supremacia masculina e o atrelamento do trabalho doméstico à mulher.

Em 1920, as mulheres dos Estados Unidos conquistaram o direito ao voto, mas as questões raciais ainda marcam muito fortemente a sociedade norte-americana. Outros países também têm marcos de início do voto feminino: a Rússia em 1917, o Reino Unido em 1928, a França em 1944, a Índia em 1950, e o Brasil em 1932.

Uma americana, Margaret Mead, promove a quebra com essa primeira onda do feminismo voltada ao movimento sufragista. Ela empreende um estudo sobre as diferenças entre homens e mulheres, compreendendo que “cada diferença é preciosa e deve ser cuidada com carinho” (MEAD, 2014, p.14).

Aprendemos desde a infância a ser um modelo de homem e um modelo de mulher; os nossos processos educacionais moldam nossa composição e nos incidem conceitos; por vezes, há fugas ao padrão e isso coloca em xeque a lógica. Acompanhado a antropóloga Mead, me coloco a pensar o que teríamos sido se não fôssemos ensinados desta forma? São inúmeras as perguntas e caminhos a

percorrer, por isso proponho-me a compreender, a partir de dois textos de Mead, *Sexo e Temperamento* (1935) e *Macho e Fêmea* (1949), como o modelo de mulher foi construído historicamente em nossa sociedade e perpassa nossos métodos educativos até hoje.

Poucas eram as mulheres no campo acadêmico da antropologia quando Margaret Mead (1901-1978) e Ruth Benedict (1887-1948) começaram a se destacar com estudos voltados à compreensão de fatores psicológicos como personalidade, emoções, caráter nas condições culturais, socialização, papéis de gênero e valores (ERIKSEN, 2007, p.78). Os estudos de Mead vão influenciar o feminismo na medida em que propõem um pensamento liberal⁷² para as questões de gênero. Sua trajetória acadêmica culmina na sucessão a Franz Boas na Universidade de Columbia.

Os estudos de Mead colocam em xeque os conceitos de homem e mulher da sociedade ocidental. Seus trabalhos *Sexo e Temperamento* (1935) e *Macho e Fêmea* (1949), são estudos importantes para a antropologia sexual do século XX. Fiz a escolha dos estudos desta autora porque situam a análise dos papéis sociais antes até de Simone de Beauvoir (1908-1986), que lança o livro *O segundo sexo*, em 1949. Para a antropóloga e pesquisadora do comportamento humano Helen Fisher,

Os estudos das meninas adolescentes em Samoa, nos anos 1920, permitiram uma comparação esclarecedora em relação às adolescentes americanas daquela época, que estavam ainda vivendo à sombra da era vitoriana, e elas proporcionaram uma igualmente esclarecedora comparação com as garotas atuais, que estão sob prematura pressão das exigências de sua sexualidade e gênero [...] Papéis de gênero que foram um objeto desafiador quando Mead era jovem, sofreram uma reversão durante o ressurgimento da domesticidade, no pós-guerra, e tornaram a recrudescer uma vez mais -, porém o fato mais importante a lembrar acerca do gênero é que ele é construído culturalmente e que seres humanos podem jogar com a biologia do sexo de muitas formas diferentes. (MEAD, 2014, p.XIV)

Partindo da questão “quão maleável é a natureza humana?” Mead buscou nas suas pesquisas com povos da Nova Guiné compreender que a cultura, e não a

⁷² Aqui, o pensamento liberal, refere-se à postura de pesquisa quanto à temática de gênero, resultando em um conceito que entrava em choque com as construções teóricas contemporâneas à Mead. Gênero passa a ser uma construção cultural.

biologia, tem preponderância na formação dos indivíduos. Já percebia que menos na sociedade em que vivia, nos Estados Unidos do início do século XX, era intensa a flexibilidade humana para além dos papéis estabelecidos de gênero. Entre os povos Arapesh, Mundugumor e Tchambuli encontrou outras possibilidades e começou a questionar o que teríamos sido se não nos fosse ensinado ser assim. Observou diversas outras possibilidades,

[...] homens e mulheres Arapesh eram ambos ‘feminizados’ e ‘desmasculinizados’; homens e mulheres Mundugumor eram ambos ‘masculinos’, ‘viris’ e ‘agressivos’; e mulheres Tchambuli eram as ‘parceiras dominantes, impessoais e administradoras’, enquanto os homens Tchambuli eram ‘menos responsáveis’ e mais ‘emocionalmente dependentes’. (MEAD, 2014, p.2)

Locke, no livro *Ensaio acerca do entendimento humano* (1999), afirma que o ser humano nasce como uma *tabula rasa* e com o desenvolvimento do conhecimento e das experiências, marcas que vão sendo impressas no indivíduo. Com as teorias da evolução das espécies de Darwin, a noção da folha em branco é colocada em xeque. Utilizando da teoria de Darwin, Spencer desenvolve o “darwinismo social”, extrapolando as conclusões a que Darwin chegara. Spencer define a ordem social também como o resultado de uma evolução, o que inspirou uma série de movimentos de eugenia como o expresso no poema de Kipling intitulado *O fardo do homem branco* (1899),

Tomai o fardo do Homem Branco -
Envia teus melhores filhos
Vão, condenem seus filhos ao exílio
Para servirem aos seus cativos;
Para esperar, com arreios
Com agitadores e selváticos
Seus cativos, servos obstinados,
Metade demônio, metade criança.

A Segunda Revolução Industrial gerou uma corrida capitalista por novas fontes de matéria-prima e mercados consumidores. Esse movimento é conhecido como neocolonialismo e é legitimado pelo darwinismo social. O poema de Kipling demonstra essa visão do homem branco que leva a civilização para África, Ásia e Oceania. Tais teorias influenciam outros campos, inclusive movimentos de sexismo, carregados da ideia de que as mulheres seriam inferiores aos homens.

Mead foi aluna de Franz Boas, nos anos 1920 na Universidade de Columbia. Boas, ao contrário de parte dos antropólogos anteriores com as teorias raciais, fazia forte crítica a estes movimentos de eugenia. Entendia que as diferenças étnicas e de gênero eram esculpidas em grande parte pela educação de cada um.

[...] a biologia nos predispõe a perceber o mundo e a adotar comportamentos comuns. Experiências culturais moldam estas percepções e predisposições comportamentais, podendo e construindo conexões sinópticas no cérebro. Então, com nossas mentes, cada um de nós assimila as forças da biologia e cultura em seu ou sua feição única, depois modificando circuitos do cérebro e percepções culturais. E todas as três forças afetam nosso namoro e hábitos de acasalamento, tendo em vista selecionar para uma nova geração de indivíduos, que carregam alguns genes diferentes, adotam algumas novas tradições culturais, e integram o mundo ao seu redor em algumas formas originais. Genes, mente e cultura são interdependentes. Cada força remodela constantemente as outras duas; nenhuma nunca age sozinha; e todas evoluem juntas. Eu creio que, à medida que cientistas aprendem mais sobre como a biologia humana, a mente, e o ambiente interagem, a dicotomia de natureza/educação, poderá finalmente descansar (MEAD, 2014, p.5-6).

No livro *Sexo e temperamento* (1935) Mead escreveu sobre sua experiência de pesquisa na Nova Guiné, ilha da Oceania. Primeiramente, estudou o povo Arapesh com o objetivo de compreender se as diferenças temperamentais entre os sexos eram inatas e em que medida eram culturalmente ensinadas. Como não encontrou diferenças temperamentais seguiu para pesquisar o povo Mundugmor, obtendo resultados semelhantes. Isso fez com que Mead abordasse outros povos, os Tchambulis, junto aos quais identificou características distintas das anteriores.

Cada cultura simples e homogênea pode dar largas somente a alguns dos diversos dotes humanos, desaprovando ou punindo outros demasiado antiéticos ou por demais desvinculados de seus acentos principais para que encontrem lugar entre suas paredes. Tendo originalmente tirado os seus valores dos valores caros a alguns temperamentos humanos e estranhos a outros, na cultura incorpora esses valores cada vez mais firmemente à sua estrutura, a seus sistemas político e religioso, à sua arte e sua literatura; cada geração nova é amoldada, firme e definitivamente, às tendências dominantes. (MEAD, 2014, p.20)

Na sociedade ocidental, a autora encontrou papéis de gênero demarcados. Atribuições para ser mulher e ser homem. Estruturas culturais responsáveis por definir vestimenta, trabalho, formas de performances sociais, entre tantos outros

elementos. A inflexão sobre a matriz indígena do povo brasileiro evidencia que nossos índios de origem tupi-guarani tinham uma divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, o que ainda é ensinado em nossas aulas de história e se coaduna a um padrão europeu patriarcal. O antropólogo Clastres (1979), quando estuda os nativos Guayakis da América do Sul, destaca a diferença entre o arco (objeto masculino) e cesto (objeto feminino),

Uma posição muito nítida organiza e domina a vida quotidiana dos Guayaki: a dos homens e das mulheres cujas actividades respectivas, fortemente marcadas pela divisão sexual das tarefas, constituem dois campos nitidamente separados e, aliás, como por todo o lado, complementares. Mas diferentemente da maior parte das outras sociedades índias, os Guayaki não conhecem forma alguma de trabalho em que participem simultaneamente homens e mulheres. A agricultura, por exemplo, depende tanto das actividades masculinas como das femininas já que, se geralmente as mulheres se dedicam à sementeira, ao tratamento das hortas e à recolha dos legumes e cereais, são os homens que se ocupam com a preparação do lugar das plantações abatendo as árvores e queimando a vegetação seca. Mas se os papéis são bem distintos e não se invertem nunca, nem por isso deixam de assegurar em comum a feitura e os resultados duma operação tão importante como a agricultura. (p. 100)

Os Guayaki apreendem esta grande oposição, segundo a qual funciona a sua sociedade, por meio de um sistema de proibições recíprocas: uma proíbe as mulheres de tocarem no arco dos caçadores, a outra impede os homens de pegarem na cesta. Duma maneira geral os utensílios e instrumentos são sexualmente neutros, se assim o podemos dizer: o homem e a mulher podem utilizá-los indiferentemente; só escapam a esta neutralidade o arco e a cesta. (CLASTRES, 1979, p. 105)

Entre os Guayakis as divisões de papéis são bem demarcadas: o arco é um objeto carregado por toda vida pelo homem guerreiro; já o cesto guarda os objetos mais necessários à sobrevivência, sendo cuidado pela mulher. Mead também percebeu estes comportamentos na sociedade americana,

Nossa própria sociedade usa muito essa trama. Atribui papéis diferentes aos dois sexos, cerca-os desde o nascimento com uma expectativa de comportamento diferente, representa o drama completo do namoro, casamento e paternidade conforme os tipos de comportamentos aceites como inatos e, portanto, apropriados a um ou a outro sexo. Sabemos vagamente que esses papéis mudaram mesmo dentro de nossa história. Estudos como *The Lady*, de Mrs. Putnam, retratam a mulher como uma figura de barro infinitamente maleável, sobre a qual a humanidade dispôs trajes característicos de uma época, constantemente variáveis, de acordo com os quais murchava ou se tornava dominante, flertava ou fugia. Entretanto, todas as discussões acentuavam, não as personalidades sociais

relativas atribuídas aos dois sexos, mas, antes, os padrões de comportamento superficiais consignados às mulheres, às suas manias e caprichos com respeito à feminilidade. Qualquer discussão acerca da posição da mulher, do seu caráter, obscurece a questão básica; o reconhecimento de que a trama cultural por trás das relações humanas é o modo como os papéis dos dois sexos são concebidos e de que o menino em crescimento é formado para uma ênfase local e especial tão inexoravelmente como o é a menina em crescimento. (MEAD, 2014, p. 22-23)

Neste processo comparativo, como a autora entende se desenvolverem os estudos antropológicos, vai desvelando a sociedade americana com os resquícios morais da Era Vitoriana. Encontra entre os Arapesh, Mundugumor e Tchambuli nuances, inversões e configurações de gênero distintas em relação à experiência cultural. A obra analisada provoca uma quebra no entendimento desses papéis e, por conta disso, influencia o movimento feminista.

