



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO
PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DINÂMICAS
TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA – PD TSA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR**



ISELENE LABRES DE SOUSA

**O DISCURSO DOCENTE FEMININO E A PRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS
DE GÊNERO NA ESCOLA**

MARABÁ, PARÁ

2016

ISELENE LABRES DE SOUSA

**O DISCURSO DOCENTE FEMININO E A PRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS
DE GÊNERO NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, (PDTSA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, produzida sob a orientação da Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos.

MARABÁ - PARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Josineide da Silva Tavares da UNIFESSPA. Marabá, PA

Sousa, Iselene Labres de

O discurso docente feminino e a produção dos estereótipos de gênero na escola / Iselene Labres de Sousa ; orientadora, Hildete Pereira dos Anjos. — 2016.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, Marabá, 2016.

1. Análise do discurso - Aspectos sociais - Marabá (PA). 2. Estereótipos (Psicologia social). 3. Professoras. 4. Identidade de gênero na educação. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 401.41098115

ISELENE LABRES DE SOUSA

**O DISCURSO DOCENTE FEMININO E A PRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS
DE GÊNERO NA ESCOLA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos, como condição para a obtenção do grau de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (Interdisciplinar).

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos (PDTSA/UNIFESSPA)
(Presidente)

Prof^a. Dr^a. Idelma Santiago Silva (PDTSA/UNIFESSPA)
(avaliadora interna)

Prof^a. Dr^a. Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)
(avaliadora externa)

Dedico,

À minha querida mãe Joaquina Labres de Sousa, por sua dedicação, companheirismo e amor incondicional dispensado a mim em todas as fases da minha vida. Pela enorme sabedoria e carinho que criou seus filhos e filhas, ensinando-os a viver e conviver na sociedade de acordo com as leis de Deus e dos homens. Por ser minha grande inspiração, responsável por me ensinar a ser persistente e lutar para realizar meus sonhos. A mulher que abdicou muitos de seus sonhos e desejos, para viver em prol da família, moldando sua condição de mãe e esposa para atender as necessidades dos filhos e as diversas demandas condicionantes do casamento. A ela mais esta vitória, meu amor e minha vida.

Ao meu querido pai Raimundo Soares de Sousa (*in memoriam*), por ter reconhecido em mim potencial e capacidade para superar as dificuldades e intempéries que a vida me apresentar. Um homem sonhador que viveu seus conflitos, ocasionados pelas insatisfações de ordem econômica e social de seu tempo histórico, que o conduziram a ser um protagonista nas dinâmicas da região amazônica desenvolvendo atividades de tropeiro, garimpeiro, castanheiro e lavrador, (primeiro pesquisador e historiador que tive contato). A ele pelo seu senso de justiça e solidariedade, princípios que lhe guiou em suas atitudes e comportamentos no decorrer de sua trajetória, exemplos que deixou para seu legado.

Aos meus queridos filhos: Jadson Iaago e Jackeline Iashmim meus amores eternos. Cidadãos em formação, vivenciando a construção de atitudes de respeito e valorização da vida. Para os quais desejo relações onde predomine comportamentos capazes de conduzi-los a muitas realizações pessoais e profissionais. Que reconheçam a necessidade de um pensar constante em sua felicidade. Os dois são minha razão primeira de amar.

A meu querido esposo, amigo e companheiro Gileno Rocha por compartilhar muitos momentos felizes, de paz e tranquilidade. Por ter atitudes de respeito, carinho, amizade e valorização das relações afetivas e amorosas. Por ser bondoso, cuidadoso e, sobretudo por garantir uma relação orientada pelos princípios da igualdade de gênero. Pelo grande ser humano e pelo homem que todas as manhãs tem a capacidade de nos reinventar. Que seja eterno enquanto durar.

AGRADECIMENTOS

Ao final da jornada de produção desta dissertação, tive a certeza de que jamais teria conseguido realizar esta empreitada sozinha, muitos contribuíram para a concretude deste trabalho. É com muita satisfação que agradeço a todos que compartilharam comigo das incertezas, angústias e alegrias que vivenciei neste processo.

A Deus, por me permitir ter vida e saúde para me alegrar com mais esta importante conquista. Por fortalecer minha fé e esperança nos momentos de aflição e desânimo que permearam alguns momentos no decorrer deste trabalho.

À minha família: minha mãe, meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, minhas cunhadas e cunhados que me deram força, incentivos e apoio nesta trajetória. Em especial para Mario Favacho- por incentivar e acreditar sempre no crescimento proporcionado pelo acesso ao saber formal.

Ao meu filho Jadson Iaggo e minha filha Jackeline Iashmim pelos momentos de ausência, que embora morando na mesma casa, tiveram que conviver com meus isolamentos para escrever e suportaram meu nervosismo quando não conseguia avançar na produção da dissertação; uma das principais razões de todos os meus esforços.

A meu esposo, Gileno por ter colaborado comigo em todos os momentos deste trabalho e por ter me dado força nas horas de fraqueza e desejo de desistir. Meu eterno namorado.

A minha estimada orientadora Prof^a Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos, que contribui com meu crescimento intelectual desde o curso Pedagogia, oportunidade em que foi minha professora de algumas disciplinas. Meus agradecimentos pelo compromisso, seriedade e respeito que trata os assuntos relacionados a produção do conhecimento. Durante este período de estudo demonstrou que além de ser uma professora com uma competência admirável e um ser humano com muita sensibilidade para compreender os problemas das diversas ordens que se apresentam de forma inesperada. Agradeço também pela tranquilidade que conduziu este processo, sendo rigorosa, sem ser arrogante, exigente, mas participativa. A forma como orientou esta pesquisa foi fundamental para que eu conseguisse chegar até o final.

À Prof^a Dr^a Nilsa Brito, por colaborar com suas intervenções e orientações, guiando-me nas minhas dificuldades e ajudando a percorrer os caminhos da proposta teórica metodológica que nortearam esta investigação (Análise do Discurso). Obrigado pelo apoio e pela parceria. Tem minha admiração pela competência e dedicação que conduz seus trabalhos no PDTSA (Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia).

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia/PDTSA pela contribuição de produção de saberes nas diversas áreas do conhecimento e pelos esforços em formar mestres com um percurso teórico metodológico de qualidade. Todos os professores: Alexandre de Santos Filho (Alix), Edna Moreira, Célia Congilio, Maurilio Monteiro de Abreu; Nilsa Brito e Hildete Pereira dos Anjos, muito obrigada pelas orientações e produções que resultaram do trabalho nas disciplinas, este trajeto foi de muita importância na fundamentação da pesquisa.

À Profª Drª. Idelma Santiago e à Profª Drª Marinalva Vieira Barbosa, por aceitarem o desafio de participar das minhas bancas avaliadoras de Qualificação e Defesa. Obrigada pelas orientações que fizeram neste processo, estas foram decisivas no percurso da pesquisa e da dissertação;

A todos os meus colegas e professores do Grupo de Estudo da Análise do Discurso, que tiveram uma participação bastante relevante em meu aprendizado. Os debates e estudos que ocorreram nos encontros foram de grande valia na minha compreensão sobre os meios competentes e eficazes para desenvolver a pesquisa;

A professora Idelma Santiago por me incentivar a participar do Grupo de Estudo sobre Gênero, oportunidades que contribuíram de forma significativa com a fundamentação e compreensão do meu objeto de estudo;

A meus colegas do Mestrado, pela amizade e companheirismo. Por demonstrarem disposição e paciência para dialogar sobre avanços e dificuldades individuais e do grupo no decorrer das vivências acadêmicas do curso. Pelo compartilhamento das experiências e respeito que a mim foi concebido para além das dimensões acadêmicas.

A meu colega e companheiro de longas datas (desde o curso de Pedagogia) Nelinho Carvalho, por me incentivar a voltar a estudar depois de muito tempo afastada do meio acadêmico, e pelo apoio as diversas situações em que a ele recorri.

As professoras da EMEF São Francisco que contribuíram com a minha pesquisa. Por demonstrarem disposição em colaborar, simpatia e cordialidade em fazer exposição de suas particularidades e individualidades.

À FAPESPA pela concessão da Bolsa de Estudos.

À Prefeitura de Marabá, por conceder a licença para qualificação profissional...

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero na escola. Foram buscadas explicações para esta problemática no entrelaçamento dos discursos pedagógicos e de gênero, evocados a partir das marcas discursivas nas falas de professoras, que mobilizam representações acerca do lugar docente na produção da noção de gênero. Entende-se que os discursos produzidos e reproduzidos na sociedade e na escola são atravessados por modelos estereotipados dos papéis sociais do gênero feminino, consolidados através de práticas discursivas que interpelam os sujeitos dos discursos, estabelecendo verdades e naturalizando comportamentos e atitudes que define histórica, social e ideologicamente o gênero feminino. Utilizou-se os pressupostos teóricos metodológicos da Análise do Discurso (AD) da matriz francesa, como orientação metodológica para analisar entrevistas com professoras da rede pública. O *corpus* é composto pela transcrição de entrevistas, realizadas com quatro professoras do ensino fundamental de uma escola pública de Marabá, Pará. Como resultados, considera-se que o discurso docente feminino reforça os estereótipos do gênero, favorecendo a construção da identidade sexual e de gênero permeada com valores sexistas e machistas do patriarcado. As práticas discursivas das professoras entrecruzam-se com as relações de gênero no contexto familiar e no espaço escolar, naturalizando aprendizagens estereotipadas do gênero feminino que contribuem para a produção e manutenção das relações de poder estruturante das desigualdades sociais. Como conclusões, são observadas uma formação discursiva da família tradicional, que é dominante, e uma formação discursiva da igualdade de gênero, mas ambas subordinadas a um interdiscurso baseado na formação ideológica religiosa.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Gênero. Discurso Docente.

ABSTRACT

This study aims to understand how the female teachers' discourse produce and reproduce gender stereotypes in school. We sought explanations for this issue in the interweaving of pedagogical discourses and gender evoked from the discursive characteristics in the teachers' speeches which mobilize representations concerning teaching place in the production of the gender concept. It is understood that the talks produced and reproduced in society and school are crossed by models stereotypical social roles female, consolidated through discursive practices that challenge the subjects of discourse, establishing truths and naturalizing behaviors and attitudes that define historical, social and ideologically females. We used the theoretical and methodological assumptions of French Discourse Analysis (DA) as a methodological guide to analyze interviews with public schools teachers. The corpus consists of interviews transcriptions conducted with four primary school teachers of a public school in Maraba, Pará. As a result, we consider that the female teachers' speech reinforces gender stereotypes, promoting the construction of sexual and gender identity permeated with sexist and chauvinistic patriarchy values. The teachers' discursive practices intersect with gender relations within the family and school contexts naturalizing stereotypical learning of female gender which contribute to the production and maintenance of power relations that structure social inequality. We conclude that a discursive formation of the traditional family, which is dominant, and a discursive formation of gender equality could be observed, but both are subject to an interdiscourse based on religious ideological formation.

Keywords: Discourse Analysis. Genre. Teachers Discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
CONDIM	Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Mulher
DP	Discurso Pedagógico
EAD	Educação a Distância
FD	Formação Discursiva
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDTSA na Amazônia	Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS: REPRESENTAÇÕES ACERCA DE GÊNERO..	19
1.1 BREVE HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO.....	20
1.1.1 A família e as relações de gênero	23
1.1.2 A crise da masculinidade.....	28
1.2 A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA	31
1.2.1 Feminismo Empirista	33
1.2.2 Perspectiva Feminista	34
1.2.3 Feminismo Pós-Moderno.....	36
1.3 GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICA EM DEBATE.....	45
2 DESIGUALDADES SOCIAIS, IGUALDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO .	48
2.1 AS RELAÇÕES DE TRABALHO E O DIREITO À IGUALDADE.....	52
2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E O DIREITO À DIFERENÇA	58
2.3 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: IGUALDADE X DIFERENÇA	62
2.4 A FEMINIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAR	69
2.5 DIVERSIDADES E DESIGUALDADES: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA	75
3 A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS ESTEREÓTIPOS DO GÊNERO FEMININO	85
3.1 UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO	89
3.2 OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS	94
3.3 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA ESCOLA	98
4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO DISCURSO	103
4.1 O DISCURSO DE GÊNERO	111
4.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO	116
5 ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE FEMININO	122
5.1 O DISCURSO DE GÊNERO: FAMÍLIA E ESCOLA	127
5.1.1 As relações de gênero no contexto familiar.....	127
5.1.2 As relações de gênero no espaço escolar.....	142

5.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO	165
5.2.1 Formação, carreira e trabalho docente.....	166
5.2.2 A organização do saber nas falas das professoras.....	189
5.3 O DISCURSO RELIGIOSO COMO INTERDISCURSO	203
6 A MULHER PROFESSORA E O ENTRELAÇAMENTO DOS DISCURSOS	
OUTROS	210
6.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA DA FAMÍLIA TRADICIONAL	212
6.2 FORMAÇÃO DISCURSIVA DA IGUALDADE DE GÊNERO	215
6.3 O INTERDISCURSO COMO FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DOMINANTE .	217
6.4.A PRODUÇÃO DO DISCURSO DE GÊNERO: OS MODOS DE OPERAR.....	218
6.5.CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS	222

INTRODUÇÃO

Para iniciar esse trabalho, faço a opção por contextualizar o lugar social que ora configura minha formação identitária como pesquisadora, considerando os papéis sociais de mulher, mãe e professora. Nesse sentido, minhas experiências vivenciadas como mulher professora, embora imbricadas em suas especificidades e particularidades, podem possibilitar “atravessamentos” das relações de gêneros nos procedimentos de análises das falas das professoras propostos nesta pesquisa.

Iniciei minha carreira docente, ainda adolescente, aos 16 anos de idade, no ano de 1990, período que estava concluindo o curso Técnico em Magistério. Na época, esse curso habilitava os professores para trabalhar na pré-escola e no ensino de 1ª a 4ª série do primeiro grau (atualmente estes segmentos correspondem respectivamente a educação infantil e 1º ao 5º ano do ensino fundamental). O marco inicial da minha trajetória profissional foi experimentar as vivências da docência ainda na fase da adolescência. Era uma “menina, brincando de ser professora”, para alunos de uma faixa etária igual ou superior à minha.

Após três anos de exercício da função docente, trabalhando nas turmas de 1ª a 4ª série do primeiro grau, iniciei uma nova etapa na minha formação profissional, sendo aprovada no primeiro vestibular da UFPA (Universidade Federal do Pará), para o curso de Pedagogia em turmas regulares do campus de Marabá. O curso ocorreu no período de 1994 a 1999. Retornei a esta instituição no ano de 2001 para mais um ano de atividades acadêmicas complementares, para cursar a Habilitação em Supervisão Escolar. Até esse período, o curso de Pedagogia era regulamentado pelo parecer nº 262/69 do Conselho Federal de Educação, que previa a formação diferenciada para professores não docentes no curso de pedagogia, a qual se dava mediante as habilitações que eram obrigatoriamente ofertadas em tempo complementar ao curso.

Ao concluir essa habilitação, fiquei afastada das atividades acadêmicas por 12 anos, apenas exercendo a docência e participando dos cursos de formação continuada ofertados aos professores da rede municipal de ensino do município de Marabá/PA. Nos anos de 2011 e 2012 cursei especialização em Gestão e Orientação Educacional, na modalidade da

Educação a distância e no ano de 2014 ingressei no curso de Mestrado. No decorrer desta trajetória, casei e descasei, tive dois filhos, uma menina e um menino, ela atualmente adolescente (16 anos) e ele iniciando sua fase adulta (22 anos).

Desse modo, esta pesquisa foi motivada por questionamentos e indagações surgidas durante minha trajetória de vinte e quatro anos de atuação pedagógica e docente, na qual tive a oportunidade de refletir sobre diversas situações e experiências vivenciadas no cotidiano da escola. Exerci, neste percurso profissional, as funções de formadora de gestores e professores da rede municipal de ensino, gestora de escola, coordenadora pedagógica e professora de educação geral do ensino fundamental. Na docência do ensino superior, trabalhei com as disciplinas de Didática e Formação de Professores, Currículo e Diversidade e Estágio Supervisionado em turmas do curso de Pedagogia de uma instituição da rede privada.

A minha experiência pessoal de mulher foi desenhada a partir do papel social estereotipado de gênero, instituído na família e no trabalho. Enquanto filha, vivi um processo de censura e divisão social das tarefas em casa e proibições em relação a participação na esfera pública (esportes, festas, eventos e passeios da escola, etc.). Casei-me com 18 anos de idade e tive o meu primeiro filho com 19 anos. Neste período foi necessário ampliar a jornada de trabalho e reorganizar a vida profissional e pessoal, pois desempenhava a função de professora durante oito horas por dia (manhã e tarde). Nos horários de almoço, a noite e finais de semanas tinha a responsabilidade de cuidar dos afazeres domésticos (casa, filho e esposo). Então, até me casar meus pais mantinha uma grande vigilância sobre mim, quando casei esse controle passou para o esposo. No decorrer da minha trajetória docente pude observar que experiências de gênero dessa natureza, também são compartilhadas por colegas professoras.

Como principal inquietação surgida no contexto da problemática de gênero na escola, está o anseio por compreender como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero no espaço escolar. Como proposta metodológica utilizei o referencial teórico metodológico da análise do discurso de tradição francesa, doravante AD. Foram entrevistadas quatro professoras de uma escola pública do município de Marabá, Pará, sendo duas com mais de dez anos de docência (uma professora do 1º segmento e outra do 2º segmento) e duas com experiência docente de até cinco anos, (uma

professora do 1º segmento e outra do 2º segmento). O critério utilizado, diferença de tempo de experiência docente, me possibilitou analisar os discursos de gênero presente nas falas das professoras, produzidos em diferentes contextos históricos e sociais. Acredito que, as produções discursivas da mulher professora atravessam as relações de gênero de acordo com o contexto cultural e social em que vivem. O *corpus* de análise é composto pelas transcrições das entrevistas gravadas em áudio.

Os caminhos da pesquisa me conduziram a análise do discurso de gênero e pedagógico, expresso na fala de professoras. O desafio proposto no exercício da análise é o de compreender o funcionamento discursivo, dos dizeres das professoras, analisando os entrelaçamentos do discurso de gênero e pedagógico, com a produção dos sentidos em que se constituem as “posições” ideológicas de professoras e alunos na reprodução e produção dos estereótipos de gênero, considerando as práticas discursivas instituídas no campo da educação.

Para desenvolver este processo investigativo, realizei uma pesquisa em Bancos de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) das Universidades Federais da Região Norte do Brasil e da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), visando encontrar suporte teórico e metodológico em trabalhos produzidos na abrangência da temática de gênero e análise de discurso, no período de 2004 a 2014, compreendendo um recorte temporal de dez anos. A opção por pesquisar teses e dissertações no BDTD da UNICAMP justifica-se por esta instituição ter importantes contribuições nos estudos de gênero no Brasil, sendo uma das referências nacionais de publicação de estudos abordando a temática de gênero¹. Em relação a pesquisa no BDTD das universidades públicas federais da Região Norte foram motivados pelo interesse em identificar as produções acadêmicas regionais desenvolvidas a partir dos estudos de gênero.

Nos BDTD das Universidades Federais da Região Norte, com destaque para a Universidade Federal do Pará (UFPA), encontrei diversos trabalhos abordando a questões

¹ Publicam, por exemplo, os Cadernos Pagu (publicação semestral). Conforme o site de publicação da revista “as áreas de interesse são: Antropologia, Sociologia, História, Ciência Política, Literatura, História da Ciência, Educação”.

de gênero em distintas áreas da sociologia, a maioria deles no formato de dissertações. Entretanto, um número bem reduzido de publicações considera a produção de discursos, nos estudos sobre gênero e docência, ressaltando nove (09) dissertações e duas (02) teses, sendo Lopes (2012); Charone (2008); Conceição (2012); Matos (2010); Brício (2010); Silva, G. (2008, 2014); Silva, S. (2014); Souza (2014); Gonçalves (2005); Luna (2007); Gonçalves (2014); Silva, S.P. (2007). Não foi possível localizar nos bancos de dados das Universidades Federais da Região Norte trabalhos com enfoque da análise do discurso, abordando a produção e reprodução das relações de gênero no espaço escolar. É importante salientar que nos bancos de dados pesquisados não encontrei nenhuma publicação abordando a temática da análise do discurso feminino e produção dos estereótipos de gênero na escola, condição que reforça a necessidade de se desenvolver pesquisas nessa área nesta região.

Nesta pesquisa, foi possível observar que há publicado um bom número de trabalhos abordando os estudos sobre gênero feminino, gênero e docência no BDTD da UNICAMP. Não foi possível quantificar e categorizar as temáticas estudadas, em virtude do entrelaçamento que ocorre nessas abordagens. Ao cruzar os descritores gênero, discurso e escola, o número de trabalhos publicados nesse banco de dados se reduziu bastante, identificados os estudos de Olchenki (2011); Custódio (2013) e Montagner (2012) destaca-se que, estes trabalhos não estão na linha de pesquisa sobre gênero. Recortando mais ainda a pesquisa para os descritores “discurso feminino” e “estereótipos de gênero na escola” não foram encontrados trabalhos publicados. Em relação ao descritor “análise do discurso feminino” encontrei apenas três trabalhos com este enfoque, entretanto apenas um deles, Paiva (2014) trata da questão de gênero. É importante ressaltar que não localizei na pesquisa, utilizando esses descritores, estudos desenvolvidos no âmbito escolar.

Considerando os pressupostos científicos, culturais e sociais imbricados no processo da pesquisa, acredito que os resultados desta investigação devem contribuir com os estudos do processo de formação docente e da problemática de gênero, na comunidade acadêmica e nos segmentos educacionais. O recorte epistemológico reflete as relações de gênero, representando uma importante temática, de relevância social e histórica, ainda pouco estudada na região amazônica, principalmente no sul e sudeste do Pará, em

comparação as outras regiões do Brasil. Outro aspecto relevante refere-se aos sujeitos da pesquisa, que são professoras, cujo papel social implica em relações de poder, configurando um olhar para as dinâmicas sociais e culturais em que se formam as práticas discursivas no espaço da escola. Vale destacar ainda a recente inserção no contexto acadêmico e científico desta região dos estudos em Análise do Discurso², área de produção do conhecimento científico que merece bastante discussão em sua relação com os estudos de gênero, tendo em vista a pouca produção na área.

No intuito de compreender a temática de gênero, busco suporte teórico nos estudos de Scott (1992, 1995, 2005) e Louro (1997, 2000, 2001 e 2003) entre outras referências resultantes de pesquisas publicadas em teses e dissertações desenvolvidas em universidades brasileiras de várias regiões do País. Para a construção dos dispositivos de análise do objeto optei por utilizar orientações teóricas metodológicas da Análise do Discurso da escola francesa. Para tal, procuro apoio em teóricos como Foucault (1986, 1987, 2004 e 2010) e Orlandi (1988, 1989, 1994, 200, 2003 e 2010). Acredito que o referencial teórico de Bourdieu (1982, 2002, 2005) sobre reprodução no espaço escolar e a abordagem cultural da dominação masculina foi bastante relevante nesta reflexão, considerando a contextualização dos sujeitos da pesquisa no campo da educação e a compreensão do discurso pedagógico mobilizado na fala das professoras.

O trabalho está organizado em seis seções. Na primeira seção, procurei apresentar a produção do conhecimento no campo do feminismo, construindo saberes sobre as epistemologias feministas, suas contradições e conflitos teóricos metodológicos que nortearam o debate acadêmico, filosófico e político desde o surgimento dos feminismos ocidentais até a contemporaneidade. Proponho, na segunda seção, ruminar explicações para a construção social das diferenças e a validação das desigualdades sociais. Na seção seguinte, apresento uma reflexão sobre os aspectos políticos culturais e sócios econômicos que envolvem as questões identitárias do gênero feminino. A discussão envolve as relações

² Oficialmente é apresentada como proposta teórica metodológica no Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, (PDTSA) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no ano de 2013, quando é criada a primeira turma de Mestrado acadêmico na Região Sul e Sudeste do Pará. Ainda como curso da UFPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará).

sociais, educacionais e de trabalho, visando o entendimento da construção e reprodução dos estereótipos dos papéis sociais da mulher na sociedade. Na quarta seção, abordo os elementos conceituais dos pressupostos teóricos metodológicos da análise do discurso da matriz francesa, sob as perspectivas analíticas defendidas por Foucault e Orlandi, nas obras já citadas. Na quinta seção, realizo os procedimentos da análise das entrevistas, considerando as produções discursivas que compõem o *corpus* desta investigação. A última seção é composta pelas considerações finais deste estudo.

As bases teóricas introduzidas e revisitadas no decorrer do processo, foram responsáveis por alicerçar minhas análises, possibilitando realizar os procedimentos de análise, através de um princípio investigativo coerente e de orientações metodológicas que implicaram nas explicações pretendidas neste estudo. Na análise das falas das professoras, busquei nos discursos de gênero e pedagógico que se encontram e se enfrentam explicações para o modo como se reproduzem os estereótipos de gênero na escola. Diante desta perspectiva, é importante salientar que são inesgotáveis as possibilidades de reflexão na abrangência da temática em estudo, cabendo sua exploração através de variados recortes epistemológicos.

1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS: REPRESENTAÇÕES ACERCA DE GÊNERO

A reflexão motivadora desta seção desenrolou-se com o objetivo de compreender o processo de construção histórica e social do conceito de gênero. Discutir as diferentes concepções que emanam do saber científico na modernidade será importante para pensar a produção de conhecimento a partir de um posicionamento teórico-metodológico voltado para a significação da realidade pelo sujeito discursivo. Essa forma de conceber a produção do conhecimento possibilita a valorização das especificidades e particularidades dos sujeitos e o contexto histórico em que estão inseridos, sem deslocar os sentidos do real investigado na diversidade. No tecer da rede de significados, valores e correlações de forças que configuram as relações de gênero, o olhar teórico voltou-se para os aspectos epistemológicos, sociais, políticos e culturais que estão na base da perspectiva de gênero como uma categoria de análise.

Na seção que trata da história das mulheres e gênero como categoria de análise, referenciada nos estudos de Scott (1992 e 1995) e Louro (2000 e 2003), propus a apresentar além do contexto histórico social do debate político científico da produção de gênero, uma reflexão sobre a construção do gênero nas relações da família, tendo por base Bourdieu (2008), Roudinesco (2003) e Vaitsman (1994) e as justificações da crise da masculinidade em Bourdieu (1998), Nolasco (1993) e Araújo (2005).