Nem os Arapesh nem os Mundugumor tiram proveito de um contraste de sexos; o ideal Arapesh é o homem dócil e suscetível, casado com uma mulher dócil e suscetível; o ideal Mudugumor é o homem violento e agressivo, casado com uma mulher também violenta e agressiva. Na terceira tribo, os Tchambuli, deparamo-nos com verdadeira inversão das atitudes sexuais de nossa própria cultura, sendo a mulher o parceiro dirigente, dominador e impessoal, e o homem a pessoa menos responsável e emocionalmente dependente. Estas três situações sugerem, portanto, uma conclusão muito definida. Se aquelas atitudes temperamentais que tradicionalmente reputamos femininas – tais como passividade, suscetibilidade e disposição de acalentar crianças – podem tão facilmente ser erigidas como padrão masculino numa tribo, e na outra ser prescritas para a maioria das mulheres, assim como para a maioria dos homens, não nos resta mais a menor base para considerar tais aspectos de comportamento como ligados ao sexo. E esta conclusão torna-se ainda mais forte quando observamos a verdadeira inversão entre os Tchambuli da posição de dominância dos dois sexos, a despeito da existência de instituições patrilineares formais. (MEAD, 2014, p. 256)

Em seguimento aos estudos desenvolvidos na Nova Guiné, visualizando mudanças nos conceitos de homem e mulher por mais de uma década depois de seu estudo acerca das diferenças sexuais, Mead escreveu o livro *Macho e fêmea* (*Male and Female* – 1949), fundado num trabalho de campo de 14 anos, de 1925 a 1939. A autora parte das questões: Que é ser homem? Que é ser mulher? Além dos povos Arapesh, Mundugumor e Tchambuli, desenvolveu pesquisa e viveu com outros grupos como os Samoanos, Manus, Iatmul e Balineses, localizados na Nova

Guiné, nas Ilhas Samoa, nas Ilhas Almirantado e nas Ilhas Bali, todos na região dos Mares do Sul⁷³.

No mundo pós-guerra, percebia novas características sociais e culturais resultantes de um período tão complexo da História. O medo de uma guerra nuclear era eminente, o terror da guerra afastava homens do destino bélico de suas formações culturais. O homem tornava-se cada vez mais diferente tomando para si funções domésticas, novos hábitos, costumes, formas de vestir, que os afastavam do instinto masculino/viril/militar. As mulheres, por sua vez, ganharam o espaço no mercado de trabalho deixado pelos homens, emigrados para a guerra, e se tornaram agressivas nesta competição.

Mead compreendia seu trabalho de análise dos povos dos Mares do Sul como contribuição para a compreensão, e não definição, de outros modelos; para a potencialização das diferenças entre e para além dos sexos, assim como para quebrar a dicotomia falsa entre homem e mulher, bem e mal, certo e errado, corpo e alma, entre tantas outras. Entendia seu estudo como o início da mudança de compreensão, até no sentido da construção da antropologia como campo científico quando ela diz que “ninguém percebe mais que parte da verdade” (MEAD, 1971, p. 7). Mais adiante analisa sua postura enquanto pesquisadora,

Esse livro está sendo escrito do ponto de vista de uma mulher de meia-idade, americana e antropóloga. Isto é parte de uma argumentação geral do livro: que as mulheres veem o mundo de maneira diversa do homem e, assim fazendo, ajudam a raça humana a se ver de maneira mais completa. (MEAD, 1971, p. 36)

Macho e Fêmea é um texto que tece um comparativo entre culturas, buscando semelhanças, regularidades e diferenças entre o que se apresenta como masculino e feminino. Quando Mead argumenta existir uma preponderância na formação do indivíduo da influência cultural sobre a biologia, faz uma análise de como as crianças aprendem e reproduzem posturas culturais. Nossas crianças são ensinadas todos os dias a compreender conceitos e reproduzi-los.

Pelo fato de iniciarmos com a mais tenra infância, isto não significa que as culturas humanas sejam criadas pelas crianças. Num mundo em que os adultos já possuem um modo de vida, as experiências infantis tornam-se um elemento ao qual os adultos se conformam, do

⁷³ As pesquisas ocorreram nos Mares do Sul, nas Ilhas Samoanas, Ilhas do Almirantado, Nova Guiné e Bali, que ficam na Oceania.

qual se utilizam ou contra o qual se rebelam tentando mudá-lo. Seguindo os passos através dos quais a criança aprende sua civilização, traçamos um processo de transmissão e não de criação e esta senda está longe de ser a menos reveladora (MEAD, 1971, p.64).

Somos treinados cotidianamente a manter o corpo fora do pensamento. Nossos corpos são classificados em dois grupos, homens e mulheres, desde o nascimento. A criança vai buscando identificação a partir de impulsos e interesses. Aos poucos, aprende a se comportar reproduzindo a forma com que os adultos se comportam, como Mead nos mostra,

Se voltarmos ao menino e à menina que vivem num mundo em que os corpos das mulheres e dos homens de todas as idades que estão sumariamente vestidos e são naturalmente aceitos, vemos que a menina aprende que ela é mulher e que, se esperar simplesmente, um dia se tornará mãe. Um menino aprende que é homem e que, se for bem sucedido nos feitos masculinos, um dia se tornará adulto e poderá mostrar o quanto é másculo (MEAD, 1971, p.77-78).

Somos moldados para nos encaixarmos dentro de uma forma. A educação e sua formalização amplia este domínio sob o corpo. Meninos e meninas, desde o nascimento, são ensinados a manter esta estrutura dual e padronizada, correspondente à manutenção de um ideal cultural.

Com estudo da abordagem de gênero feito por Margaret Mead, na primeira metade do século XX, podemos compreender como o homem ocidental teceu o mundo com novos universais, desconsiderando as diferenças e contrastes culturais. Para sua própria sociedade estabeleceu um modelo, apresentado no mundo contemporâneo como distinções artificiais a exemplo do sexo. As intensas possibilidades apresentadas pelos povos dos Mares do Sul demonstram ser possível potencializar e não demarcar diferenças. Afinal, com eles encontramos muitas mulheres entre dóceis, guerreiras, maternais e líderes.

Caminhamos pelas palavras e observações de uma estudiosa que começou a rever os modelos estabelecidos em seu tempo, promovendo uma mudança na forma de pensar a questão do feminismo. As mulheres passaram a ter outros argumentos além do direito ao voto, os papéis sexuais passam a ser questionados como sendo uma construção.

4.2.2 – Beauvoir na segunda onda

A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si mas relativamente a ele; ela não é considerada um ser autônomo. (...) Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o "sexo" para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. (BEAUVOIR, 1970, p.10)

Este é um trecho do livro *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, editado pela primeira em 1949. Na passagem supracitada há um questionamento do lugar da mulher na sociedade e o estabelecimento dela como outro neste lugar. Inicialmente, no livro, a filósofa francesa conta de sua hesitação em escrever um sobre a mulher, temendo ser “algo enfadonho”, pois o tema já havia sido intensamente debatido.

Contudo, há um ano ouvi de um professor, um educador, a seguinte frase: Quem é Simone de Beauvoir? A pergunta foi resultado das discussões geradas pela citação da autora feita no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (2015). A frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” permeou as redes sociais e rodas de conversas de professoras. Muitas, formadas com uma concepção de ciência que excluiu as contribuições das mulheres nos diversos campos científicos, questionaram a utilização da citação. Suas formações, concepções e fazeres docentes não permitiram o trabalho com uma filósofa dedicada a pensar a condição da mulher em seu tempo. As discussões voltaram à voga com toda a força dos estudos acerca do gênero. Pergunto-me o que diria Simone de Beauvoir se tivesse de reescrever sua introdução? Por que as mulheres ainda não permeiam as páginas das ciências?

Outro dia, aventurando-me nas aulas de filosofia, aplicava um trabalho no qual os alunos deveriam apresentar um pouco da História da Filosofia. Enquanto dividia os grupos em duas turmas distintas, fui interrogada por meus alunos: Por que não existem mulheres filósofas? A pergunta soou dentro de mim. Prometi-lhes fazer dela objeto também desta pesquisa. Cumpri minha dívida e acabei construindo parte deste estudo.

Voltando a Beauvoir, já que os argumentos a tornam ainda necessária, o livro *O segundo sexo* é composto por dois volumes: o número 1, intitulado fatos e mitos, e o número 2, com o título experiência vivida. Juntos formam uma das obras mais importantes para o feminismo, influenciando a crítica do movimento ao papel da mulher nas sociedades ocidentais.

No volume fatos e mitos, a autora debruça-se sobre a questão: o que é ser mulher? Como nos tornamos mulheres? Como foi legado esse papel secundário à mulher na sociedade? O conceito mulher, para Beauvoir, foi atrelado à condição de apêndice do homem em diversas construções, sejam elas científicas ou morais. Mulher passou a ser um termo atrelado ao outro, ou até mesmo à condição de fêmea, com uma relação pejorativa e em detrimento à condição de macho. Como afirma no trecho,

Embora os bens de raiz se achem em parte abalados, a burguesia apega-se à velha moral que vê, na solidez da família, a garantia da propriedade privada: exige a presença da mulher no lar tanto mais vigorosamente quanto sua emancipação torna-se uma verdadeira ameaça; mesmo dentro da classe operária os homens tentaram frear essa libertação, porque as mulheres são encaradas como perigosas concorrentes, habituadas que estavam a trabalhar por salários mais baixos. A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência: biologia, psicologia experimental etc. Quando muito, consentia-se em conceder ao outro sexo "a igualdade dentro da diferença". (BEAUVOIR, 1970, p.17)

Destino é outro tema tratado pela filósofa em sua obra, em que são questionadas as construções da biologia, psicanálise e da história acerca da mulher. O que Foucault mais tarde chamaria de produção discursiva responsável por legitimar que a mulher fosse colocada numa condição inferior. Anteriormente, já tratamos dessa condição de destino fadário, naturalizado para a mulher por sua inferioridade.

Beauvoir faz uma argumentação de como esse lugar inferior para a mulher na sociedade foi construído pelas ciências de forma geral, em especial pela biologia. Sendo assim, foi uma longa composição de diversas camadas para construir os atrelamentos e enquadramentos que carregam o conceito mulher.

A MULHER? É muito simples, dizem os amadores de fórmulas simples: é uma matriz, um ovário; é uma fêmea, e esta palavra basta para defini-la. Na boca do homem o epíteto "fêmea" soa como um

insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: "É um macho!" O termo "fêmea" é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. E se esse sexo parece ao homem desprezível e inimigo, mesmo nos bichos inocentes, é evidentemente por causa da inquieta hostilidade que a mulher suscita no homem; entretanto, ele quer encontrar na biologia uma justificação desse sentimento. (BEAUVOIR, 1970, p.25)

Há diversas construções atreladas a esse viés biológico que são questionadas por Beauvoir: por exemplo, o termo fêmea como algo pejorativo e inferior; outro elemento seria uma repressão sexual feminina por ter vagina e não pênis, as mulheres sofreriam com sua genital desprovida de algo; e ainda, a concepção de sexo feminino como frágil. A autora demonstra como estas questões foram construídas cientificamente e reiteradas por diversos autores da área.

Na psicologia há uma construção de mulher dependente emocionalmente, sentimental e propensa às influências hormonais. Beauvoir questiona de modo ferrenho a psicanálise, mostrando como os estudos sobre o feminino relegaram ao segundo plano a libido feminina em detrimento da libido masculina. Isso demandou à mulher uma relação frustrada com o desejo, atrelada a uma concepção de complexo de castração.

É, portanto, à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos de esclarecer os dados da biologia. A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade; a biologia não basta para fornecer uma resposta à pergunta que nos preocupa: por que a mulher é o Outro? Trata-se de saber como a natureza foi nela revista através da história; trata-se de saber o que a humanidade fez da fêmea humana. (BEAUVOIR, 1970, p.57)

Junto às construções biológicas e da psicanálise estão as do materialismo histórico, que construíram uma relação da mulher com a capacidade para o trabalho. Para Beauvoir, a humanidade é uma construção histórica, e o lugar da mulher na sociedade sofre a influência desse processo. Uma condição atrelada a isso é a questão do trabalho. Durante a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, houve forte propaganda para a mulher ocupar os postos de trabalho antes pertencentes apenas aos homens, permitindo a elas a chance de atuarem além das casas. No entanto,

após o término da guerra, os discursos de fragilidade voltam às discussões, porque a mulher não poderia chegar à condição de igualdade com os homens. Como também argumenta Rocha-Coutinho,

Estes discursos contribuem para conformar a subjetividade feminina, fazendo parte da cultura entendida como lugar de identificação e de criação de sentido e, como consequência, são reproduzidos, por sua vez, pela própria mulher em seu papel de socializadora e mediadora, em sua função de reprodutora dos valores e normas que sustentam esta forma de organização social baseada na divisão de trabalho por sexo. Esta divisão, que tem raízes biológicas na reprodução da espécie, é, no entanto, transportada para a cultura, onde se cristaliza em valores e instituições, deixando de ser natural para se transformar em um produto da cultura. Afinal, gênero é uma aquisição cultural. Ele é a forma social que adquire cada sexo, o que se obtém através do processo de socialização que prepara os sujeitos para que cumpram adequadamente seu papel, enfim, para que sejam o que se diz que são por natureza. Assim, 'ser mulher' equivale a cumprir com o estereótipo de gênero, mais além das particularidades e potencialidades individuais e de sexo. (ROCHA-COUTINHO, 1994, p. 40-41)

São naturalizados elementos que legitimam esse discurso acerca da mulher e o mercado de trabalho. Esta argumentação também está presente na profissão docente, antes um lugar masculino. Quando as mulheres passam a adentrar estes espaços, o que é considerado inferior (o trato com crianças menores, por exemplo) é relegado às mulheres por seu instinto maternal, postura carregada de uma forte argumentação que afasta a mulher da produção dos saberes e da ciência.

O problema da mulher reduz-se ao de sua capacidade de trabalho. Forte na época em que as técnicas se adaptavam às suas possibilidades, destronada quando se tornou incapaz de explorá-las, ela volta a encontrar no mundo moderno sua igualdade com o homem. São as resistências do velho paternalismo capitalista que na maioria dos países impede que essa igualdade se realize: ela o será no dia em que tais resistências se quebrarem. Já o é na U.R.S.S., afirma a propaganda soviética. E quando a sociedade socialista tiver dominado o mundo inteiro, não haverá mais homens e mulheres, mas tão somente trabalhadores iguais entre si. (BEAUVOIR, 1970, p.75)

Ainda tratando da construção histórica, a autora apresenta diversos elementos presentes em inúmeros relatos e narrativas que demonstram como as mulheres desempenharam os mesmos papéis que os homens. Um desses exemplos são as citações de Heródoto sobre as Amazonas do Daomé, conhecido como o pai da história por ter sistematizado elementos, mais tarde fundamentadores da história

como conhecimento científico. Nesses relatos, estas Amazonas teriam o mesmo papel na guerra que os homens, com as mesmas atitudes, força, violência e vigor.

Para Beauvoir, a história das mulheres foi contada pelos homens, até o momento de sua escrita, como afirma: “toda a história das mulheres foi feita pelos homens [...] O próprio feminismo nunca foi um movimento autônomo: foi, em parte, um instrumento nas mãos dos políticos e, em parte, um epifenômeno refletindo um drama social mais profundo” (BEAUVOIR, 1970, p. 151). Somente após os movimentos causados por esta obra, a terceira geração de *Annales*, no pós 1968, inicia a produção histórica acerca das mulheres.

Na terceira parte do volume um, a autora centra-se na construção do mito atrelado à mulher. Apresentando como as crenças se perpetuam sobre o conceito mulher e partindo da ideia de que as argumentações foram construídas dentro de um patriarcado reforçado pelos cristãos, com seu criador supremo masculino.

O patriarcado não se estabeleceu por toda parte sob essa forma radical. Na Babilônia, as leis de Hamurábi reconheciam certos direitos à mulher: ela recebe uma parte da herança paterna e, quando se casa, o pai dá-lhe um dote. Na Pérsia, a poligamia é comum; a mulher é adstrita a uma obediência absoluta ao marido que o pai lhe escolhe logo que ela se torna núbil. Porém é mais respeitada do que entre a maioria dos povos orientais: o incesto não é proibido e houve frequentes casamentos entre irmão e irmã. A mulher é encarregada da educação dos filhos até a idade de sete anos, quando se trata de meninos, e até o casamento em sendo meninas. A mulher pode receber uma parte da herança do marido no caso de o filho não se mostrar digno dela. Se ela é "a esposa privilegiada", no caso de lhe morrer o marido sem deixar filho adulto, confiam-lhe a tutela dos filhos menores e a administração dos negócios. As regras do casamento mostram claramente a importância que tem para o chefe da família a existência de uma posteridade. (BEAUVOIR, 1970, p. 106)

Junto à concepção do patriarcado vêm os diversos outros mitos como a defesa da virgindade feminina, garantindo que a mulher se guardasse para o casamento, pois essa era uma condição de “boa esposa”. Assim como o erotismo deveria ser deixado de lado por conta da maternidade. Há ainda a relação mulher feiticeira, que Corazza (2002) reitera afirmando que as mulheres carregavam o (des)mundo⁷⁴, porque se conectam com elementos da magia e da feitiçaria e perpassam as construções mitológicas relativas a elas mesmas.

⁷⁴ A construção do conceito de mulher carrega muitos elementos que foram reiterados durante séculos. Na Idade Média, reforçando os dogmas cristãos, as mulheres ocidentais foram subjetivadas

Mesmo quando a ideia aparenta ser algo para potencializar a mulher, na verdade traz enquadramentos como a noção de mulher musa, colocando-a como alguém incapaz de criar, pois os homens fazem por ela.

Nunca as mulheres constituíram uma casta separada: em verdade nunca elas procuraram desempenhar um papel na história enquanto sexo. As doutrinas que reclamam o advento da mulher enquanto carne, vida, imanência, enquanto Outro, são ideologias masculinas que não exprimem de modo algum as reivindicações femininas. A maioria das mulheres aceita resignadamente a sorte sem tentar nenhuma ação; as que buscaram mudá-la não pretenderam encerrar-se em sua singularidade, nem fazê-la triunfar, mas sim sobrepujá-la. Quando intervieram no desenrolar dos acontecimentos, fizeram-no de acordo com os homens e dentro das perspectivas masculinas. (BEAUVOIR, 1970, p.167-168)

Mulher também foi atrelada à condição de objeto. Com o casamento, se tornaria uma propriedade subordinada à existência do homem. Aquela que questionava ou queria seguir outro destino era considerada uma mulher perdida ou aquela que não é mulher.

Ao final deste primeiro volume, Beauvoir argumenta a necessidade das mulheres assumirem um destino autônomo, ocupando os postos de trabalho para com isso buscar outras condições para sua existência. É um volume preocupado em apresentar como foram construídos os argumentos acerca da mulher entranhados na sociedade contemporânea à autora.

No segundo volume, intitulado *experiência vivida*, Beauvoir apresenta diversos exemplos de memórias, literaturas e narrativas que demonstram diversas experiências acerca da formação do conceito mulher, as diversas atribuições da mulher, a vida social, as fases da vida, a condição de ser mulher e aquilo a que a autora chamou de independência da mulher.

NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um

a partir do dispositivo da confissão, que determinava formas de ser e de fazer, inclusive nas práticas sexuais, legando à mulher a imagem da (im)pureza, (in)ferioridade e de tantas outras negativas e mortes sutilmente provocadas às mulheres, negando a ela a vida, e entregando-a o (des)mundo. Neste sentido, Corazza (2002) afirma que “a mulher retém todo o (i)mundo da criação. Ventre nefasto que nutre, mas que também leva ao reino dos mortos, sob o solo, ou nas profundezas das águas. Cálice de morte. Mãe, com face de trevas. Noite no seio da terra, onde o homem se abisma. Mais ligada ao ciclo da vida para a morte do que da morte para a vida, a mulher cria e destrói” (p. 76).

indivíduo como um Outro. Enquanto existe para si, a criança não pode apreender-se como sexualmente diferenciada. Entre meninas e meninos, o corpo é, primeiramente, a irradiação de uma subjetividade, o instrumento que efetua a compreensão do mundo: é através dos olhos, das mãos, e não das partes sexuais, que apreendem o universo. (BEAUVOIR, 1967, p.9)

Para Beauvoir, é longo o caminho de formação da mulher, são múltiplos os processos de aprendizagem que nos fazem compreender as diferenças ao longo da vida entre machos e fêmeas. Durante a infância as meninas são ensinadas a serem meninas, processo intrinsecamente ligado aos movimentos das descobertas do corpo. Depois da infância, chega a fase de transição para a adolescência; as mudanças no corpo (como a menstruação, que vai carregar durante muito tempo) ditam sua inferioridade. A menina precisa aceitar sua condição de ser mulher e preparar-se para seu destino, “a adolescente no momento da puberdade: ela não pode tornar-se adulta sem aceitar sua feminilidade [...] Sua inferioridade era somente apreendida, a princípio, como uma privação: a ausência do pênis converteu-se em mácula e em falta” (BEAUVOIR, 1967, p. 65).