Os subsídios políticos, científicos e filosóficos do movimento feminista, a considerar os três enfoques epistemológicos: feminismo empirista, perspectiva feminista e feminismo pós-moderno, fundamentam-se a partir das lentes de Rago (2012), Harding (1993, 2003) e Santos (2004,2006). Buscando compreender os desafios epistemológicos do pós-modernismo, foram relevantes as contribuições de Chauí (2006), Bourdieu (2005) entre outros teóricos sobre o conceito de cultura a argumentação de Butler (2014) e Spivack (2010). Estes estudos corroboram para as transformações do pensar sobre a mulher e o homem na sociedade ocidental contemporânea, considerando os aspectos apontados na última subseção ao discutir o gênero como uma construção teórica em debate.

1.1 BREVE HISTÓRICO DA PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO

Para tratarmos das questões de gênero, faz-se necessário compreender a significação polissêmica do termo, numa abordagem histórica. O termo gênero atravessa diferentes áreas do conhecimento, assumindo contornos próprios em cada uma delas, conforme a forma de estabelecer conceitos e apropriar-se da construção de significados. Para cada ciência, os conceitos são produzidos de acordo com as diferentes formas de abstrair o mundo, constituídos na natureza do objeto de estudo das distintas áreas do conhecimento. Para as ciências humanas e sociais, o termo “gênero” representa os indivíduos e as relações culturais e sociais produzidas e reproduzidas, entre as pessoas das diversas raças, etnias e classes. A considerar este enfoque, tal termo pode ser associado ao processo da construção histórica e social em que os indivíduos estão envolvidos.

Refletir sobre o conceito de gênero, nos sugere inicialmente examinar a constituição do movimento feminista contemporâneo e os acontecimentos que marcaram a história deste movimento social. O movimento feminista tem raízes na Inglaterra, surge com aspectos emancipatórios juntamente com a sociedade liberal europeia. O movimento feminista contemporâneo surge nos Estados Unidos, com a concepção de denunciar a opressão masculina, fortalecendo o debate sobre a igualdade de direitos entre homem e mulher. A desconstrução histórica da naturalização do masculino e feminino tem raízes nas matrizes teóricas metodológicas dos estudos feministas, que lançaram no meio acadêmico a reflexão sobre a opressão feminina, visualizada na figura da mulher e suas relações construídas na sociedade. Esse acontecimento histórico foi um importante marco para a luta do movimento feminista, resultando na consolidação do seu caráter teórico e político.

O movimento feminista caracterizou-se em sua formação, predominante por mulheres, em sua maioria de classe média que tiveram acesso à educação superior, principalmente nas áreas de artes, humanidades e psicologia. As mulheres deste movimento manifestaram sua insatisfação em relação às desigualdades entre os sexos, inicialmente na Inglaterra, no final do século XIX. Em 1918, início do século XX, o direito ao voto, representou a primeira grande conquista das mulheres neste mesmo país. Entretanto é depois da segunda metade do século XX que as manifestações populares deste

grupo, são visualizadas como movimento social que luta por um ideal de liberdade e igualdade de direitos entre os sexos, alavancado o debate sobre a opressão masculina na sociedade ocidental.

Scott (1995) critica o caráter descritivo que vem sendo apresentados os estudos de gênero, ao classificar homens e mulheres somente no âmbito social e cultural. Defende que os elementos históricos são fundamentais para a compreensão do processo de formação dos papéis sociais. Assim a pesquisa deve adotar um princípio analítico dos fatos históricos que envolvem o homem e mulher, observando o gênero como uma categoria analítica. Neste sentido, para esta autora, um dos principais objetivos de estudar a temática de gênero “é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la” (SCOTT, 1995, p. 3). A perspectiva teórica discutida nesta abordagem é deslocada para o termo gênero como possibilidades de compreensão da realidade universal, respeitando as particularidades dos sujeitos e grupos sociais, constituídos de acordos com as representações históricas, culturais e sociais por eles vivenciados.

A partir da segunda metade do século XX, o conceito de gênero vem se ampliando e atualmente abrange grupos sociais de diferentes sexos. Os estudos de gênero referendados pelos estudos feministas, entre outros objetivos, buscam explicação científica para a formação social dos papéis de gênero, que resultam nas desigualdades entre homem e mulher. Desse modo, a natureza dos estudos busca compreender a forma como são produzidas as relações de gênero na sociedade, associada aos valores estabelecidos para homem e mulher. Acredita-se que os papéis sociais determinados por padrões que reafirmam a divisão sexual fundamentam-se na explicação do determinismo biológico para manter e justificar as desigualdades sociais.

A esse respeito Scott (1995) argumenta que apenas recentemente a palavra gênero começou a ser utilizada como forma de expressar a organização social da relação entre sexos.

Ele (o gênero) exige a análise não só da relação entre experiências masculinas e femininas no passado, mas, também, a ligação entre a história do passado e as práticas históricas atuais. Como é que o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como é que o gênero dá um sentido a organização e a percepção do conhecimento histórico? As respostas dependem do gênero como categoria de análise (SCOTT, 1995, p. 73).

O pensamento de Scott (1995) nos permite ampliar a compreensão a respeito da definição do conceito de gênero, ressaltando que esta definição vai além de conceitos simplistas sobre o homem e a mulher. O gênero deve ser entendido como um elemento que contribui para a construção ou reprodução das relações sociais, implicando também em relações de poder. O modelo de dominação instituído na sociedade é naturalizado a partir das divisões entre os sexos, surgido no contexto das relações capitalistas. Diante destas premissas surgem também as práticas de resistências, que objetivam romper com as práticas legitimadas pelas sociedades patriarcais³, dentre as quais se inscreve o movimento feminista. “O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995 p. 21).

Louro (2003) associa o conceito de gênero a história do movimento feminista contemporâneo, situado em dois importantes momentos. O primeiro configurado pelo reconhecimento do direito da mulher ao voto, classificado como o “sufragismo” ou “primeira onda” (final do século XIX e início do século XX). O outro momento denominado da “segunda onda”, período no qual a estudiosa acredita ter seu marco histórico com a introdução e fortalecimento do debate sobre as construções teóricas, (final da década de 1960), neste contexto, o conceito de gênero e problematizado no debate entre as intelectuais e as militantes. Apesar da forte retomada do movimento feminista na década de 1960 na Europa e nos estados Unidos, no Brasil o termo gênero é utilizado pelas feministas no período de 1980. “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 2003, p. 21).

Estudos sobre as vidas femininas — formas de trabalho, corpo, prazer, afetos, escolarização, oportunidades de expressão e de manifestação artística, profissional e política, modos de inserção na economia e no campo jurídico — aos poucos vão exigir mais do que descrições minuciosas e passarão a ensaiar explicações (LOURO, 2003, p.20).

³ Safiotti (2004) conceitua o patriarcado como um modelo de sociedade onde é expressa a dominação e a exploração do homem sobre a mulher. As hierarquias de gênero se constituem em relações desiguais de poder.

O conceito de gênero para Louro (2003) é definido como resultado de uma construção social e histórica entre o masculino e o feminino. O pensar e o agir como homem e mulher são construídos a partir do contexto sociocultural de um determinado tempo histórico e em uma dada sociedade. Os gêneros são construídos historicamente na dimensão das relações sociais que continuamente se modificam. “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 2003, p. 22).

Louro (2003) ressalta também que, as estudiosas feministas contemporâneas, pautadas nas mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, apresentam-se com o objetivo de oportunizar a visualização da representatividade da mulher em relação a igualdade de direitos. A busca pela visualização da mulher e a busca pela igualdade, deram origem aos diferentes movimentos e formas de sensibilização político social que permanece até os dias atuais em diversos segmentos da sociedade. A luta é evidenciada através de instrumentos como marchas, protestos, pesquisas, publicações em livros, revistas e jornais. Neste contexto, surgiram vários outros movimentos de mulheres como mulheres negras, lésbicas, camponesas etc.

Percebe-se que no decorrer da história social e cultural do Brasil, ocorreram muitas transformações na abordagem das questões de gênero. Os estudos feministas possibilitaram avançar na concepção naturalizadas das diferenças entre o homem e a mulher centradas nas explicações do patriarcado ocidental. Estes estudos apresentam uma corrente teórica que busca compreender a dominação da mulher pelo homem não apenas pelas diferenças sexuais, mas pelas condições históricas e sociais em que estes sujeitos estão inseridos. Estas teorias apresentam um caráter inovador, contribuindo de forma significativa para outros estudos de gênero. Acredito que devem servir de referências e fundamentação para a compreensão de conceitos, todavia é necessário o desprendimento para não fixar estes referenciais como único padrão para a explicação da realidade investigada.

1.1.1 A FAMÍLIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Parte-se da ideia que, nas sociedades ocidentais, a família é uma construção histórica social e que “é certamente uma ficção, um artefato social, (...) uma “ilusão bem fundamentada” já que, produzida e reproduzida com a garantia do Estado, ela sempre recebe do Estado os meios de existir e de subsistir” (BOURDIEU, 2008, p.135).

Dito isso, se é verdade que a família é apenas uma palavra, também é verdade que se trata de uma *palavra de ordem*, ou melhor, de uma *categoria*, princípio coletivo de construção da realidade coletiva. Pode-se dizer, sem contradição, que as realidades sociais são ficções sociais sem outro fundamento que a construção social e que, ao mesmo tempo, existem realmente, coletivamente reconhecidas. Em todos os usos de conceitos classificatórios, como o de família, fazemos ao mesmo tempo uma descrição e uma prescrição que não aparece como tal porque é (quase) universalmente aceita, e admitida como dada: admitimos tacitamente que a realidade a qual atribuímos o nome família, e que colocamos na categoria de *famílias de verdade*, e uma família *real*. (BOURDIEU, 2008, p. 126 e 127, destaque do autor).

Desde a Idade Média, a constituição da família teve por base uma relação heterossexual, pautada nos valores judaicos cristãos do matrimônio, estabelecido na forma de um contrato social. O homem era proprietário de terras e bens e a mulher responsável pela realização das atividades do lar, exercia a função de uma espécie de “governanta” para o esposo. Esta concepção de família permaneceu na história moderna, acrescido por laços de afetividades, decorrentes da necessidade do zelo para com as crianças na fase da infância. Neste período é instituindo o modelo nuclear⁴ de família como o mais apropriado para manter a integridade física e emocional dos filhos.

Ainda no século XVIII, a família passa do âmbito público, onde havia muita influência da igreja e da sociedade na formação dos valores morais religiosos que orientavam os comportamentos e atitudes de todos os membros da base familiar, para o âmbito privado, no qual assumiria a responsabilidade com a educação dos filhos e o controle dos demais assuntos relacionados a formação moral, religiosa e emocional deste grupo doméstico. A função social da mulher foi diretamente ligada as manifestações das responsabilidades de mãe e de esposa, conforme preconizavam os dogmas cristãos.

⁴ Família constituída com o pai, mãe e filhos. A união heterossexual é a legítima, existindo o reconhecimento dos filhos biológicos.

Bourdieu (2008) salienta que a família atua a partir de uma dimensão religiosa e técnica, com a principal finalidade de reproduzir sentimentos capazes de consolidar a integração da unidade familiar. Assim a religião é uma instituição social formadora e reguladora de sentidos. A partir da Idade Média, a religião (neste período a católica) passou a exercer forte influência nas decisões do Estado e da família, nas sociedades de cultura ocidental. Com a criação da religião protestante no século XVI, surgiram várias outras doutrinas religiosas desta mesma natureza. As verdades estabelecidas pelo cristianismo possuem bases que se pretendem universalistas e com mecanismos estruturados de controle social.

Os novos comportamentos da família moderna são orientados pelos discursos sobre sexo e gênero que atravessam a instituição familiar, legitimando valores e preceitos éticos e morais, relacionados ao casamento, a fidelidade da mulher, a formação religiosa e a reprodução biológica. A formação da subjetividade feminina constituída na repressão dos desejos e na submissão da mulher ao homem registra a marca duradoura e estável do casamento e da família. “De fato, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais” (BOURDIEU, 2008, p. 131).

Entende-se que, “o modernismo amplia, por outro lado, o campo de ação do ‘moderno’, opondo-se mais do que a ‘antigo’, a ‘tradicional’ e num sentido mais preciso em termos religiosos, a ‘integrista’ mas, acima de tudo, porque se presta a uma gama de combinações e de variantes” (LE GOFF, 1990 p. 182). Nos moldes, considera-se que na sociedade moderna e contemporânea, o pensamento judaico cristão que defende a formação nuclear como modelo de família, ainda exerce grande poder de dominação sobre seus fiéis.

Dessa forma, o discurso religioso, que tem atravessado vários períodos históricos, permeia a instituição familiar, reproduzindo neste espaço as relações de poder entre o homem e a mulher, pelas quais o homem (marido) tem o controle incontestável da casa, da mulher (esposa) e dos filhos. A verdade universal segundo a concepção do cristianismo está no livro sagrado (a Bíblia), na qual estão contidas todas as orientações para a legalidade da formação da família e todo princípio da conduta moral, ética e religiosa de todos os seus membros, sobre tudo da mulher.