Durante toda a infância foi a menina reprimida e mutilada; entretanto, percebia-se como um indivíduo autônomo; em suas relações com os pais, os amigos, em seus estudos e jogos, descobria-se no presente como uma transcendência: nada fazia senão sonhar sua futura passividade. Uma vez púbere, o futuro não somente se aproxima, instala-se em seu corpo, torna-se a realidade mais concreta. (BEAUVOIR, 1967, p.66)

A menina passa a adolescência e aos poucos vai ocupando o lugar de mulher quando chega ao casamento. A autora traz para as argumentações o processo de iniciação sexual desde a infância até as implicações carregadas pela virgindade. Situando a mulher num lugar passivo em relação ao homem.

Em certo sentido, a iniciação sexual da mulher, como a do homem, começa na primeira infância. Há uma aprendizagem teórica e prática que se desenvolve de maneira contínua desde as fases oral, anal, genital até a idade adulta. Mas as experiências eróticas da jovem não são um simples prolongamento de suas atividades sexuais anteriores; têm muitas vezes um caráter imprevisto e brutal; constituem sempre um acontecimento novo que cria uma ruptura com o passado. Todos os problemas que se apresentam à jovem acham-se resumidos de uma forma urgente e aguda no momento em que os vive. Em certos casos a crise tem solução fácil, mas há conjeturas trágicas em que ela só se liquida com o suicídio ou a loucura. De qualquer forma, pela maneira por que reage, a mulher empenha grande parte de seu destino. (BEAUVOIR, 1967, p. 109)

Outra condição da mulher, trabalhada pela autora, é com relação às lésbicas. Beauvoir aciona o conceito de forma ousada para seu tempo (embora na contemporaneidade ainda se construam produções discursivas de forma preconceituosa). Ela questiona o modelo de mulher macho atribuído à lésbica por romper com o ideal de mulher. Portanto, para essa mulher que fugia ao destino era preciso cunhar outro enquadramento para ser. Atrelado a esta construção também faz um forte questionamento à relação da homossexualidade, vista como perversão. Assim como não relaciona o desejo e a satisfação sexual à anatomia masculina, colocando a mulher como protagonista do seu prazer. Como indica na passagem,

De bom grado imaginamos a lésbica com um chapéu de feltro ríspido, de cabelos curtos e gravata; sua virilidade seria uma anomalia traduzindo um desequilíbrio hormonal. Nada mais errôneo do que essa confusão entre a invertida e a virago. Há muitas homossexuais entre as odaliscas, as cortesãs, entre as mulheres mais deliberadamente "femininas"; inversamente, numerosas mulheres "masculinas" são heterossexuais. Sexólogos e psiquiatras confirmam o que sugere a observação corrente: em sua imensa maioria, as mulheres "danadas" são constituídas exatamente como as outras mulheres. Nenhum "destino anatômico" determina sua sexualidade. (BEAUVOIR, 1967, p.144)

Na segunda parte, Beauvoir começa a trabalhar a situação da mulher, que se movimentava do casamento à maternidade, à vida social, à maturidade, até a velhice. Já visualizava mudanças na sociedade com relação ao casamento cujo modelo tradicional estava sofrendo quebras. A condição de mulher casada era carregada pelo destino da mulher, a felicidade residia no matrimônio e no amor ao marido. Acoplada ao casamento estava a condição de ser mãe. A mulher tem um destino pré-determinado, atribuindo-lhe o status da maternidade. Como ser mulher, até na contemporaneidade, e não ser mãe?

A forma tradicional do casamento vem sofrendo modificações, mas o casamento continua ainda a constituir uma opressão que os dois cônjuges sentem de maneira diferente. Considerando-se apenas os direitos abstratos de que gozam, são ambos quase iguais hoje; escolhem-se mais livremente do que outrora, podem muito mais facilmente separar-se, sobretudo na América do Norte onde o divórcio é comum; há entre os esposos menor diferença de idade e de cultura do que antes; o marido reconhece com maior boa vontade a autonomia que a mulher reivindica. (BEAUVOIR, 1967, p. 244)

Outra condição da mulher seria a burguesa sustentada pelo marido. Um dos caminhos para a liberdade feminina, apontados por Beauvoir, é o trabalho como meio para independência e libertação dessa construção que incide à mulher o casamento.

Além da instituição do matrimônio, essa mulher burguesa tinha uma preocupação fútil de mostrar-se ao outro. A vida social estava permeada pelo ritual de se vestir para as outras mulheres e não para uma realização pessoal. Como argumenta Beauvoir “a mulher ocidental moderna almeja, ao contrário, ser notada por outrem como essa dona de casa, essa esposa, essa mãe, essa mulher. É a satisfação que procurará na vida social” (BEAUVOIR, 1967, p.294). Aliás, o espaço público desde a antiguidade não foi destinado à mulher; apenas às prostitutas era permitida uma condição de independência para frequentar estes lugares.

Outra condição da trajetória da vida das mulheres é a passagem da maturidade à velhice. Ao contrário dos homens, a mulher envelhece de forma abrupta. “A mulher é bruscamente despojada de sua feminilidade; perde, jovem ainda, o encanto erótico e a fecundidade de que tirava, aos olhos da sociedade e a seus próprios olhos, a justificação de sua existência e suas possibilidades de felicidade” (BEAUVOIR, 1967, p. 343). A mulher carrega nesta fase todo o medo de envelhecer e entra em crise quando chega à menopausa e tudo que isso afeta o seu desejo.

Após esta jornada entre a infância e a velhice, a mulher, segundo Beauvoir compõe uma engrenagem que a integra numa coletividade governada por homens. A mulher passa a vida numa existência privada de futuro, porque o seu destino vai lhe sendo ensinado.

O esforço de suas argumentações no *Segundo sexo* (1967) é o de apresentar o conjunto de condicionamentos econômicos, sociais, históricos, que permitem a construção do feminino. Para a autora o caminho para a libertação da mulher desta condição é construir ações coletivas para uma evolução econômica da mulher, ao contrário de ações individuais de mulheres que não têm encontrado sua libertação, aquelas a quem chamou de narcisistas, amorosas e místicas.

A narcisista tem uma sexualidade agressiva e insatisfeita; não aceita que o outro pode se apaixonar por ela e trata com despeito os que não demonstram interesse. A amorosa é aquela que entende o amor como sendo sua própria vida e

para isso se dedica de corpo e alma. A mística é a que vive um ideal do irreal, a liberdade é algo místico.

O fervor místico, como o amor e o próprio narcisismo, podem integrar-se em vidas ativas e independentes. Mas, em si, esses esforços de salvação individual só podem redundar em malogros; ou a mulher põe-se em relação com um irreal: seu duplo ou Deus; ou cria uma relação irreal com um ser real. (BEAUVOIR, 1967, p.447)

Beauvoir finaliza o *Segundo sexo* (1967) apontando possibilidades de independência para a mulher a partir do trabalho em condições de igualdade, do controle da natalidade, a possibilidade do prazer, o direito ao aborto, isonomia de direitos e igualdade salarial.

O fato de ser um ser humano é infinitamente mais importante do que todas as singularidades que distinguem os seres humanos; não é nunca o dado que confere superioridades: a "virtude", como diziam os antigos, define-se ao nível do "que depende de nós". Em ambos os sexos representa-se o mesmo drama da carne e do espírito, da finalidade e da transcendência; ambos são corroídos pelo tempo, vigiados pela morte, têm uma mesma necessidade essencial do outro; podem tirar de sua liberdade a mesma glória; se soubessem apreciá-la não seriam mais tentados a disputar-se privilégios falazes; e a fraternidade poderia então nascer entre ambos. (BEAUVOIR, 1967, p. 497)

Para a autora, independe de ser homem ou mulher, ambos devem buscar a fraternidade em suas diferenças. Hoje, sessenta anos depois da publicação do *Segundo sexo*, suas palavras ainda reverberam. Há uma intensa produção de subjetividades na contemporaneidade e as mulheres ainda lutam por princípios de igualdade de direitos, pois continuam sendo minorias políticas.

Butler (2015) argumenta que a produção de Simone de Beauvoir constrói uma ideia de dominação masculina. Seu olhar volta-se para a vida privada, como o exercício do poder está no espaço privado. O conceito de patriarcado aparece muito fortemente, mas neste momento a categoria trabalhada ainda é a mulher.

4.2.3 – A categoria gênero e a terceira onda

El género es performativo puesto que es el efecto de un régimen que regula las diferencias de género. En dicho régimen los géneros se

dividen y se jerarquizan de forma coercitiva. Las reglas sociales, tabúes, prohibiciones y amenazas punitivas actúan através de la repetición ritualizada de las normas. Esta repetición constituye el escenario temporal de la construcción y la desestabilización del género. No hay sujeto que preceda y realice esta repetición de las normas. Dado que ésta crea un efecto de uniformidad genérica, un efecto estable de masculinidad o feminidad, también produce y desmantela la noción del sujeto, pues dicho sujeto solamente puede entenderse mediante la matriz del género. (BUTLER, 2002, p.7)

Esse é o entendimento de Judith Butler acerca de gênero como algo que transcende a categoria mulher ou homem (atrelamento feito no pós-guerra). Robert Stoller, no campo da Psicologia, estabeleceu, em seu livro *Sex and Gender* (Sexo e Gênero – 1968), o gênero como sendo diferente de sexo. O segundo seria referente ao entendimento biológico, enquanto o primeiro estava voltado à percepção individual de ser homem ou mulher. No livro *Problemas de Gênero* (2015), Butler faz uma crítica ao estabelecimento de gênero como a divisão cultural entre masculino e feminino.

Joan Scott, historiadora estadunidense, a partir da década de 1980, voltou seus estudos para a História das mulheres e acabou por contribuir na formação de um campo de estudos nessa área. Para Scott, “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou a eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou levá-la em consideração” (SCOTT, 2005, p.15).

No meu trabalho de dissertação, elaborei uma análise acerca das contribuições de Scott para os estudos de gênero na perspectiva histórica. O seu artigo *Gender: A Useful Category of Historical Analysis* (Gênero: uma categoria útil de análise histórica - 1986), publicado na *American Historical Review*, promoveu o termo gênero a uma categoria de análise histórica. Não podia desviar da minha formação inicial na História, por isso iniciei os estudos da História das mulheres por essa possibilidade.

O texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (SCOTT, 1995) inicia demonstrando como a palavra gênero foi utilizada para se referir ao estabelecimento social das relações entre os gêneros. O movimento feminista, nas décadas de 60 e 70, fez uma abordagem do termo como campo de oposição entre homens e mulheres.

[...] o “gênero” era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas, como também iria impor uma reavaliação crítica das premissas e critérios do trabalho científico existente. (SCOTT, 1995, p.73)

Para Scott, o movimento feminista insere o termo gênero como forma de dar visibilidade às distinções baseadas no sexo. Contudo, a historiadora compreendia que a utilização do termo gênero deveria representar uma mudança de paradigmas disciplinares, promovendo não apenas novos temas, mas novas abordagens teórico/metodológicas para compor a História das mulheres, como indica:

Na sua maioria, as tentativas das(os) historiadoras(es) de teorizar sobre gênero não fogem dos quadros tradicionais das ciências sociais: elas(es) utilizam as formulações antigas que propõem explicações causais universais. Essas teorias tiveram, no melhor dos casos, o caráter limitado por tenderem a incluir generalizações redutoras ou simples demais, que minam não só o sentido da complexidade da causalidade social na forma proposta pela história como disciplina, mas também o engajamento feminista na elaboração de análises que levam à mudança. Um exame crítico destas teorias mostrará os seus limites e permitirá propor uma abordagem alternativa. (SCOTT, 1995, p.74)

Dessa forma, os estudos acerca do gênero, na década de 80, para Scott, precisavam de abordagens diferenciadas, porque as experiências sociais são distintas das outras temáticas históricas. Seria fundamental à História das mulheres romper com o status marginal.

Outra questão trabalhada por Scott foi a substituição do termo mulher por gênero, utilizada como forma de afastar as explicações biológicas que recaíam nas diferenças entre homens e mulheres e nos papéis culturais construídos para os dois.

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque oferece um meio de

distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. Apesar do fato dos(as) pesquisadores(as) reconhecerem as conexões entre o sexo e o que os sociólogos da família chamaram de “papéis sexuais”, aqueles(as) não colocam entre os dois uma relação simples ou direta. O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo o sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade. (SCOTT, 1995, p. 75-76)

Fazendo uma análise até a década de 80, Scott demonstra como foram as abordagens de gênero, constituídas em três formas: nas pesquisas feministas concentradas na origem do patriarcado; nas análises críticas feministas a partir do paradigma marxista; e as teorias das escolas da psicanálise pós-estruturalistas francesas e anglo-americanas, que se basearam na reprodução da identidade de gênero do sujeito.

A teoria do patriarcado não conseguiu ultrapassar as discussões para além das desigualdades entre homens e mulheres. Essa intensa argumentação em torno de um único viés tornou-se um problema para os historiadores desta abordagem teórica.

As teorias feministas marxistas centraram-se na questão da divisão sexual do trabalho e suas relações com o modo de produção capitalista. Para Scott isso “limitou ou, pelo menos, atrasou o desenvolvimento de novas direções de análise” (SCOTT, 1995, p.78), mas permitiu interpretações históricas.

Os estudos do campo da psicanálise pós-estruturalistas franceses e anglo-americanos também se debruçaram sobre as questões de gênero. Contudo, focaram na formação das identidades de gênero.

No entanto me incomoda a fixação exclusiva sobre as questões relativas ao sujeito individual e tendência a reificar como a dimensão principal do gênero, o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres. Ademais, mesmo ficando em aberto a maneira como “o sujeito” é construído, a teoria tende a universalizar as categorias e a relação entre homem e mulher. A consequência para os(as) historiadores(as) é uma leitura redutora dos dados do passado. Mesmo se esta teoria leva em consideração as relações sociais articulando a castração com a proibição e a lei, ela não permite a introdução de uma noção de especificidade e de variabilidade histórica. O fato é o único significante, o processo de construção do sujeito de gênero é, em última instância, previsível, já que é sempre o mesmo. (SCOTT, 1995, p.82-83)

Scott define o gênero com algumas características: “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre

os sexos, é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). Sua proposição seria a de que os estudos de gênero pudessem dar visibilidade às mulheres, fazer com que o movimento feminista refletisse sobre suas políticas, estratégias e atuassem em busca de uma igualdade política e social, incluindo as diferenças.

No texto *“La querelle des femmes”, no final do século XX* (2001), Joan Scott faz uma análise do movimento feminista neste período. A autora indica que com as mulheres ocupando cada vez mais os cargos políticos entende-se a necessidade de se criar uma rede de solidariedade dentro de uma ideia de luta pela paridade. Contudo, ainda há uma baixa participação feminina no governo, demonstrando desigualdade, algo fundamental, no seu entendimento, para as discussões do movimento feminista.

Após a análise dos estudos que lhe precederam e do conceito de gênero, Scott começa a traçar o estabelecimento do gênero como categoria histórica de análise, compreendendo a possibilidade de utilização do conceito para além do pensado anteriormente. Propõe uma substituição do conceito de poder localizado e uno, para buscar uma proposição de Michel Foucault em que o poder está sendo exercido nas relações sociais e se estabelecem em diversos campos sociais, ou seja, o gênero seria construído pelas relações de poder.

O Filósofo Michel Foucault possui uma obra presente em todas as autoras que escreveram depois dele e que estudei para esta pesquisa, seja Joan Scott, Judith Butler, Marcela Lagarde Rios, Gayle Rubin, ou as brasileiras Guacira Lopes Louro, Luiza Margareth Rago e Marcia Tiburi. A *História da Sexualidade*, publicada em três volumes, sendo o primeiro de 1976, é um estudo no qual Foucault utiliza a genealogia de Nietzsche. Roberto Machado, que estudou com Foucault e recentemente publicou o livro *Impressões de Michel Foucault* (2017), indica que na História da sexualidade há uma passagem de uma genealogia do poder para a genealogia da subjetividade. Para Machado, Foucault queria “[...] ‘Provar que aquilo do qual todo mundo fala não existe.’ Essa vontade de subverter as surpresas é apaixonante. E isso ele fazia o tempo todo. Ele não é um filósofo da fidelidade, nem a si mesmo” (MACHADO, 2017, p.66).

A *História da Sexualidade* não é uma historiografia da sexualidade, é uma arqueologia da sexualidade, um estudo por camada, para entender a composição

das categorias, como elas se constituíram. Chegando a um dispositivo da sexualidade, que se distancia da ideia de identidade, do conceito moderno de poder como repressão e fica mais próxima à ideia de poder como produção.

No dispositivo da sexualidade faz fazer, há um adestramento estratégico. Quanto mais se pensa a repressão mais se produz, o poder atua movimentando a fazer. Dessa forma, o corpo se produz dentro de uma relação social. Para Foucault, o discurso é ação. No século XVIII, são inventadas tecnologias de controle dos corpos como hospitais, escolas, fábricas, prisões e afins.

Estava nascendo a genealogia com a qual Foucault procurou explicar o aparecimento dos saberes sobre o homem como elementos de um dispositivo de natureza política, como peças de relações de poder. As novidades dessa abordagem histórico-filosófica foram muitas: rejeitar a identificação entre poder e Estado, dando importância aos micropoderes, à rede de poderes moleculares estendida por toda sociedade: escola, prisão, caserna, hospital, hospício; caracterizar o poder não apenas como repressivo, negativo, destruidor, mas também como disciplinar, positivo, produtivo, normalizador; analisar o saber como peça de um dispositivo político que o produz e é intensificado por ele; defender as resistências, específicas e contemporâneas dos variados dispositivos de poder, como modo de recusar a dominação burguesa que os próprios saberes sobre o homem ajudaram a criar e a aperfeiçoar. (MACHADO, 2017, p.37-38)

Com o controle dos corpos se produz uma sujeição, uma materialidade, um corpo dócil. Dentro dessa docilidade está a mulher, sujeitada a partir de uma produção discursiva que ganhou *status* de verdade. Esses mecanismos induziram o sexo a um discurso de verdade. Existe uma microfísica responsável por produzir as materialidades que enxergamos como se fossem o poder; são elementos que perpassam a família, a igreja, a escola e produzem um corpo dócil. Docilizar o corpo é algo fundamental para evitar fugas às regras, às normas e à moral.

Para Foucault, as concepções de gênero e a binariedade foram produzidas para racionalizar a ideia de sexo. Assim, há uma produção discursiva sobre o sexo, tornando-o uma produção científica, dando-lhe uma linguagem científica produtora de materialidade. No século XIX, o corpo da mulher se torna foco da medicina com um propósito e, nos últimos três séculos, houve uma grande produção discursiva sobre o sexo. Segundo Foucault, “o que é próprio das sociedades modernas não é terem votado o sexo a permanecer na sombra, é terem-se dedicado a falar sempre dele, salientando-o como o segredo” (FOUCAULT, 1994, p.39). Há uma construção discursiva indicando o que deve ser censurado e reprimido.

As crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicá-lo. Isso é próprio da repressão e é o que a distingue das interdições mantidas pela simples lei penal. (FOUCAULT, 1994, p.12)

As instâncias de produção discursivas organizam os silêncios, reprimem o sexo, colocando-o no lugar de proibição. Nossas escolas reiteram esse discurso, o corpo é reprimido e moldado para atingir padrões de comportamento. Fugir disso é transgressão.

Portanto, Foucault faz um deslocamento da genealogia do poder para uma genealogia dos modos de subjetivação, permitindo, com isso, a possibilidade de estudos no campo da subjetividade da História humana. Essa movimentação apresenta novos aspectos, quebra com as evidências, traz suspeitas às verdades estabelecidas, movimentando, dessa forma, as pesquisas que tratam das questões de gênero, questionando o próprio entendimento do conceito.

4.3 – Questões da subversão da identidade: as ondas da contemporaneidade

[...] a destruição da categoria do sexo representaria a destruição de um atributo, o sexo, o qual, por meio de um gesto misógino de sinédoque, tomou o lugar da pessoa, do cogito autodeterminador. Em outras palavras, só os homens são “pessoas” e não existe outro gênero senão o feminino. (BUTLER, 2015, p.48)

No livro *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade - 1990), como o trecho acima demonstra, a autora propõe uma (des)configuração do conceito de gênero, transitando por uma genealogia do corpo e desejo, para dissolver as construções acerca de sexo e gênero. Butler trabalha com a ideia de paródia, uma espécie de falseamento da realidade. A paródia é uma forma que significa, assim relacionado com o gênero, uma imitação persistente. A crítica de Butler quanto às ondas do feminismo se dá ao atrelamento de gênero à categoria mulher.

Butler é uma filósofa, estadunidense, pós-estruturalista, que tem estudiosa dos campos da psicanálise, das teorias femininas, de gays, lésbicas e da teoria

Queer⁷⁵ (esta perspectiva teórica propõe a desconstrução do sujeito, como também das identidades de gênero e sexo). Caminha por análises teóricas questionadoras das concepções de gêneros voltadas a pensar a construção cultural.

“Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p.9), essa frase, para Butler, carrega uma incoerência, porque não obrigatoriamente torna-se mulher. Aliás, ela faz uma crítica à segunda onda do feminismo, principalmente a Beauvoir, porque uma série de outros corpos ficaram de fora do modelo mulher. Não se pode garantir que se torne fêmea. Pode haver outro gênero que não esteja nem no macho, nem na fêmea. Para a filósofa, atos, gestos e signos compõem performatividades transbordantes ao que foi construído culturalmente como feminino ou masculino.

Butler, partindo de interseções com Joan Scott, como demonstra no prefácio de seu livro (BUTLER, 2015), rompe com o discurso de “mulherzinha”, “grandes heroínas” ou as construções do patriarcado. Contudo, compreendo não ser possível rompermos totalmente com os elementos de construções culturais e históricas, porque eles estão compondo as produções discursivas acerca da mulher e fazem parte daquilo que somos.

O livro *Problemas de gênero* (2015) tem sido referência constante em pesquisas sobre transexuais, gays e lésbicas, justamente por causa do conceito de performatividade⁷⁶, cujo sentido, na contemporaneidade, tem possibilitado o desenvolvimento de estudos responsáveis por darem conta do que o conceito de gênero não tem conseguido comportar.

O texto é uma genealogia crítica das categorias de gênero em diversos campos discursivos, questionando o conceito de gênero e as concepções do que é

⁷⁵ Pensar Queer não é estabelecer um modelo, é pensar o conceito em uma relação, na interação. Este tem sido um termo utilizado para se referir a pesquisas que tratam de gays e lésbicas. Esta é uma denominação que surge como um xingamento contra homossexuais, para que fossem atrelados a essa ideia pejorativa. Os movimentos homossexuais passaram a utilizar como ação política. No Brasil, o termo começou a ser utilizado nos meios acadêmicos. Butler, fazendo uma análise dessa abordagem política, indica que “de fato, pode ocorrer que tanto a política feminista quanto a política queer sejam mobilizadas precisamente através de práticas que enfatizem a desidentificação com aquelas normas regulatórias pelas quais a diferença sexual é materializada. Essas desidentificações coletivas podem facilitar uma recontextualização da questão de se saber quais corpos pesam e quais corpos ainda devem emergir como preocupações que possam ter um peso crítico” (BUTLER, 2000, p.156).

⁷⁶ A performatividade, para Butler, está na forma como reiteramos gestos, signos e atos relacionados ao feminino ou ao masculino. Sua obra tem sido citada em grande parte das pesquisas com temáticas acerca de gays e transexuais, porque estas são performatividades que quebram a lógica binária.

ser homem e mulher. No entendimento de Butler, o poder opera de forma a produzir um conceito binário de gênero, baseado em princípios heterossexuais.

Explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica de poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de “genealogia”. A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. A tarefa dessa investigação é centrar-se – e descentrar-se – nessas instituições definidoras: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória. (BUTLER, 2015, p.9)

Butler constrói críticas acerca das distinções estabelecidas entre sexo e gênero, e também ao que se determina ser de um ou outro. Assim como questiona o status da mulher como sujeito feminino, determinado por imposições das identidades de gênero dentro de uma imposição heterossexual. A autora entende a necessidade de a crítica feminista questionar o estabelecimento do conceito mulher pensado pelo movimento, pois compreende que “[...] o sujeito do feminismo é produzido e reprimido pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais se busca a emancipação” (BUTLER, 2015, p.20). Há nesse contexto uma produção discursiva habitando os corpos que carregam estes discursos e reiteram a repressão ao feminismo.

[...] Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcendem a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das intersecções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2015, p.21)

Demonstra-se, no decorrer da obra, a contribuição para as pesquisas no campo do gênero, dentro de um pensamento de encontros interdisciplinares ou, no entendimento que tenho mais aderência, que é o de pós-disciplinares.

Sua argumentação sobre atos de gênero rompem com as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, levando os estudos para outras perspectivas

teórico/metodológicas. Por conta disso tem sido aporte teórico para todos os temas inclinados ao rompimento com as categorias de gênero.

As categorias do sexo verdadeiro, do gênero distinto e da sexualidade específica têm constituído o ponto de referência estável de grande parte da teoria e da política feminista. Esses construtos de identidade servem como pontos de partida epistemológicos a partir dos quais emerge a teoria e a política é formulada. No caso do feminismo, a política é ostensivamente formulada para expressar os interesses, as perspectivas das “mulheres”. (BUTLER, 2015, p.222-223)

Butler traça sua teoria de forma radical, entendendo que as construções de sexualidade e gênero tornam-se nulas porque são culturalmente específicas e historicamente delimitadas. As ficções regulamentadoras destas categorias são contestáveis, pois na contemporaneidade há diversas possibilidades que rompem com a oposição binária entre homens e mulheres. A própria intercessão de suas ideias com o pensamento de Foucault já prescinde desta oposição ao binarismo. Em *História da Sexualidade 3* (1985), quando trata do cuidado de si, Foucault faz uma defesa da multiplicidade humana.

As configurações culturais do sexo e do gênero poderiam então proliferar ou, melhor dizendo, sua proliferação atual poderia então tornar-se articulável nos discursos que criam a vida cultural inteligível, confundindo o próprio binarismo do sexo e denunciando sua não inaturalidade fundamental. (BUTLER, 2015, p.256)

O texto de Butler é uma abordagem crítica ao gênero. A autora nos faz pensar tudo que foi elaborado e pensado sobre o conceito. Em uma entrevista realizada por Butler com a antropóloga Gayle Rubin, em 2013, há uma análise de como sexo e gênero são ensinados culturalmente dentro de uma programação social. Nesta entrevista, Rubin e Butler contam como Foucault representou um novo paradigma, e que lhes chamava atenção temáticas em sua obra voltadas à sexualidade e homossexualidade. A *História da Sexualidade* movimentou a pesquisa de Butler e Rubin, como a segunda explica,

Gayle Rubin: [...] Eu sentia que sua avaliação daquelas relações era original, percuciente e precisa. Eu gostava de muitas coisas naquele livro [...] a forma como rearranjou os conceitos predominantes de sexualidade, suas interpretações de Freud, Lacan, Reich e Lévi-Strauss, os insights surpreendentes, seus modelos do poder social, suas ideias sobre resistência e revolução, a profundidade de seu

compromisso com a causalidade social e histórica. (BUTLER, 2003, p.189)

Gayle Rubin tem um importante texto intitulado *O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo* (1993), no qual faz uma análise do sistema sexo/gênero, responsável por aprisionar a mulher entre a opressão e subordinação social. A antropóloga entende que só é possível buscar uma sociedade sexualmente igualitária, sem hierarquia de gênero, compreendendo a origem dessa opressão.

O sistema sexo/gênero para Rubin (1993) é “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (RUBIN, 1993, p.2). Em seu entendimento, o capitalismo tem forte influência nesse aspecto, porque transforma as pessoas em capital, mas a opressão já estava presente muitos séculos antes. Pensando por um viés antropológico afirma que, de acordo com as necessidades da sexualidade e da procriação, o sexo foi determinado culturalmente, sendo um produto social. Assim como Mead fez no início do século XX, demonstra como a divisão das tarefas por sexo variou entre as mais diversas sociedades. Na nossa sociedade, se produziu um conceito de sexo e gênero, de uma heterossexualidade obrigatória e uma repressão à sexualidade feminina.

Quanto a esta repressão feminina, Marcela Lagarde Rios, no texto *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas* (2005), fruto de sua tese de doutorado, faz um estudo dos cativeiros femininos tradicionais vividos pelas mulheres. Sua pesquisa é uma nova perspectiva de análise, antes impossibilitada por uma visão patriarcal nos objetos de estudo. É uma pesquisa robusta e fundamentada, que analisa sob diversos ângulos o gênero, contrapondo classe, religião, formas de vida e idade.

Marcela Rios trabalha a partir da teoria antropológica, pensando como ocorre a opressão das mulheres, que legitima uma inferioridade, exclui a mulher dos espaços públicos e do poder, caminha para o desenvolvimento de uma etnografia da sexualidade e das mulheres. Para ela, a opressão incide sobre o corpo, quando nós, mulheres, ficamos passivas, esperamos pelos homens; nos negamos a viver as experiências, quando nosso trabalho é desvalorizado economicamente e politicamente.

Las mujeres comparten como género la misma condición histórica, pero difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles de la opresión. Las diferencias entre las mujeres derivadas de su posición de clase, de su acceso a la tecnología, de su relación con las diferentes sabidurías, de su modo de vida rural, selvático o urbano, son significativas al grado de constituir grupos de mujeres: el grupo de las mujeres sometidas a la doble opresión genérica y de clase, el de las que sólo están sujetas a opresión genérica pero no de clase, el grupo de mujeres sometidas a la triple opresión de género, de clase y étnica o nacional, los grupos de mujeres que viven todo esto y mucho más, pero agravado por condiciones de hambre y muerte; grupos de mujeres que no comparten la clase ni otras particularidades, pero que han sido sometidas a formas exacerbadas de violencia genérica, y otras. (RIOS, 2005, p. 34)

Portanto, a condição da mulher seria construída historicamente, na sociedade e na cultura patriarcal. A mulher vive em cativeiros, privada da autonomia e do governo de si. A sua sexualidade é atrelada à procriação, à maternidade e ao casamento. A casa, o convento, o bordel, a prisão e o manicômio são cativeiros. A sociedade e a cultura impõem às mulheres ocupar estes espaços. Aquelas que não seguem as normas são consideradas falidas e sofrem repressão social e política, muitas vezes com violência.

Rios desenvolveu seu estudo na sociedade Mexicana com mulheres de diferentes idades, classes sociais e tradições culturais. Porém, suas análises não me parecem distantes dos cativeiros vividos por nós, mulheres brasileiras. As pesquisas acerca das mulheres precisam objetivar a desconstrução da identidade feminina patriarcal dominante. É fundamental que as mulheres ocupem espaços sociais, culturais e políticos, de forma a atuar pela igualdade de gênero, direito à educação, trabalho e espaço na política dentro de princípios de equidade.

Este percurso teórico demonstra como foi longa a luta das mulheres para compor as páginas das pesquisas científicas. Trabalhei estas autoras, tentando demonstrar as diversas camadas de composição até à contemporaneidade. O feminismo de hoje caminha para outros objetivos além do sufrágio universal, mas o direito à educação perpassa a defesa de todas, todes e todos⁷⁷. É preciso promover pesquisas reivindicando a categoria mulher de forma política, resignificando e contribuindo com estudos para uma maior visibilidade da temática.

Dessa forma, estas autoras nos auxiliam na compreensão de como a mulher tornou-se o que é hoje. De como nos tornamos professoras. Como as Raimundas,

⁷⁷ Em referência ao livro de Marcia Tiburi, *o Feminismo em comum: para todas, todes e todos*(2018).

Sofias e Larissas estão perpassadas por essas produções discursivas componentes de um conceito mulher e que reiteram em seus processos educativos com suas alunas.

5 Considerações Finais

Axiomas

Sempre é melhor
saber
que não saber.

Sempre é melhor
sofrer
que não sofrer.

Sempre é melhor
desfazer
que tecer. (Orides Fontela)

É preciso desfazer o conceito mulher, construído cultural e historicamente. Esta tese faz um estudo aprofundado sobre essa condição da mulher que vive em enquadramentos ensinados cotidianamente na educação escolar e para além dela. As mulheres precisam romper os cativeiros aos quais foram submetidas, não podem ser privadas do governo de si, da liberdade do seu corpo ou da educação com princípios de igualdade.

Escolhi diversas autoras com pensamentos distintos para compor esta pesquisa, o que poderia não fazer sentido algum, mas suas próprias experiências de luta demonstram como se entrelaçam nesse jogo da composição de estudos sobre a mulher. Todas atuando de forma a questionar a produção discursiva que sujeitou a mulher à condição de docilidade, de dependência, de repressão e tantos outros enquadramentos.

Pensar a mulher sob outras perspectivas é necessário não para virar o jogo, mas para propor um novo jogo baseado em princípios de igualdade. Desde a educação ao mercado de trabalho, precisam ser repensados; não podemos tolerar a existência de produções discursivas que legitimam a inferioridade do trabalho realizado pelas mulheres, ou até mesmo a condição desigual de concorrência. Sabemos que a condição da mulher professora já começou numa perspectiva de desigualdade com relação aos homens, porque mesmo com as mesmas ocupações recebiam, no início da profissionalização docente, salários distintos, fato ainda presente na contemporaneidade.

As pesquisas no campo da educação precisam ter um olhar mais sensível às diferenças, entre elas as mulheres, objetivando a desconstrução da identidade

feminina patriarcal dominante. O conceito mulher precisa ocupar espaços sociais, culturais e políticos, de forma a atuar por uma igualdade de gênero, direito à educação, trabalho e demais demandas sociais dentro dos princípios de equidade.

Com as narrativas das professoras Sophia, Larissa e Raimunda, podemos compreender alguns aspectos que demonstram como a mulher se tornou o que é hoje. Como as produções discursivas habitam os corpos e reiteram a repressão ao feminino.

Na trajetória dessas mulheres podemos compreender como diversas marcas atravessam o nosso caminho, a nossa formação docente. São muitos encontros e desencontros, entre as aulas que são preparadas e atingem seus objetivos, e outras que não, mas que nos demonstram que estamos lidando com os inusitados provocados pelas intercessões das diferenças nas salas de aula.

São múltiplas as experiências compartilhadas pelas professoras do Triunfo. Foi no decorrer de suas narrativas que acabaram por olhar para suas marcas e refletir sobre suas atuações docentes. O desenvolvimento de dois blocos de entrevistas demonstrou que as professoras movimentaram as suas *professoralidades*. Foi acertada a ação de voltar ao campo de pesquisa e apresentar às professoras a transcrição da primeira entrevista para que pudessem modificar o texto de acordo com o que não compreendiam ter sido dito daquela forma. Elas não solicitaram correção ou exclusão de pontos críticos, que poderiam tirar algumas possibilidades de desenvolvimento da pesquisa. Corrigiram apenas o necessário, pequenas alterações na forma de compreender o áudio. Isto provocou uma mudança na compreensão delas sobre a pesquisa; passaram a colocar em xeque sua atuação, observando como agem em determinadas situações; questionaram-se, o que me instrumentalizou acerca da pesquisa com o humano, com aquilo que está sempre em movimento.

As narrativas das professoras demonstram como suas salas de aula estão carregadas por práticas discursivas que determinam verdades para suas alunas. Seja na prática, nos livros didáticos, nas normas, na arquitetura, nas brincadeiras, em todos os cantos da escola há enquadramentos.

Entendo que a educação precisa cada vez mais romper com o modelo maquínico de produção, porque na forma de desenvolvimento atual da educação escolar continuaremos a ter sempre os mesmos problemas na educação, muitas

vezes ligados à questão da diferença na educação. Nossas crianças, cada vez mais criativas e velozes, não conseguem moldar-se a essa sociedade fabricada, consumida e propagada, até o mercado de trabalho precisa se reinventar dentro das novas demandas.

No decorrer da pesquisa foi perceptível como as professoras muitas vezes não se dão conta, mas estão preocupadas e trabalham para produzir novos enquadramentos. Por conta disso me dediquei a trabalhar nas falas as composições de professoras e suas relações com a produção de subjetividades na escola.

Nas narrativas, pude perceber muitos estabelecimentos de modelos de ser menina, menino ou professora, e muitos enquadramentos apareceram de forma sutil, às vezes pareciam alteridades, mas é preciso compreender que nem todos os enquadramentos são convergentes.

Outra questão ainda muito forte na educação atual, em tempos de conservadorismos, é a necessidade de trabalhar na educação escolar as questões de gênero e sexualidade, pois esta é uma questão marginal na educação, que precisa ter a diversidade de pensamento, de ser e agir.

Minha intenção com o objetivo desta tese de analisar as instâncias e caminhos, por meio dos quais se construiu, na instituição escolar, formações discursivas e saberes acerca da mulher na escola contemporânea, a partir da narrativa de professoras, foi o de provocar diversos outros entendimentos sobre o conceito mulher. Resignificar o conceito de forma a dar visibilidade a estas mulheres que estão nas margens da produção científica.

Compartilhar as experiências dessas professoras é uma forma de movimentar as nossas *professoralidades*. Desenvolver estudos nesta perspectiva é criar ferramentas para resistir às imposições e enquadramentos vigentes na contemporaneidade.

São múltiplas as intensas velocidades contemporâneas, lidar com as micro-experiências das professoras do Triunfo é tornar possível novos entendimentos para educação e os conceitos que a permeiam. Tornar estas experiências visíveis é reconhecer a existência das diferenças e a necessidade de compreender os longos caminhos que ao longo do tempo foram legitimadores das formas de repressão.

Construir uma educação baseada em princípios de igualdade ainda nos dará muito trabalho. Ainda mais em tempos de retrocesso e repressão, em que as ondas

do conservadorismo trabalham para manter as desigualdades. E elas são muitas: professoras, mulheres, negras, pobres, e tantas outras. Atuar numa perspectiva ética é saber utilizar a liberdade de ensinar para não reiterar processos de discriminação. Precisamos buscar provocar linhas de fuga e deslizar em busca de novas possibilidades de existência.

Historicamente a educação tem partido de parâmetros desiguais para manter processos de repressão e submissão. Foram compostas práticas discursivas para docilizar a mulher. As produções discursivas contemporâneas nos atingem com cada vez mais velocidade, estamos em meio a esses movimentos. Não podemos olhar para a sala de aula partindo dos mesmos conceitos com os quais fomos criados, precisamos de professoras mais abertas às diferenças.

A escola precisa vivenciar os processos de mudanças e compreender que é o lugar de desenvolvimento de crianças e jovens em meio a esses processos e suas questões. Quanto mais plural a educação escolar for, maior será a capacidade de atuar para as diferenças. Por conta disso, pesquisas como esta são necessárias para promover contrapontos, para lutar contra os enquadramentos.

Empoderar meninas é um trabalho que demanda muito esforço, algumas vezes ganhamos terreno e muitas outras estamos perdendo, porque a produção de subjetividade tem padrão maquínico, com o objetivo de legitimar verdades. Vejam as professoras do Triunfo, que muitas vezes querem contrapor os modelos, mas não podem romper completamente com as determinações de sua comunidade. Tem de ser sutil o trabalho de Raimunda, Larissa e Sophia para romper com os processos de desigualdade culturalmente legitimadores desse lugar para a mulher.

As experiências estão perpassando a construção das subjetividades das Raimundas, Larissas e Sophias, estas são mulheres, professoras, que trazem em suas narrativas professoralidades a produzir encontros e desencontros com tantas outras singularidades, presentes nas linhas desta pesquisa. As marcas significativas de suas experiências têm sido força para fazer movimentar os conceitos neste intenso trabalho de pensar a produção discursiva e de saberes na educação. Afinal, a escola precisa nos tocar para que haja processos significativos de aprendizagem. Esse lugar ainda tem considerado pouco as experiências que estão para além dos muros da escola. Nesse mundo mecânico, em que se preza pelo modelo, precisamos sabotar as engrenagens que submetem a vida.

O trabalho com as entrevistas me reforçou a compreensão acerca da necessidade de se buscar narrativas que não sejam uma repetição misógina. As mulheres e as diferenças têm direito de presença nas discussões acadêmicas e para além delas. Temos direito à História, fazer parte dela, porque precisamos compor novas possibilidades de ser, possibilidades outras.

Aliás, para pensar a mulher sob as óticas da História, Filosofia, Antropologia, Sociologia, Psicologia, e diversas outras, é necessário ampliar os campos de estudos. Não podemos esquecer que para falar de mulher precisamos pensar onde está, e por muito tempo na história ela esteve no privado e não foi atrelada ao conhecimento ou à sua produção.

Repito: Somos mais que belas, recatadas e do lar! Precisamos ter cuidado com o discurso do neoliberalismo que tem capturado até o movimento feminista. Tem se estabelecido um regime de verdades contemporâneas que enquadra a mulher sob aspectos aparentemente de alteridade, mas que age de forma a legitimar um lugar menor e processos de desigualdade para as mulheres.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: MACHADO, C.; SANTIAGO, I.; NUNES, M. (orgs). **Gêneros e práticas culturais: desafios históricos e saberes interdisciplinares** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010. p.23-34
- ALMEIDA, Jane Soares de. Co-educação ou classes mistas? Índícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, maio/dez. 2005. p.64-78
- AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. Direitos das mulheres e injustiça dos homens. In: Duarte, Constância Lima. **Nísia Floresta**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010a. p.81-107
- _____. Opúsculo humanitário. In: Duarte, Constância Lima. **Nísia Floresta**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. p.108-122.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: experiência vivida**. v.2. – São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- _____. **O segundo sexo: fatos e mitos**. – São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BEKERMAN, Z.; ZEMBYLAS, M.; MCGLYNN, C. Working toward the De-essentialization of Identity Categories in Conflict and Postconflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. **Comparative Education Review**, v. 53, n. 2, 2009. p. 213-234
- BERTH, Joice. **As dinâmicas da sub opressões**. Disponível em: (<http://justificando.cartacapital.com.br/2016/04/11/as-dinamicasdas-sub-opressoes>). Acesso em 10/12/2017.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3 ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: Louro, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-167
- _____. Criticamente Subversiva. In: Mérida Jiménez, Rafael (ed.). **Sexualidades Transgressoras: Uma antologia de estudios queer**. Barcelona: Editorial Icaria, 2002. p. 55-79.
- _____. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. – 8ª Ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

_____. Tráfico sexual: entrevista de Gayle Rubin com Judith Butler. **Cadernos Pagu** (21) 2003, p.157-209.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHERNEY, I. D.; CAMPBELL, K. L. A League of Their Own: Do Single-Sex Schools Increase Girls' Participation in the Physical Sciences? **Sex Roles**, v. 65, n. 9-10, 2011. p. 712–724

CLASTRES, P. **A sociedade contra o estado**. Porto: Afrontamento, 1979.