Nesse sentido, a família constitui uma instância simultaneamente regulada e reguladora, porque ali se produzem e reproduzem, em círculo vicioso, concepções ideológicas internalizadas por seus membros em suas práticas sociais intra e extra domiciliares. Retome -se, pois, a metáfora familiar, e veja-se que a figura do Pai, em esfera micro, busca disciplinar a conduta dos filhos como o faz o Estado com seus cidadãos, em esfera macro, numa relação em que ambas as esferas se alimentam mutuamente, na medida em que a família, aparelho ideológico par excellence, ao internalizar valores ideológicos disseminados discursivamente, produz corpos disciplinados para a sociedade disciplinar (TOLENTINO E SOUSA, 2010, p. 254).

De acordo com essas proposições a religião adota leis que controla os corpos do indivíduo, principalmente o corpo da mulher. A mulher deve obediência ao marido e seu corpo é educado para externar somente sentimentos relacionados ao feminino como, amor, compreensão, brandura, sabedoria etc. A expressão da sexualidade, de desejos e de escolhas sexuais são comportamentos que a religião controla, entre todos os membros da família, sendo a mulher o principal alvo destas investidas de valores. A mulher que não se enquadra nas normas de condutas e controle, impostas pela religião, é exposta a violência e discriminação provenientes das práticas naturalizadas das diferenças sexuais.

Roudinesco (2003), ao analisar as relações da família na pós-modernidade, ressalta que, a formação de um casal é motivada pela busca do prazer sexual. Desse modo, é pertinente a refletir que, as influências do movimento feminista contribuíram para a formação de um novo olhar para as perspectivas de gênero a partir da segunda metade do século XX. A luz do debate do movimento feminista, o gênero passa a ser discutido como construção sociocultural. Desse modo, as mudanças de conceitos e as transformações sociais e culturais decorrentes de uma nova ordem econômica, científica e tecnológica, produzidas no decorrer do século XX, que permanecem até os dias atuais, favorecem a compreensão da formação da instituição familiar e as relações sociais e de poder que perpassam pela produção dos discursos sobre o masculino e o feminino na cultura ocidental. “Um fosso irreversível parece ter se cavado, pelo menos no ocidente, entre o desejo de feminilidade e o desejo de maternidade, entre o desejo de gozar e o dever de procriar” (ROUDINESCO, 2003 p. 146).

Vaitsman (1994) acredita que a flexibilização das relações de gênero, luta pela igualdade de direitos de gênero e a problematização dos modelos heterossexuais como única forma de relacionamento afetivo sexual pelos movimentos feministas contemporâneos e pós-modernos, contornam novas formas de organização da família e

possibilitam outras formas de expressão das relações afetivas sexuais. Os discursos como verdades universais, sobre a sexualidade, sexo e casamento passam a ser questionados. Neste contexto, as famílias passam a ser configuradas de forma plural, embora a instituição familiar ainda esteja fortemente arraigada dos valores da família nuclear. Na sociedade atual, apesar das práticas discursivas reproduzirem preconceitos e discriminação das relações homoafetivas, juridicamente são permitidos casamentos com pessoas do mesmo sexo, evidenciando rupturas com a hierarquia sexual da sociedade ocidental cristã. “A própria modernização, ao estimular valores universalistas, igualitários, empurrou as mulheres para o mundo público e solapou os pilares da estratificação de gênero e do individualismo patriarcal” (VAITSMAN, 1994, p. 60).

De acordo com Roudinesco (2003) a família, nos arranjos sociais contemporâneos, possui diversas formas de organização, a saber: filhos de pais separados convivem com o pai ou a mãe em novos relacionamentos; mães separadas criam seus filhos de forma independente; homens e mulheres constroem relacionamentos homo afetivos após experiências heterossexuais de família, gestando a educação dos filhos; O casamento é flexibilizado quanto a idade adequada e a relação amorosa para ambos os sexos; O papel de mãe e de pai está em processos dinâmicos de partilha, acordos e negociações. A maternidade é concebida como opção diante da carreira profissional; o casal trabalha em conjunto para constituição de bens e manutenção das despesas familiares; enfim, a mulher no casamento, na família e na sociedade assume outros direcionamentos políticos e sociais. Esta dinâmica se caracteriza por “processo de emancipação que permitiu às mulheres, afirmar sua diferença, às crianças serem olhadas como sujeitos e aos “investidos” se normalizarem” (ROUDINESCO, 2003, p. 12).

A família é uma instituição capaz de produzir e reproduzir valores, organizados a partir de uma dinâmica de construção e desconstrução de práticas discursivas que produzem significados de acordo com um determinado tempo e cultura. Neste sentido, gestos e atitudes são inculcados no espaço da família sobre o comportamento desejado para meninas e meninos, contribuindo na formação e “disciplinarização” das crianças. Então é no ambiente doméstico que as relações estereotipadas de gênero começam a ser produzidas e a construção social do masculino e do feminino ganha forma. Também é dentro do ambiente doméstico que meninas e meninos são classificados e recebem instruções

normalizadoras e naturalizadas das relações de gênero, pelas quais é intensificada as desigualdades entre os sexos, gerando formas distintas de violência, preconceito e comportamentos sexistas.

Por outro lado, a família é uma instituição socializadora, assim os valores podem ser questionados, construído e desconstruído, situação de conflito que colabora para a formação da identidade sexual e de gênero. Desse modo, a produção dos significados dos papéis sociais de gênero, organiza e reorganiza a função social do masculino e do feminino no espaço doméstico e público. As relações de poder instituídas na domesticidade determinam a posição do ser homem e do ser mulher, considerando que as práticas discursivas reproduzem as hierarquias de gênero do mesmo modo que produzem novas relações, tendo a flexibilidade de gênero como possibilidades de construção de relações mais equilibradas e iguais.

1.1.2 A CRISE DA MASCULINIDADE

O binarismo estabelecido entre homem e mulher, masculino e feminino definiu durante séculos os estereótipos para ambos os gêneros, tendo por molde a rigidez no comportamento do homem e a sensibilidade nas perspectivas educacionais da mulher. Para o homem a razão teria de funcionar como uma bússola em sua formação social e nas relações de trabalho e familiares, para a mulher as regras de conduta se pautavam na moral e na educação para o lar, a ela era permitido desempenhar a função de esposa, mãe e ser professora, quando lhes permitiam desempenhar uma atividade fora do âmbito doméstico. Desse modo o universo feminino era resultado das decisões e imposições do mundo masculino, em uma posição naturalizada das relações de dominação (homem) e submissão (mulher).

O homem enquanto representante do sexo masculino na sociedade ocidental teve sua identidade relacionada aos aspectos da virilidade do macho. As representações do homem no imaginário social e cultural eram atribuídas a sua desenvoltura e desempenho como guerreiro, caçador, dominador do mundo feminino, conquistador de propriedades e de mulheres, protetor e mantenedor da família até final do século XX. A partir deste

período começa a surgir a figura de um novo homem, motivado pelas transformações sociais, afetivas, sexuais e de trabalho que situam o masculino e o feminino em uma nova ordem econômica, social e cultural no mundo contemporâneo ocidental.

A força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos (BOURDIEU, 1998, p. 15).

As mudanças na imagem do homem tendo base a autossuficiência da representação masculina, podem ser compreendidas a partir de marcas históricas do movimento feminista fortalecido na década de 1970, inicialmente na França e posteriormente nos Estados Unidos, da inserção da mulher no mundo de trabalho remunerado e circulação nos espaços públicos e privados. Outros aspectos podem ser também examinados como elementos que vem desestabilizando o caráter fixo da identidade masculina hegemônica com referências de valores do patriarcado (machismo), refere-se aos diferentes posicionamentos nos papéis de filho, pai, esposo, namorado etc., mas especialmente no emergir de um novo papel o de consumidor (indústria cultural) e o de cidadão (que busca garantia da liberdade de expressão). Essas novas demandas de papéis sociais no universo masculino, descarrega o pensamento da construção social dos gêneros. Sendo o masculino também resultado de construções históricas, exige em cada época e cultura representações de um tipo de homem.

Neste sentido, os atributos masculinos de sexo forte, autoritário, entre outros adjetivos que expressam dominação sofre uma espécie de mutação, no rumo de relações mais equilibradas que respondam aos anseios do homem na sociedade atual. Deste modo é importante compreender o que significa ser homem na contemporaneidade, levando em conta que a cultura do ocidente produziu os valores masculinos naturalizados em padrões sexuais e de gênero, que acentuaram as diferenças entre os sexos e reforçaram as desigualdades sociais.

Nolasco (1993) acredita que na atualidade o homem na sociedade ocidental está vivenciando os conflitos decorrentes do sistema patriarcal, com mais consciência dos papéis estereotipados impostos pelo machismo, buscando formas mais subjetivas de viver e

valorizar atitudes contraditórias aos valores rígidos atribuídos ao homem. De acordo com esta reflexão é interessante destacar que esse processo de mudança, ocorre partir de rupturas, que causa desconforto a figura masculina. Este novo olhar supõem o desafio da modernidade para o ser masculino, que consiste na flexibilidade do exercício das atividades e papéis sociais outrora considerados como “coisas de mulher”.

Os homens têm dificuldades para compreender e lidar com situações em que se sintam desiludidos, apesar de terem sido socializados na ilusão de que nasceram para serem superiores uns aos outros. A este respeito, um dos aspectos da mudança se caracteriza exatamente pelo fato de os homens poderem renunciar a apoiar suas vidas sobre ilusões e situá-las sobre riscos e responsabilidades de seus projetos, que podem lhes trazer ganhos ou perdas. [...]. (NOLASCO, 1993. p. 30).

Ao homem da atualidade cabe desempenhar a função de homem, atentando para todas as demandas sociais e econômicas das transformações tecnológicas e científicas, mas sem perder as características da essência do homem heterossexual. Ao ser masculino não pode perder seus valores de macho, podendo sofrer penalidades de não ser reconhecido como sujeito de direitos. Na mão desse conflito fica camuflada a liberdade sexual e a autonomia para gerir sua vida ao que se refere a constituição de família e a opção de ter ou não filhos. A homossexualidade é marginalizada e concebida como desvio de personalidade, pois contraria as regras da normalidade e das condutas socialmente e culturalmente aceitas.

Buscar a compreensão da masculinidade na modernidade significa perceber que a educação tanto no âmbito doméstico quanto no âmbito institucional, produz e reproduz práticas em que meninos e meninas recebem formação orientada por valores padronizados pela heterossexualidade, responsáveis por estabelecer o lugar social do homem e da mulher. Neste contexto, ainda pequenos os meninos recebem formação dos pais, para desempenhar papéis que representam hierarquicamente divisão sexual. Em casa os meninos não podem se ocupar das atividades domésticas, pois são próprias das responsabilidades das meninas. Neste processo é concretizado a representação da masculinidade sob intensa vigilância das instituições que operam com a estrutura de poder na sociedade entre elas a família, a igreja, a escola e as forças armadas.

Esse sentimento, experimentado por mulheres e homens, parece ser mais fortemente inculcado na produção da identidade masculina. Em nossa cultura, a manifestação de afetividade entre meninos e homens é alvo de uma vigilância muito mais intensa do que entre as meninas e mulheres. De modo especial, as

expressões físicas de amizade e de afeto entre homens são controladas, quase impedidas, em muitas situações sociais. Evidentemente elas são claramente codificadas e, como qualquer outra prática social, estão em contínua transformação (LOURO, 2000, p. 18).

Para Araújo (2005), pensar o homem numa perspectiva relacional, nas quais algumas vertentes do feminismo propõem o estudo da mulher, favorece a compreensão da crise da masculinidade. Homens e mulheres estão construindo suas identidades com base na subjetividade, adotando preceitos de pluralidades e singularidades que está contribuindo para superar os modelos universais do masculino e feminino, apesar de se desenvolver em um lento processo de transformação. Ambos os sexos precisam fazer esforços para conviver com as heranças das representações hegemônicas de estereótipos que determinam as relações de gêneros ainda fortemente arraigadas na cultura ocidental. “Repensar o masculino supõe rever modelos de comportamentos, teorias e discursos que, ao longo da história, têm sido usados para explicar a masculinidade” (ARAÚJO, 2005, p. 48).

A dinâmica do reconhecimento das diferenças é tratada nesta abordagem como importante ferramenta na luta por igualdade de direitos. Assim é necessário também pensar em diferentes masculinidades, pois ao tratar o homem como objeto uno ou a partir de uma visão universalista, poderei estar incorrendo no mesmo processo de interpretação da oposição binária entre masculino e feminino, posição da qual não compartilho neste estudo.

1.2 A EPISTEMOLOGIA FEMINISTA

A reflexão a respeito da produção de conhecimento na sociedade contemporânea perpassa pelas diversas ciências, a partir de uma visão problematizadora da relação sujeito e objeto de pesquisa, justificando suas posições teóricas que buscam superar o paradigma das ciências modernas. Estabelece-se na natureza dessas posições teóricas uma crítica do fazer científico dominante que determina a produção de conhecimento nas diferentes ciências, na forma dogmática das verdades absolutas. “Especialmente nas Ciências Humanas, chegar a verdade do acontecimento, “compreendê-lo objetivamente” significava

retirar a máscara que o envolvia na superfície e chegar as suas profundezas” (RAGO, 2012, p.28).

O desafio das ciências humanas, frente aos novos paradigmas, consiste em buscar pressupostos teórico-epistemológicos capaz de explicar os fenômenos próprios das ciências desta natureza, considerando os processos de transformações sociais e culturais, inovações tecnológicas e científicas ocorridas na sociedade, sem, contudo, eleger um sistema de verdades, através de um método científico pré-estabelecido como único caminho aceitável para a produção do conhecimento. “Estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica” (SANTOS, 2006, p. 19).

As constantes transformações sociais, culturais e científicas impulsionam novas formas de pensar e agir do indivíduo com seu semelhante e com o mundo que o cerca, determinando e reconstruindo suas relações com o mundo social e natural. A produção do conhecimento deve centrar o olhar para as individualidades e subjetividades da realidade dos fenômenos observados, construindo possibilidades de compreensão desta relação dinâmica e processual entre sujeito e objeto. “Seria ingênuo considerar que a teoria feminista rompe absolutamente com os modelos de conhecimento dominantes nas Ciências Humanas, sem reconhecer que se há rupturas, há também muitas permanências em relação a tradição científica” (RAGO, 2012, p. 25).

Desta forma a teoria científica está em constante movimento, considerando as contradições resultantes da interação entre sujeito e objeto, percebidos no processo de investigação como elementos ativos de um determinado contexto histórico e social. De acordo com esta perspectiva, a epistemologia amplia suas possibilidades de compreensão do real estudado, apoiando-se numa metodologia interpretativa da realidade, buscando assim outras lentes, novas formas de relações e a construção de novos conceitos.

A epistemologia feminista argumenta sua posição teórica a partir de três posições teóricas epistemológicas, que se estabelecem em relações de conflito, formando um conjunto de justificações do pensamento filosófico, científico e político da produção de conhecimento no campo do feminismo contemporâneo conforme apontamentos de Harding (1993), sendo elas: o feminismo empirista, a perspectiva feminista e o feminismo pós-moderno. As três vertentes teóricas possuem aportes filosóficos de base comum, ambas

convergem para dois momentos: o movimento feminista em sua fase original e no movimento feminista contemporâneo. As denominações teórico-epistemológicas nas quais se produz as diferentes identidades do feminismo configuram historicamente a primeira, segunda e terceira onda do feminismo, movimentos relacionados por Scott (1995) com as teorias do patriarcado, a teoria feminista marxista e pós-estruturalista (a qual adota o gênero como categoria de análise).

Segundo Rago (2012), Scott (1992) e Louro (2003), o movimento feminista em sua fase original é caracterizado como um movimento intelectual centrado nas pesquisas referenciadas pela mulher branca de classe média. A segunda fase do feminismo apresenta desafios epistemológicos de desconstrução de referências fixas de gênero e defende a construção de uma identidade plural. É importante destacar que essas duas fases do feminismo configuram movimentos de luta contra a opressão de sexo e gênero em contextos históricos sociais diversos, embora regidas por posições teóricas distintas. O feminismo no decorrer de sua existência e atuação tem potencializado as pesquisas sobre a mulher e problematizado sua própria dinâmica, possibilitando o surgimento de várias vertentes, como o feminismo negro, o socialista, o anarquista e o marxista, entre outras.

1.2.1 FEMINISMO EMPIRISTA

O campo conceitual, denominado de feminismo empirista (primeira onda- final do século XVIII até a metade do século XIX) concebe o sujeito mulher como um indivíduo isolado. As pesquisas envolviam as mulheres como o todo homogêneo, sem considerar suas particularidades e a diversidade de grupos, não percebia as diferenças dessas “mulheres” como um sujeito pertencente a uma classe, gênero ou etnia. O movimento político derivado desta vertente questionava a opressão social da mulher, em clara posição de disputa por sua visibilidade diante universo masculino, no campo social, intelectual e político. O movimento se dava no sentido de buscar a liberdade da mulher da opressão do patriarcado.

A igualdade foi inserida neste debate como prerrogativa da hegemonia da masculinidade, ou seja, a mulher precisava ter os mesmos direitos dos homens, para

inserir-se num contexto de participação social com direitos civis e políticos, inclusive do voto. O gozo desses direitos permitiria a mulher entre outras conquistas o trabalho remunerado e a liberdade sexual. Escapava a esta discussão o reconhecimento das diferenças entre os sexos. O estudo da “mulher” era proposto de forma isolada, homens e mulheres entendidas como categorias naturais e independentes.

A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história. Tem tomado como axiomática a ideia de que o ser humano universal poderia incluir as mulheres e proporcionar evidência e interpretações sobre as várias ações e experiências das mulheres no passado. Entretanto, desde que na moderna historiografia ocidental, o sujeito tem sido incorporado com muito mais frequência como um homem branco, a história das mulheres inevitavelmente se confronta com o “dilema da diferença” (SCOTT, 1992, p. 77).

A crítica do feminismo a esta vertente epistemológica instaura-se na contraposição da fundamentação teórica baseada nas relações sexista, pelo viés da produção do saber para estabelecer o poder, adotando em seus princípios critérios filosóficos e políticos referendados na ordem científica na qual busca ruptura. A visão do sujeito universal “a mulher” nesta fundamentação teórica é anunciada na mesma moldura do sujeito universal “homem” na concepção da ciência tradicional. Há evidências de que não são questionadas as normas sexistas e as verdades estabelecidas pela produção de conhecimento, consistindo a maior preocupação na contestação do poder hegemônico masculino instituído na ciência. A suposta neutralidade e objetividade apresentava-se como aporte dominante no fazer científico. “A guarda e o domínio são, portanto, a base para a autonomia e para o poder de determinar o que conta como conhecimento e quem o possui” (SCOTT, 1992, p. 71).

1.2.2 PERSPECTIVA FEMINISTA

A posição teórica da epistemologia na perspectiva feminista (segunda onda-1960 e 1970) advoga que a produção do conhecimento é gestada a partir de percepção do sujeito em suas experiências particulares. A mulher é em potencial objeto de estudo e intelectualmente mais capacitada para buscar a compreensão da realidade do mundo social no qual está inserida, logo a produção de conhecimento a luz de uma perspectiva feminista criaria condições de se produzir uma ciência com menos interferência do real masculino. “Esse discurso produziu uma experiência feminina compartilhada que, embora levasse em

conta as diferenças sociais, enfatizava o denominador comum da sexualidade e as necessidades e interesses a ela vinculados” (SCOTT, 1992, p. 83).

As defensoras desta posição acreditam na construção de uma ciência exclusivamente feminina. Essa vertente é fortemente influenciada pelo pensamento marxista, prevendo que as mulheres teriam mais condições de criar seus postulados científicos, pois estaria em posições privilegiadas entre os grupos subordinados (mulher/feminismo), para fazer a revolução diante do grupo dominante (homens/ciência) em suas bases particulares, para os saberes universais na produção do conhecimento. As relações sociais de gênero são percebidas a partir das relações de classe, sendo a mulher para o feminismo a mesma contraposição do operário para o burguês. “O aumento da consciência acarretou a descoberta da “verdadeira” identidade das mulheres, a queda das viseiras, a obtenção de autonomia, de individualidade e, por isso, de emancipação” (SCOTT, 1992, p.83).

A perspectiva feminista avançou no debate acadêmico científico, através da valorização da figura da mulher na produção de conhecimento (produzido na universidade/científico) e nas ideias coletivas de luta feminina pelas quais acreditavam na revolução social da mulher (articulação política e social de classe da mulher). Este movimento apresentou propostas de mudanças nos aspectos culturais, políticos, sociais e intelectuais da posição da mulher em relação a posição do homem na sociedade. Surge também nesta posição teórica, o questionamento das diferenças como características presentes no homem e na mulher, que ao invés de ser combatidas, necessitam ser reconhecidas, valorizadas e respeitadas. Nesta fundamentação teórica é aguçado o debate sobre diferença e igualdade de sexos, entre homens e mulheres, introduzindo assim a noção de equidade considerando as subjetividades do masculino e do feminino.

O feminismo assumiu e criou uma identidade coletiva de mulheres, indivíduos do sexo feminino com um interesse compartilhado no fim da subordinação, da invisibilidade e da impotência, criando igualdade e ganhando um controle sobre seus corpos e sobre suas vidas[...] (SCOTT, 1992, p. 67).

As ideias de contraposição epistemológicas do feminismo a teoria da perspectiva feminista, ocorre por uma posição do feminismo empirista, o modo homogêneo de conceber a “mulher” constituindo a principal crítica. Gênero e sexo nesta acepção são tratados naturalizados, coexistindo a ideia binária entre o masculino/feminino e

homem/mulher, macho/fêmea. Scott (1992) considera que as duas abordagens tratavam o estudo das “mulheres” como sendo uma “uma categoria social fixa, uma entidade separada, um fenômeno conhecido-eram pessoas biologicamente femininas que se moviam dentro e fora de contextos e papéis diferentes, cuja experiência mudava, mas cuja essência - como mulher - não se alterava” (SCOTT, 1992, p. 82).

Para Harding (1993) a outra centralidade do aporte epistemológico da perspectiva feminista tinha como base uma teoria alternativa do trabalho, como uma pretensa visão de substituir o proletariado pelas mulheres. A figura feminina teria todas as condições de produzir o conhecimento, pois potencialmente as relações sexistas lhes possibilitariam condições fidedignas de conhecer a natureza e o mundo social. A autora acreditava assim que, essa via não dava conta de perceber que as mulheres necessariamente apresentavam singularidades como emoção, prazer, salários, filhos, trabalhos não remunerados, casamentos em contextos culturais, sexuais e sociais diferenciados. “Elas jamais foram vistas como membros de pleno direito do proletariado, capazes de raciocinar e, dessa maneira, de saber como o mundo é construído” (HARDING, 1993, p. 17).

1.2.3 FEMINISMO PÓS-MODERNO

De acordo com Rago (2012), o feminismo pós-moderno (terceira onda, cujo marco inicial se dá nos anos de 1980), tem suas matrizes epistemológicas influenciadas pela concepção pós-estruturalista, influenciados principalmente por Michel Foucault e Jacques Derrida, considerados “teóricos da diferença”. O empreendimento na produção do conhecimento passa a ter a “descrição das dispersões” (Foucault) e não a “síntese das múltiplas determinações” (Marx) (RAGO, 2012, p. 28). Os debates desta abordagem se fundamentam também nos estudos culturais e pós-coloniais, constituindo-se em um campo teórico epistemológico pluralista. As feministas desta tendência propõem a desconstrução das diferenças e a construção de uma identidade plural, enfatizando que os discursos são os principais veículos da formação da subjetividade e dos saberes singulares das diversas classes, gênero e etnias.

Parafrazeando Scott (1992), o estudo sobre as “mulheres” como categoria fixa social adquire características de heterogeneidade e o gênero passa a ser compreendido como categoria analítica, há um deslocamento para o estudo das relações de gênero numa perspectiva relacional. A centralidade é externada do sujeito “mulher” para as relações entre o masculino e o feminino, considerando que ambos os sexos se constituem em subjetividades específicas. Nestes termos, a igualdade é pensada a partir do reconhecimento das diferenças e o sexo e o gênero como resultado de uma construção social e de relações de poder “A questão das diferenças dentro da diferença trouxe a tona um debate sobre o modo e a conveniência de se articular o gênero como uma categoria de análise” (SCOTT, 1992, p. 88).

A epistemologia defendida pelas teóricas desta acepção compreende que o conhecimento é produzido a partir das experiências históricas, sociais e culturais, pelas quais perpassa a produção das relações das pessoas com a natureza e com o meio social (relações sociais, sexuais e étnicas). Essas relações instituem efeitos no sujeito do conhecimento. Os aspectos que caracterizam socialmente o masculino e o feminino, não são mais considerados atributos do macho ou da fêmea biológicos, são focalizados nas posições destes sujeitos. O principal viés da produção de conhecimento neste campo consiste em entender como as relações de domesticação dos corpos contribuem para produção de uma verdade universal sobre os indivíduos. Neste sentido, Santos (1991, p. 135) reconhece que:

Foucault tem certamente razão ao denunciar o excesso de controle social produzido pelo poder disciplinar e pela normalização técnica-científica com que a modernidade domestica os corpos e regula as populações de modo a maximizar a sua utilidade social e a reduzir, ao mais custo, o seu potencial político.

Harding (1993) problematiza a epistemologia feminista do pós-modernismo, referindo-se ao pensamento pós-estruturalista desta corrente, como um ideal teórico epistemológico marcado por um fim em si mesmo, ao propor a desconstrução e o relativismo na produção do conhecimento. Acredita que o pós-modernismo precisa de propostas teóricas metodológicas traduzidas em uma ciência alternativa capaz de apresentar justificações filosóficas e políticas competentes para causar rupturas nas relações sociais e de poder estruturante do grupo dominante. Considera ainda que, o poder socialmente legitimado não é levando em conta nesta perspectiva, sendo as vias ideológicas as principais ferramentas dos “dominadores” para a alienação política e

intelectual dos “dominados”. Neste sentido, afirma que “o relativismo é um problema, objetivo, ou a solução de um problema, apenas para a perspectiva dos grupos dominantes” (HARDING, 1993, p. 19).

As epistemologias feministas, compreendidas em todas as suas vertentes, não podem ser compreendidas de forma descontextualizada ou movimentos isolados e independentes. É preciso reconhecer as dinâmicas sociais, históricas, políticas e culturais que impulsionaram o pensar do feminismo em cada experiência histórica. Do mesmo modo não podemos negar as relações de conflito e contradição no próprio movimento feminista, decorrentes das relações de força e de poder instituídos nas bases do movimento intelectual, político e social. Tais acontecimentos respondem pela diversificação das epistemologias feministas na contemporaneidade, fazendo emergir em suas matrizes filosóficas reflexões sobre questões da teoria do conhecimento e sua articulação com as lutas dos diferentes movimentos sociais libertários e das práticas sociais dos diversos grupos ou comunidades em suas realidades de classe, etnia e gênero.