CORAZZA, Sandra Mara. “Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos”. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. – 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.105 -131.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. – 1 ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIS, Natalie Zemon. **Nas Margens: três mulheres do século XVII**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. – São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. – São Paulo: Ed. 34, 1995.

_____. **O que é Filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. – Rio de Janeiro: Ed., 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2004.

Duarte, Constância Lima. **Nísia Floresta**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ERARSLAN, A. B.; RANKIN, B. Gender Role Attitudes of Female Students in Single-Sex and Coeducational High Schools in Istanbul. **Sex Roles**, v. 69, n. 7-8, 2013. p. 455–468

ERIKSEN, Thomas Hylland. **História da antropologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e Pedagogia: um vínculo resignificado**. – Salvador: Helvécia, 2005.

FELDENS, Dinamara Garcia. **Cartografias da ditadura e suas moralidades: os seres que aprendemos a ser**. – Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. **A trama e o destino: Luízas, Rosas, Bias & Joanas**. Maceió: EDUFAL, 2014.

FERRAZ, Maria Cristina Franco. **Homo deletabilis**: corpo, percepção, esquecimento do Século XIX ao XXI. – Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. – Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1987.

_____. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. – Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994.

_____. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **Michel Foucault**: Ética, sexualidade, política. Manoel Barros da Motta (org.). - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (org). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicologia USP**, São Paulo, janeiro/março, 2009. p.125-138.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Eu o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. Disponível em: <www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 20.01.2012. 16 p.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. – 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HILLS, L. A.; CROSTON, A. “It should be better all together”: exploring strategies for “undoing” gender in coeducational physical education. **Sport, Education and Society**, v. 17, n. 5, 2012. p. 591–605

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. – 10 ed. – São Paulo: Ática, 2014.

KOHAN, W. O. “O que pode um professor?”. In:_____. **Deleuze pensa a educação**, Segmento, 2007. p.48-57

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

LARROSA, Jorge e KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual.- Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del e BASSANEZI, Carla (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. – Porto Alegre: ED. da Universidade (UFRGS), 1987.

MACHADO, Roberto. **Impressões de Michel Foucault**. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MEAD, Margaret. **Macho e fêmea**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1971.

_____. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral**: uma polêmica. – São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

PENNAC, Daniel. **Diário de Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: SP. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 1996.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges (Org.). **História das mulheres no ocidente**: o século XX. v. V. Porto: Afrontamento, 1994.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. – Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICHO, K.; STEPHENS, J. M. Culture, Context and Stereotype Threat: A Comparative Analysis of Young Ugandan Women in Coed and Single-Sex Schools. **The Journal of Educational Research**, v. 105, n. 1, 2012. Routledge. p. 52–63

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

_____. Descobrir historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**. n.11, 1998. p.89-98.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual.- Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

RIOS, Marcela Lagarde y de los. **Los cautiverios de las mujeres**: madresposas, monjas, putas, presas y locas. México: Universidad Nacional Autónoma, 2005.

ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. **Tecendo por trás dos panos**: a mulher brasileira nas relações familiares. – Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

ROLNIK, Suely. O mal-estar na diferença. **Revista abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporáneo**, Buenos Aires, n. 24, 1995. p.25-40

_____. **Guerra dos gêneros & Guerra aos gêneros**. Disponível em: <<http://caosmose.net/suelyrolnik/pdf/genero.pdf>>. Acesso em: 14.05.2011.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, maio-ago, 2014. p. 227-249

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a “economia política” do sexo. In: **SOS Corpos**, Recife, março, 1993. p.1-32

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. – São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Aldenise C. **A educação no canto do Uirapuru**: subjetividade de mulheres no movimento escoteiro. Aracaju, SE. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tiradentes, Unit. 2012.

SCHNEEWEIS, N.; ZWEIMÜLLER, M. Girls, girls, girls: Gender composition and female school choice. **Economics of education review**, v. 31, n. 4, 2012. p. 482–500

Schütze, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, maio-ago. 2014. p. 11-52

SCOTT, JOAN W. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**, São Paulo, (16), fev. 1998. p.297-325

_____. “La querelle des femmes” no final do século XX. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, ano 9, ed. 2, 2001. p.367-388

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter. **A escrita da história**: novas perspectivas. – São Paulo: Editora UNESP, 1992. p.63-95.

_____. **Gender**: a useful category of historical analyses. Gender and the politics of history. New York, Columbia University Press, 1986.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez., 1995, pp. 71-99.

_____. O enigma da igualdade. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, jan./abr., 2005, pp. 11-30.

SNOWDEN, M. L. "Bettering Her Education and Widening Her Sphere": Betwixt and Between Coeducational Experiences. **Qualitative Inquiry**, v. 17, n. 10, 2011. p. 930-942

STOLLER, Robert. **Sex and gender**: the development of masculinity and femininity. New York: Science House; 1968.

SULLIVAN, A.; JOSHI, H.; LEONARD, D. Single-sex schooling and labour market outcomes. **Oxford Review of Education**, v. 37, n. 3, 2011. p. 311-332

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, Set./Dez. 2005. p. 1217-1227

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2013.

_____. **Tres Guineas**. Buenos Aires: EGodot Argentina, 2014a.

_____. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014b.

ENTREVISTAS

Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Sophia. **Entrevista V**. [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Raimunda. **Entrevista VI.** [16 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

FILMOGRAFIA

AS SUFRAGISTAS. Direção: Sarah Gavron. Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: Bir Film, 2015. 1 dvd (106min). Título original: Suffragette.

LUTE COMO UMA MENINA! Direção: Flávio Colombini e Beatriz Alonso. Brasil: São Paulo, 2016 (1h16min17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em:19.04.2018.

ANEXOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVENTURAS E DESVENTURAS DA MULHER NA EDUCAÇÃO: PRODUÇÕES DISCURSIVAS NA ESCOLA DA CONTEMPORANEIDADE

Pesquisador: Aldenise Cordeiro Santos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 56413716.1.0000.5371

Instituição Proponente: SOCIEDADE DE EDUCACAO TIRADENTES S/S LTDA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.667.770

Apresentação do Projeto:

Em nossa educação contemporânea professores e pensadores tentam explicar a falência da escola atual, muitas de suas argumentações para os problemas educacionais perpassam a formação, a (in) disciplina, a terceirização da educação das crianças feitas pelos pais, até chegarmos à questão da diferença, muitos debates teóricos transcorreram. A mulher também é uma diferença produzida pela instituição do modelo de educação moderna. Tenho como objetivo compreender as instâncias e caminhos, por meio do qual se construiu, na instituição escolar, formações discursivas e saberes acerca da mulher, a partir de narrativas, desenvolvidas através de entrevista, com professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, de uma cidade sergipana. Utilizaremos a genealogia como procedimento da pesquisa. O método genealógico foi pensado por Nietzsche com elementos apresentados nas obras Genealogia da Moral (1887), Gaia Ciência (1882) e Humano Demasiadamente Humano (1880), e posto em prática por Foucault na História da Sexualidade (1976), Vigiar e Punir (1975) e a Arqueologia do Saber (1969), em que se faz uma análise da produção de saberes, para explicar como são estabelecidas as relações de poder. Esta será uma pesquisa de desenvolvimento de uma genealogia das práticas discursivas produzidas acerca da mulher na escola, buscando suas implicações desde o modelo moderno as experiências contemporâneas. Portanto, é uma proposta

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Continuação do Parecer: 1.667.770

de pesquisa para pensarmos além das trincheiras e demarcações culturais impostas entre homens e mulheres. Essa divisão é o próprio cerne da discussão, porque exclui a diferença, o outro desviante desse enquadramento. Não podemos continuar na condição de educadores a perpetuar a exclusão do outro, do diferente e do dessemelhante em nossos processos educativos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as instâncias e caminhos, por meio do qual se construiu, na instituição escolar, formações discursivas e saberes acerca da mulher, a partir de narrativas, desenvolvidas através de entrevista, com professoras dos primeiros anos do ensino fundamental, de uma cidade sergipana.

Objetivo Secundário:

1. Investigar, a partir da abordagem genealógica nietzschiana, quais elementos epistemológicos, conceitos e experiências estão compondo a produção discursiva e de saberes acerca da mulher.
2. Compreender a produção de saberes acerca da mulher na educação.
3. Analisar a produção de práticas discursivas que delimitam o gênero na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação à temática acreditamos que não haja desconforto ou riscos previsíveis para os sujeitos colaboradores, pois os instrumentos aplicados (entrevista) serão de livre aceitação dos mesmos. Não haverá imposição, nem quanto aos temas e muito menos quanto à recepção. A participação na pesquisa tem o caráter voluntário e há possibilidade de retirada do seu consentimento para a mesma. Os sujeitos colaboradores poderão ter

todas as informações que quiserem e poderão não participar da pesquisa ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois você será identificado com um nome fictício.

Benefícios:

Com o movimento proposto pela pesquisa pretende-se a composição de uma genealogia das produções discursivas e saberes acerca da mulher na educação escolar. Esta é uma proposta de pensarmos além das trincheiras e demarcações culturais impostas entre homens e mulheres. Essa divisão é o próprio cerne da discussão, porque exclui a diferença, o outro desviante desse enquadramento. Não podemos continuar na condição de educadores a perpetuar a exclusão do

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

Continuação do Parecer: 1.667.770

outro, do diferente e do dessemelhante em nossos processos educativos. Portanto, queremos possibilitar questionamentos e entendimentos, que auxiliem nos processos formativos para a docência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A mulher se destaca ainda predominantemente nos espaços da educação básica. O que isso significa do produto final de todo um processo educativo constitui-se em uma temática que se apresenta como algo extremamente interessante e a compreensão de seu significado acaba se tornando em algo muito necessário para o encaminhamento das ações educativas e pedagógicas. Portanto, justifica-se uma investigação dessa natureza e se insere no interesse dos estudos da educação no mundo atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



Continuação do Parecer: 1.667.770

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_669343.pdf	20/07/2016 15:11:33		Aceito
Outros	declaracaoescola.pdf	20/07/2016 15:10:18	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.doc	20/07/2016 14:58:43	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	15/06/2016 21:11:33	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodospesquisadores.pdf	11/04/2016 17:54:43	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracaodeinfraestrutura.pdf	11/04/2016 17:53:03	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	11/04/2016 17:52:35	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	17/03/2016 16:26:45	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	17/03/2016 16:23:29	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	17/03/2016 16:22:07	Aldenise Cordeiro Santos	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARACAJU, 08 de Agosto de 2016

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br