A partir da compreensão que não existe uma epistemologia feminista, mas as epistemologias feministas e que este debate ainda está em curso, acredito que os desafios epistemológicos deste processo consistem em buscar o entendimento das relações pelas quais o poder e ciências se entrecruzam, estabelecendo formas universais de pensar e ver o mundo. A crítica feminista à ciência moderna nos instiga a questionar verdades dogmáticas de um saber epistêmico neutro e totalizante, procurando articular de maneira qualitativa os valores éticos e políticos com as relações de conhecimento (saberes diversos) e as relações sociais (indivíduo/natureza/mundo social) em dimensões interpretativas dos mecanismos culturais, políticos e ideológicos e dos efeitos que produzem sobre a formação do sujeito do conhecimento.

Rago (2012) salienta que, no Brasil, a problemáticas da teoria do conhecimento no campo do feminismo ainda é um espaço com muitas indefinições, com bastante incertezas e questionamentos. Na visão desta autora, há ainda pouca produção acadêmica e científica com abordagem que configure clareza na posição teórica das pensadoras brasileiras. Sobre este assunto pondera:

Não apenas a questão é pouco debatida mesmo nas rodas feministas, como, em geral, o próprio debate nos vem pronto, traduzido pelas publicações de autoras

do Hemisfério Norte. Há quem diga, aliás, que a questão interessa pouco ao “feminismo dos trópicos”, onde a urgência dos problemas e a necessidade de rápida interferência no social não deixariam tempo para maiores reflexões filosóficas (RAGO, 2012, p. 24).

Desta maneira, é possível destacar que, na história do pensamento científico ocidental, durante vários séculos a produção de conhecimento filosófico e científico foi propriedade do universo masculino, sendo negadas as mulheres o desenvolvimento de suas potencialidades para o exercício do fazer científico. “Os principais pontos da crítica feminista a ciência incidem na denúncia de seu caráter particularista, ideológico, racista e sexista” (RAGO, 2012, p.27).

1.1.4. Os desafios epistemológicos do pós-modernismo e os estudos de gênero

As questões abordadas nesta seção nos fazem refletir ainda sobre as contribuições dos outros estudos não feministas que discutem novos conceitos e novos referenciais de pensamento para a produção do conhecimento na contemporaneidade. Esses estudos criticam as concepções e os discursos da modernidade, nas dimensões científicas, pedagógicas, jurídicas e artísticas. Dentre as várias vertentes e teorias sociais que sugerem os princípios do ideal pós-modernos que convergem com os estudos feministas e de gênero, sublinhamos os estudos pós-estruturalistas, os estudos culturais e os estudos pós-coloniais, como fundamentações teóricas filosóficas que articulam os diferentes olhares sobre as teorias feministas mais recorrentes na atual fase do movimento feminista.

O pós-estruturalismo enfatiza a diferenças como eixo norteador da compreensão das relações de gênero, sendo o próprio gênero compreendido a partir de uma visão relacional do homem e da mulher, nos sistemas de dominação e de opressão. A luz desta concepção o sujeito é resultado das experiências históricas, sociais e culturais, sendo a referência de pensamento centrado na desconstrução dos sujeitos, do sexo e do gênero, com o olhar voltado para a ressignificação de conceitos e construção de novas identidades. Os estudos das teóricas Scott (1995), Butler (2014), Britzman (2000) e Louro (2003) convergem com esta linha de pensamento e fundamentam este estudo sobre as relações de gênero.

Os estudos feministas tendo por base os parâmetros teóricos filosóficos dos estudos culturais vêm marcando novas significações conceituais no campo da produção do conhecimento. É intensificado o debate sobre cultura, relações de poder e formação identitária, por esses vieses são abordados nos estudos culturais as questões de classe, etnia e gênero. De acordo com esta perspectiva, todas as ações culturais são consideradas potencialmente ideológicas, desse modo, é na materialização e naturalização desses conceitos que se manifestam a discriminação social, econômica e política. Reporto-me a Chauí (2006) e Bourdieu (2005) para conceituar cultura. Mesmo sabendo que, há uma contradição entre adotar uma visão pós-estruturalista para as questões de gênero e uma visão estruturalista para a questão da cultura em geral, considero que as questões colocadas pelos dois autores contribuem para, na elaboração da reação pós-estruturalista, questionar os aspectos reprodutivistas.

Chauí (2006) considera que o conceito de cultura deve ser pensado a partir do domínio do estado e do mercado. A cultura popular reflete a ideologia da cultura dominante, o estado utiliza o discurso da produção cultural e o mercado concebe a cultura como impulsionador do consumo, transformando o cidadão em um consumidor em potencial. As referências identitárias são moldadas pelo sistema político vigente, onde são culturalmente reproduzidas as relações de trabalho, implícitas em questões sociais e que resultam em tensões e conflitos por igualdades de direitos.

Para Bourdieu (2005), a cultura é construída pela reprodução de mecanismos de dominação em que são submetidos o sujeito, pelas vias das práticas ideológicas e políticas que legitima a cultura da classe dominante e resulta em desigualdades sociais. A cultura deve ser entendida em um contexto de conflitos simbólicos. Desse modo, na sociedade capitalista, a produção cultural é permeada por significados, capazes de transformar o diferente em homogêneo pela lógica do mercado e do consumo, pois os indivíduos de um determinado grupo não perdem suas especificidades, no entanto, são impostas a eles maneiras de pensar e agir, através de práticas educacionais, modelados pela cultura, que o transforma em um sujeito coisificado, fragmentado na construção de sua identidade/identidades.

Eagleton (2005), Zaoual (2003), Couto (2013), Burke (2003), Hall (2005), Bhabha (2010), entre outros, representam a linha de pensamento a respeito da cultura no pós-

modernismo. O homem pós-moderno está socialmente se organizando de maneira a garantir a identidade de grupos considerados minoritários e construindo outras formas de compreender o pluralismo e a diversidade cultural, uma vez que, a ideia de totalidade sofre rejeições. Dessa maneira, o homem pós-moderno está sendo conduzido a estabelecer relações dinâmicas, que lhe permita viver e conviver com as consequências da globalização, através dos movimentos da arte, da cultura e da estética, realizando um deslocamento destes elementos para a realidade social e econômica.

O sujeito é resultado das diferentes maneiras de interpelação entre ele próprio e o mundo social e ambiental que o cerca, assim é motivado por uma série de fatores que o constituem em sua realidade no âmbito da cultura local e global. Atualmente temos o desafio de aprender a agir e conviver com as diversidades, mantendo nossas “raízes culturais”, nos fortalecendo nas diferenças individuais/coletivas para sobreviver ao propósito global das injustiças e desigualdades sociais. Este modo de pensar e agir possibilita romper também com a herança da competição e individualismo, aliados da segregação e da falta de humanidade. Em suma, podemos afirmar sobre o pós-modernismo “que o mundo mudou de alguma maneira difícil de descrever, mas inconfundível” (LEMERT, 2000, p. 42).

Os estudos pós-coloniais apresentam questionamentos e reflexões sobre as relações de poder provenientes dos colonizadores, situados na ordem do imperialismo econômico e cultural ou patriarcalismo. Spivack (2010), entre outras estudiosas, destaca a necessidade dos países africanos, latinos americanos, asiáticos e africanos se libertarem do domínio imperialista do pensamento europeu, para então produzir ciência de acordo com as especificidades culturais locais de cada região geográfica, classe, etnia e gênero. Como “dominados” entende-se daquele grupo, classe, raça ou gênero que são marginalizados, subalternos ou oprimidos e que são impossibilitados de se apropriar do poder em todas as suas dimensões, pois vivem em regime de dominação operados pela classe dominante.

O termo ‘pós-colonial’ não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a ‘colonização’ como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou ‘global’ das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. (HALL, 2003, p. 109).

Nesta perspectiva, os estudos feministas pós-coloniais discutem as formas com que a cultura e a literatura de determinadas sociedades são reproduzidas a partir das ideias

européias de conceber o mundo social e a natureza. A problematização a respeito das representações culturais, políticas e literárias (como produtora e reprodutora dos discursos coloniais) da mulher, percebidas a partir da crítica pós-colonial, demanda uma postura crítica para realizar a leitura das relações de gênero, conferindo as representações sociais a produção de significados ao sujeito e a relações com o mundo real. A representação é um termo utilizado no debate pós-colonial com diferentes significações que dependem da posição geopolítica do sujeito e dos efeitos da produção discursivas sobre sua formação identitária. “A discussão da construção/desconstrução de identidades ganhou um peso muito grande nesses contextos e diz muito pouco da vida das mulheres e dos homens, das relações de gênero nos países do sul, nos países do capitalismo periférico” (ZAGO, 2013, p. 449).

A teoria pós-colonial, aliada a teoria feminista, propõe uma epistemologia capaz de reconhecer a diversidade e a disparidade, assim como as singularidades dos sujeitos silenciados, marginalizados e invisibilizados pelo discurso colonizador na história social e cultural da modernidade ocidental. Outro aspecto questionado pelas feministas desta posição teórica é a pouca inserção das questões das minorias étnicas do denominado “terceiro mundo” no campo da produção do conhecimento pelas feministas que produzem ciência no mundo ocidental. Desse modo, as mulheres de diferentes etnias não possuem voz e são consideradas subalternas, uma vez que buscar compreensões das condições históricas, culturais e sociais de locais ou regiões específicas, pode significar produzir conhecimentos além das fronteiras ocidentais. Spivak (2010) chama atenção para a posição do sujeito nas produções das práticas discursivas, pois acredita que há nas experiências femininas dos países periféricos, possibilidades das representações totalitárias masculinas do eixo central.

Nesta acepção, a diferença é tratada como dominação dos feminismos do ocidente a diferentes classes e etnias da mulher do “terceiro mundo”, sendo que há uma apropriação das condições singulares dessas mulheres tendo por base a mulher ocidental, na qual é representada pela figura do sujeito (mulher) do conhecimento ocidental, tido como legítimo e universal. Há uma situação de conflito teórico entre essas duas vertentes do feminismo, pois a mulher que está fora dos estereótipos dos Estados Unidos e Europa é caracterizada por um sistema de opressão duplo de gênero e de etnia.

A diferença faz parte de uma concepção de uma diferença para outra (...) A diferença para *differance*, e essa mudança é precisamente o que a transição em serie ou titubeante para o "pós-colonial" designa. Mas não se trata apenas de não designá-la em termos de um "antes" e um "agora". Ele nos obriga a reler os binarismos como formas de transculturação, de tradução cultural, destinadas a perturbar para sempre os binarismos culturais do tipo aqui/lá. É precisamente essa 'dupla inscrição' – que rompe com as demarcações claras que separam o dentro/fora do sistema colonial, sobre as quais as histórias do imperialismo floresceram por tanto tempo – que o conceito de 'pós-colonial' traz a tona. (HALL, 2003, p. 108 e 109-grifos do autor).

A crítica a esta vertente perpassa pelo reconhecimento de uma ciência alternativa que só reconhece as minorias étnicas, periféricas e das margens. Harding (1993) chama a atenção para a natureza singular que opera as epistemologias feministas libertadoras, em buscar de forma dissociada umas das outras a produção de “suas verdades” em explicações totalizantes e absolutas. “Desse ponto de vista, cada epistemologia alternativa-feminista, terceiro mundista, homossexual, operária - indica as condições históricas que produzem as oposições conceituais a serem superadas, mas não gera conceitos universais nem objetivos políticos” (HARDING, 1993, p. 23).

Santos (2004), apesar de reconhecer que o pós-colonialismo é um importante aporte teórico analítico, adota uma postura crítica ao analisar os fundamentos teóricos políticos desta vertente epistemológica, pois acredita que a luta pela igualdade na diferença será resultado das condições sociais, econômicas e políticas. Segundo este autor, tal luta ainda está demasiadamente arraigada nas tradições eurocêntricas, a observar o caráter da desconstrução e o pós-estruturalismo. “Isto é tanto mais grave, quanto é certo que nas condições do capitalismo global em que vivemos não há reconhecimento efectivo da diferença (racial, sexual, étnica, religiosa, etc.) sem redistribuição social” (SANTOS, 2004, p. 26).

Face aos objetivos propostos por essa investigação _ analisar como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero no espaço escolar_ acredito que a compreensão das práticas discursivas estabelecidas nos diferentes contextos históricos, sociais e políticos, marcam o processo de desconstrução das identidades de gênero tidas como fixas, universais, desconstruindo o binarismo determinante do lugar social do feminino e do masculino produzidos e reproduzidos nos discursos hegemônicos na sociedade ocidental. Este processo possibilitará pensar nas experiências singulares dos

sujeitos com um olhar voltados para as práticas de ressignificar as relações de poder a partir do real diverso: classe, etnia, sexo e gênero.

Assim foi importante trazer para este estudo o debate sobre as diferentes formas de opressão e dominação (masculina, capitalismo, patriarcado, Estado) que permeiam as relações de gênero, reconhecendo na alteridade do sujeito do conhecimento distintos campos conceituais, que dispensa orientação específica de uma ordem científica, considerando que não se busca uma epistemologia “una” na produção do conhecimento, tão pouco validar “verdades”. As epistemologias feministas contribuem de forma significativa para a compreensão de gênero como uma categoria relacional de análise, permitindo-me ancorar numa perspectiva teórica feminista que seja capaz de contradizer os processos de naturalização da produção e reprodução das relações sociais de gênero.

A produção de conhecimento admitida por esta orientação teórica me possibilitou problematizar as relações de poder instituídas no controle disciplinar do corpo, examinando os contextos históricos, políticos, sociais e culturais em que são construídas as “verdades” sobre o corpo, provocando verdades sobre o gênero embasadas em desigualdades sociais. A discussão que certamente acarretará um dispersar epistemológico para “outras vertentes” será na construção dos saberes sobre a formação identitária, pois acredito ser necessário compreender o processo de identidade coletiva de gênero examinando as peculiaridades de cada grupo e a dinâmica que estabelecem com a realidade, sem incorrer em “dogmas absolutos”. Neste sentido, os estudos de gênero pareados com as demais epistemologias libertárias da pós-modernidade constituem fontes importantes para empreender os estudos sobre os estereótipos de gênero no mundo contemporâneo.

Para desenvolver pesquisas no campo educacional, a perspectiva teórica analítica do pós-estruturalismo me parece muito pertinente, tendo em vista que não condiciona o pesquisador a desvelar verdades ou solucionar problemas. A pesquisa assume uma natureza de buscar a produção de significações, sendo que no processo de investigação consideram-se as possibilidades para indagações diversas, incertezas e questionamentos que resultarão na produção de conceitos transitórios e explicações provisórias para os objetivos de análises propostos por este estudo.

1.3 GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO TEÓRICA EM DEBATE

O exame da literatura sobre epistemologia feminista realizado neste estudo me instigou a pensar sobre as diferentes posições teóricas metodológicas que envolvem a produção de conhecimento sobre a questão em debate. Dessa feita, a compreensão das vertentes ora apresentadas convergem para construção de uma perspectiva teórica epistemológica capaz de articular a diversidade ética, cultural, sexual e de gênero a desconstrução de referenciais rígidos. Assim, fundamenta esta argumentação o pensamento de que ainda há necessidade do fortalecimento do debate teórico e político sobre a problemática em estudo, atentado para as epistemologias feministas que estão em construção em diferentes partes do mundo.

Butler (2014) questiona o posicionamento político da categoria “mulheres”, projetado pelo movimento feminista para a emancipação, através da luta pela representação política da participação de igualdade de direitos, em espaços onde a regulação e a dominação são eixo fundador das estruturas de poder. As instituições como Estado, família e religião, além de serem questionadas e examinadas nas suas condições de reprodução do poder, fonte de dominação e opressão, precisariam reconhecer a liberdade de expressão dos corpos. A necessidade de problematizar o caráter natural do sexo, do gênero e do desejo seria um movimento que romperia com a fronteira da repressão e exclusão dos corpos com suas escolhas diversas de gênero. “O poder jurídico ‘produz’ inevitavelmente o que alega meramente representar; conseqüentemente, a política tem de se preocupar com essa função dual do poder: jurídica e produtiva” (BUTLER, 2014, p. 19).

O sexo e o gênero também são apontados por Butler (2014) como resultado de uma construção histórica. Tal qual Foucault, a autora acredita que entender o histórico como fenômeno natural significa estabelecer e legitimar estratégias de poder, uma vez que sexo e gênero são resultado de produção discursivas instituídas em processos históricos. A estudiosa defende uma concepção que vai além das lutas feministas que buscam a igualdade de direitos através do reconhecimento das diferenças entre o sexo e o gênero. Advoga que as noções de sexo e o gênero são atravessadas por situações discursivas, que seriam constituídas tendo por base os discursos políticos, estabelecidos nas relações de poder. Neste sentido o discurso é parte integrante do corpo, que se confunde em seu

movimento com o próprio corpo. O principal argumento desta acepção é o de desnaturalizar e desmitificar as relações de sexo e de gênero.

Se alguém “é” uma mulher isso certamente não é tudo que esse alguém é, o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da pessoa transcendam a parafernália específica do seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2000, p.20).

Butler (2014) acredita ainda que é impossível sofrer os efeitos do discurso fora do gênero, pois a repressão dos desejos decorrentes de práticas de exclusão dos corpos que não se ajustam a base universal da heterossexualidade é constituída nos diferentes discursos, científico, jurídico, religioso e pedagógico. A cultura é um meio que contribui para a reprodução de normas e condutas naturalizadas do “sujeito” feminino e masculino e no silenciamento das expressões de escolhas de gênero. Os discursos sobre o sexo e gênero, produzem um efeito que validam as condições materiais do corpo, estabelecendo fronteiras entre sexo como produção discursiva e materialidade do sexo. . O sexo é então materializado nas práticas regulatórias exercidas de formas “naturais” através do tempo, que condicionam o sujeito ao auto reconhecimento do corpo tendo por base a materialização imposta pela representação do poder instituído no mundo social. O gênero nesta visão pode ser compreendido como sendo “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2014, p. 59).

O pensamento teórico crítico do feminismo propõe outras formas de pensar e compreender as estruturas de poder fundantes das matrizes históricas e culturais que formam as produções discursivas sobre sexo e gênero na sociedade ocidental. A desconstrução e desnaturalização das práticas discursivas que produzem as representações sobre as “mulheres” pelas vias do imperialismo é uma posição científica e política em construção, tendo em vista a própria complexidade que envolve esta abordagem e as nuances teóricas que as referidas posições manifestam.

Spivack (2010) posiciona-se criticamente diante do atual postulado acadêmico científico sobre a “mulher” apresentado pelo feminismo ocidental, salientado que as mulheres negras e pobres, entre outras “mulheres” ocupam posições subalternas, condicionadas pelas estruturas de poder que as silenciam em suas capacidades de auto representação. “Não há valor algum atribuído a “mulher” como um item respeitoso nas listas das prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual, como uma intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio” (SPIVAK, 2010, p. 126).

Entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do Terceiro Mundo”, encurralada entre a tradição e a modernização (SPIVAK, 2010, p.119).

O lugar do silêncio que está condicionado a representação da figura do feminino neste debate, penso ser constituído pelos aspectos relacionais do contexto histórico e social em que se encontram inseridos os sujeitos. Neste contexto, as relações de poder são estruturantes das produções discursivas que resultam em posições de obediência, opressão, dominação, mas também em negociações e resistência. A problematização das práticas discursivas produtoras e reprodutoras de silenciamentos e resistências é algo necessário, pois possibilita o rompimento das hierarquias culturais estabelecidas nos discursos, como vias de controle social.

Deste modo acredito que a história das mulheres brasileiras pode ser examinada a partir de vários aspectos, a considerar os diferentes grupos étnicos e a diversidade cultural, política e social que formam as distintas realidades deste grupo. Entretanto, não temos como deixar de reconhecer que as noções de homem e mulher são resultados de construções históricas e possuem peculiaridades que os integram em grupos diversos. Essa dinâmica produz realidades diferentes, que embora em situações adversas, institui os lugares de homens e mulheres em um mesmo mundo social, sendo assim, não podemos estudá-los de forma isolada.

2 DESIGUALDADES SOCIAIS, IGUALDADE E DIVERSIDADE DE GÊNERO

Nesta seção proponho a reflexão acerca da naturalização dos papéis sociais de gênero pela validação das diferenças determinadas pela biologia, considerando a produção histórica cultural da sociedade ocidental. Neste enfoque, a diferença socialmente construída entre o homem e a mulher contribui com a manutenção de modelos reprodutivistas de gênero, entre eles a dominação masculina, a opressão e segregação da mulher ao mundo do trabalho. Entendendo que a produção de valores sociais é construída de acordo com o contexto histórico cultural em que em que vive as pessoas, assim a definição do lugar do masculino e do feminino é resultado de representações consolidadas em diferentes tempos e espaços. Discuto a disputa em torno dos termos igualdade e diferença e, com base nessas elaborações, debato relações de trabalho, políticas públicas e feminização da experiência educativa. Trago, para finalizar, a experiência de migração vivida pela minha família, para ajudar a relacionar diversidade de gênero e desigualdade social.

Na sociedade ocidental contemporânea, as diferenças sexuais são percebidas em diferentes perspectivas de valorização das ações do homem e da mulher, resultando na construção de relações sociais desiguais ou não. Este processo está atravessado pelas relações de poder, tendo em vista que os mecanismos de controle sociais estabelecem e tornam legítimas as diferenças entre os sexos. Neste contexto, o conceito de gênero se estabelece também como uma categoria política, na qual são inseridas as questões da igualdade e diferença, sob uma nova dimensão interpretativa da realidade social.

Os estudos feministas possibilitaram um novo olhar para as abordagens das diferenças e igualdade entre homens e mulheres, contribuindo para a reflexão sobre esta categoria. As correntes analíticas dentro do feminismo permitem o debate com enfoque nas universalidades e singularidades das manifestações do masculino e do feminino. “No

interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades” (LOURO, 2003, p. 43).

O processo da construção histórica das desigualdades entre homem e mulher têm suas raízes no determinismo biológico. A característica peculiar da reprodução pela fêmea é (a capacidade de gestar os filhos e garantir a perpetuação da espécie humana) foi ressignificada como função social da mulher, estabelecendo-se assim mecanismos de controle e poder, sendo o corpo o principal veículo de dominação masculina. Esse sistema de dominação apresenta um conjunto disciplinador e normativo, pelo qual a sexualidade é hierarquicamente estabelecida através da repressão dos desejos sexuais e da violência que destitui o indivíduo da autonomia sobre o próprio corpo.

Foucault (1988) registra que a sociedade burguesa no século XVII marcou o início da época das repressões ao sexo, período em que as relações sociais e culturais adotaram como padrão a função reprodutora biológica, visualizada na responsabilidade do casal. O controle da sexualidade neste período se dava pelas proibições e censuras dos discursos que circulavam na sociedade. Alguns assuntos como higiene e reprodução tinham livre circulação, no entanto questões relacionadas a preferências amorosas e a prazeres do corpo eram silenciadas. As relações de poder eram camufladas em virtude da necessidade do trabalho, pois o foco do homem deveria ser as atividades lucrativas ao invés das prazerosas. Essa objetivação do corpo imprime as marcas da força da produção.

A partir do século XVIII, com o surgimento do capitalismo industrial, o conceito de sexualidade foi introduzido com a ideia de controlar e classificar a população. Com as transformações sociais e culturais, advindas desta nova ordem, a sexualidade estabelece conexão com outras áreas do conhecimento, produzindo um sistema de regra e normas, que foram legitimadas através da proliferação dos discursos nas esferas públicas e privadas, subscritos nas atividades religiosas, médicas, jurídicas e pedagógicas.

Se a sexualidade foi importante, foi por uma porção de razões, mas em especial houve estas: de um lado, a sexualidade, enquanto comportamento exatamente corporal depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente; e depois, por seus efeitos procriadores, em processos biológicos amplos que concernem não mais ao corpo do indivíduo, mas a esse elemento, a essa unidade múltipla constituída pela população. A sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende da regulamentação (FOUCAULT, 1988, p. 98).

Foucault (1988), alerta que, por meio da divulgação e incitação ao discurso da disciplinarização do sexo, na sociedade ocidental são instituídos mecanismos de controle sobre os corpos dos indivíduos, exercidos não somente dentro de um sistema de punições e proibições, mas por meio de ideologias que produzem e reproduzem indivíduos e seus corpos sexuados. Tal produção se dá no sentido do exercício do controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, isto é, de forma normativa, tendo em vista as práticas sexuais monogâmicas, heterossexuais e reprodutivas. Os discursos produzem verdades e legitimam o poder, da mesma forma que o silêncio significa aceitação de verdades que também garantem o exercício de poder.

Para Foucault (1988), o poder é decorrente das correlações de força, uma vez, coordenada por dispositivos de controles, configura-se como opressão. Essas relações implicam em domínio, movimento que os conduz a estabelecer estratégias que coordenam e organizam as relações de poder. Assim, o poder está em todas as partes e em todos os lugares, podendo também ser resultado de atos de resistência. Para os sujeitos capazes de demonstrar resistência, na própria relação com o outro acontece um movimento de tensão, turbulência, agitação, negociações, alianças, retratações, acordos. Neste jogo de práticas imaginárias, haverá sempre um vencedor, no qual exercitará o poder de ter ganhado a batalha. Os discursos da sexualidade estão organizados a partir dos arranjos de práticas sociais que possibilitam a produção (além da reprodução) de relações desiguais de poder.

Que as relações de poder não se encontram em exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos, relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes; são os efeitos imediatos das partilhas, desigualdades e desequilíbrios que se produzem nas mesmas e, reciprocamente, são as condições internas destas diferenciações; as relações de poder não estão em posição de superestrutura, com um simples papel de proibição ou de recondução; possuem, lá onde atuam, um papel diretamente produtor (FOUCAUT, 1988, p. 90).

Compreende-se que enfatizar o aspecto social da sexualidade não significa necessariamente negar que o gênero se constitui em corpos sexuados; não se pretende negar a biologia, mas focar intencionalmente na importância da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Desse modo, “as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2003, p.22).

Louro (2000) acredita que a sexualidade não tem motivadores de caráter pessoal, mais social e político. A sexualidade é resultado de uma construção histórico social, portanto é decorrente do processo de aprendizagem. Desta forma, “a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 2000, p. 3).

Os estudos feministas trouxeram contribuições importantes para ampliar o debate sobre a igualdade e a diferença. Inicialmente, a tendência foi de lutar para que as mulheres tivessem a igualdade de gozo dos mesmos direitos políticos, econômicos e sociais exercidos pelos homens. Nesta ótica, a igualdade eliminaria as diferenças. Após intensos conflitos teóricos e políticos, de estudiosas e militantes dos movimentos feministas, foi introduzida a luta pela igualdade na diferença. A partir de então, se inicia o processo de discussão envolvendo expressões de diferentes grupos sociais, através da flexibilização e ampliação dos conceitos provocados pela temática: experiência masculina e feminina, diversidade cultural, diferença cultural, diversidade de gênero (para além da oposição homem/mulher), etc.

Os estudos culturais são referências que nos possibilitam compreender a diversidade cultural e social em que a sociedade ocidental contemporânea é formada. Os estudos dessa vertente nos possibilitam a compreensão das diferenças não só entre os gêneros, mas também entre as etnias e classes. As transformações industriais, tecnológicas e científicas, proporcionaram um novo modelo de vida para homens e mulheres na sociedade moderna, modificando também as relações de poder instituídas pelas práticas culturais, historicamente produzidas e socializadas. Considerando as diferenças sexuais como produto da socialização e da cultura, tais estudos propõem a superação dos princípios instituídos no sistema do patriarcado, através de práticas sociais de resistências. As práticas de resistência são manifestadas no reconhecimento das diferenças, considerando que o sujeito vive em um mundo de universos plurais, onde os saberes específicos são construídos e consolidados nas particularidades formadoras da diversidade cultural.

Diante deste modo de conceber as relações sociais, homens e mulheres não possuem particularidades determinadas apenas pelas relações de gênero, mas as formam a partir das experiências vivenciadas na sua realidade, mediados pela cultura e educação. É possível então perceber as diferenças entre classe, gênero e etnia como elementos que

contribuem para produzir práticas que resultam em preconceitos, discriminação e dominação. “Em nossa sociedade, devido a hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã, têm sido nomeados e nomeadas como diferentes aqueles e aquelas que não compartilham desses atributos” (LOURO, 2003, p. 50).

A considerar que a dominação não é parte integrante da natureza masculina e tampouco a obediência e a submissão sejam características inerentes da natureza feminina, mas que são produzidas nas relações de poder entendemos que, nos dias atuais homens e mulheres estão em constantes enfrentamentos, pelos quais são instigados pelas diversas relações de força e poder a estabelecer mecanismos de resistência. Então, as relações sociais de gênero na atualidade, partindo de um processo subjetivo do sujeito, estão sinalizando apesar de ainda tênue, situações variáveis na construção social do universo de gênero (considerando o estereótipo do masculino e feminino, mas também outras possibilidades para além dessa polarização). Essa possibilidade de modificar a concepção sobre o gênero é resultado de relações conflituosas e tensas, pois implica em desestabilizar conceitos arraigados em práticas naturalizadas na ordem e nas leis rígidas do patriarcado.

Tais conceitos e práticas se expressam nas relações de trabalho, nas políticas públicas e mais especificamente para os efeitos deste trabalho, na experiência educativa, de que trato nas subseções a seguir.

2.1 AS RELAÇÕES DE TRABALHO E O DIREITO À IGUALDADE

Ao longo da história da humanidade, o papel atribuído à mulher tem tido relação direta com as atividades do lar e da família. A partir da legitimação ideológica desse lugar social da mulher, associado à função de reprodução (função biológica), destinado a responsabilidade de manutenção da vida, institui-se também a divisão sexual e social do trabalho. Também por esse viés da ideologia dominante, as atividades do homem têm estado correlacionadas com as atividades produtivas, sendo ele o responsável pela produção de bens e serviços na sociedade. Na sociedade ocidental, a dissociação da produtividade do âmbito da família e da domesticidade marcam as transformações das

relações sociais para o sistema do lucro a partir da exploração da força de produção e da força de trabalho, acentuando a divisão social e sexual do trabalho.

Com o advento do capitalismo e, como parte dele, da força imperativa da acumulação regida pela busca constante e crescente de lucros, todas as relações sociais, inclusive na família, assumiram características específicas, definidas e demarcadas pelas relações sociais de produção necessárias ao desenvolvimento do sistema. A família perdeu seu caráter de unidade produtiva, a medida que deixou de produzir a maior parte dos meios de vida necessários ao consumo de seus membros. Esses meios, no entanto, passaram a ser produzidos nas fábricas, estabelecendo-se, assim, uma separação entre o mundo do trabalho (o público) e o da família (o doméstico ou privado), o que correspondia também uma nítida divisão sexual do trabalho (MACÊDO, 2002, p. 33).

A história recente do Brasil, registrada pela história cultural e social, nos remete a compreensão das crenças e costumes que culturalmente contribuíram para a formação do modo de agir e viver das mulheres na sociedade brasileira. Na hierarquia familiar, a mulher recebeu a responsabilidade moral de educar os filhos de acordo com os padrões sociais e morais, pré-estabelecidos. A trajetória histórica evidencia que, os meninos da classe média e alta estudavam para se formar e ter uma profissão, geralmente escolhida pelos pais (medicina, administração e engenharia) e as meninas eram educadas pela mãe para se aprimorar no aprendizado para ser uma boa mãe e uma boa esposa. Os meninos de famílias pobres serviam de aprendizes nas grandes propriedades e comércios, no quais desenvolviam diversas funções. As ações desta natureza caracterizavam (em termos de hoje) trabalho escravo infantil. Realidade mascarada, diante do argumento e que esta atividade era essencial para que os meninos pudessem aprender um ofício, para na fase adulta poder prover o sustento da família. Para as meninas de classe pobre, era destinada a tarefa de ajudar a mãe nos afazeres de casa, ou em outras situações eram entregues a famílias economicamente mais favorecidas para desenvolver as atividades de empregadas domésticas, babás ou cuidadoras de idosos em troca de alimentação e estudo.

Para a mulher ter o direito a escolarização, em vários países do mundo e no Brasil, foi um processo lento. Por um longo período histórico somente lhe foi permitido frequentar escola para garantir “bons modos à moça”, com a finalidade de preparação para o casamento, a mulher precisava “bom partido para casar”. Apesar de o governo brasileiro ter autorizado legalmente a participação de mulheres em instituições oficiais de ensino no século XIX, inicialmente em escolas primárias e gradualmente em secundária e superior, somente na segunda metade do século XX o acesso da mulher a instituições de ensino foi

reconhecido como direito. Tal ato contribuiu para que a sociedade criticasse em menor escala as mulheres que faziam opção por estudar ao invés de casar e constituir família nos moldes tradicionais.

O trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e a educação infantil seria prejudicada, já que as crianças cresceriam sem a constante vigilância das mães. As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar, assim como poderiam deixar de se interessar pelo casamento e pela maternidade. (RAGO, in DEL PRIORE, 1997, p. 585).

Até então, os princípios que regiam a educação no ambiente da família, eram voltados para as instruções das mulheres, objetivando que estas tivessem sucesso no matrimônio, enquanto que, para os homens a educação era voltada para ações que pudesse garantir a eles condições de prover as responsabilidades financeiras do lar, sustentar mulher e filhos e conquistar patrimônio. Os homens tinham de constituir a autoridade em sua família, cabendo a eles tomar decisões e manter todos os membros em sua guarda, atuando como “chefe de família”, o contrário, era considerado motivo de desonra. Assim, a representação dos valores culturais se firmava na formação de uma família nuclear, com valores tradicionais, onde o lugar social da mulher era de garantir a continuidade da família e zelar pela boa educação dos filhos, cuidando para que sua prole se formasse como cidadãos de bem:

O casamento exigia um estilo particular de conduta, sobretudo na medida em que o homem casado era um chefe de família, um cidadão honrado ou um homem que pretendia exercer, sobre os outros, um poder ao mesmo tempo político e moral; e nessa arte de ser casado, era o necessário domínio de si que devia dar sua forma particular ao comportamento do homem sábio, moderado e justo (FOUCAULT, 1988, p. 149).

Diante de tais circunstâncias, tornou-se fundamental propor uma reflexão sobre a questão do gênero feminino, considerando a necessidade de constituição do direito a igualdade. A construção da identidade feminina, tendo por base os princípios da igualdade, da democracia e autonomia tem constituído bandeira de luta de vários movimentos de mulheres, sendo o movimento feminista o principal deles, como tratei na primeira seção deste trabalho (intitulada “Perspectivas teóricas: representações acerca de gênero”). “No espaço aberto pelo recrutamento de mulheres, o feminismo logo apareceu para reivindicar mais recursos para as mulheres e para denunciar a persistência da desigualdade” (SCOTT, 1992, p. 69).

No Brasil, estes movimentos contribuem para o engajamento de mulheres na luta pela emancipação feminina e sinalaram significativos avanços na conquista da igualdade de direitos da mulher. Até a década de 1950 a presença da mulher era afastada da vida pública, a elas era reservada a realização das atividades do lar. Não havia representatividade feminina além do âmbito doméstico, sendo inviabilizado o papel da mulher nos acontecimentos históricos da sociedade da época. Apesar de haver iniciativas no debate sobre os direitos da mulher, registrando o direito ao voto, ingresso na educação superior e ao exercício de algumas profissões que atendia as características específicas da natureza da mulher, como submissão, renúncia e resguardo moral, como professoras de infância e enfermeira, as atividades laborais da mulher como objeto de trabalho remunerado ainda não entrava na discussão da esfera governamental.

A partir da segunda metade do século XX, houve uma intensificação no debate público a respeito dos direitos a igualdade. Entraram em discussão trabalho e sexualidade, virgindade, aborto, casamento, adultério e prostituição. A mulher então passa a ganhar maior visibilidade nos campos jurídico, político e da administração pública e privada. Em 1975, o movimento feminista adquiriu, no Brasil, dimensão de movimento social, apesar de ter ganhado força nos Estados Unidos e na Europa em 1960 (PITANGUY, 2002).

No final dos anos 70, ainda sob o regime militar, surgem novos atores políticos no âmbito da sociedade civil brasileira. Os sindicatos emergem com agendas e práticas de negociações diversas, e movimentos sociais, cujas formas de organização não se pautam pelos moldes tradicionais dos partidos políticos, levantam questões que não estavam incorporadas nas agendas políticas da oposição. (...) Definidos, de forma genérica, como movimentos sociais, estas novas formas de prática política se originaram e se expandiram fora dos marcos do poder institucional levantando questões que incluíam a luta contra a ditadura, mas iam além e traziam para o debate público temática ligada a discriminações e desigualdades que permeavam outras esferas das relações sociais, como as desigualdades de gênero (PITANGUY, 2002, p. 3-4).

Na década de 1980, quando a história registra a fragilização do regime da ditadura militar, a problemática das questões envolvendo a figura da mulher é mais visualizada. A violência contra a mulher é mais evidenciada, tanto na imprensa como nas produções acadêmicas e científicas. Neste período, se intensifica também o debate público sobre poder, igualdade e democracia, visando a emancipação feminina e o direito de construir as identidades femininas plurais. Vale destacar que, a maioria das mulheres que se engajaram na luta contra a ditadura militar estava na faixa etária de 20 anos, eram estudantes universitárias e militantes de movimentos populares estudantis ou promovidos pela igreja.

Entre as jovens revolucionárias, o ideal de luta pautava-se nos princípios de justiça social e liberdade, “diferenciavam-se do universo das garotas da mesma idade pelas rupturas que promoveram em seus comportamentos pessoais [...] não casarem, questionarem o tabu da virgindade, abdicar da maternidade” (RIBEIRO, 2010, p. 4).

As reivindicações dos movimentos feministas, que implicaram em igualdades de direitos entre homens e mulheres culminaram na garantia de trabalho remunerado para as mulheres no texto constitucional de 1988. A legislação trouxe inovações na área trabalhista para as mulheres, do ponto de vista legal possibilitou a licença maternidade e assistência aos filhos em creches instituições de educação pré-escolar. Até esse marco, o direito constituído na legislação anterior tinha como finalidade resguardar a mulher do mundo do trabalho, restringindo suas atividades á fronteira das atividades doméstica, pois o homem era o responsável legal pelo ordenamento econômico da família. Neste modelo, o discurso jurídico acentuava as diferenças sexuais e de gênero, resultando em atitudes de preconceito e discriminação á atividade produtiva da mulher na sociedade.

Lopes (2006, p. 408), ao examinar o direito da mulher ao trabalho, salienta que é preciso levar em conta que o Direito do Trabalho em geral existe para promover a “pacificação e a conservação social, uma vez que, se destina a pacificação do conflito social entre os detentores dos meios de produção e os trabalhadores (capital X trabalho)”, de modo que é preciso ser cuidadoso ao divulgar tais direitos como se fossem “dos trabalhadores”. No caso do direito da mulher ao trabalho, a autora chama a atenção para seus componentes inovadores e conservadores. A legislação de proteção ao trabalho da mulher e do menor voltou-se, num primeiro momento, para as relações de trabalho originadas em razão da “revolução industrial”. A autora ressalta que esta justificativa se baseia nos moldes econômicos, não sob a destinação de igualdades de direitos, considerando que a opressão à mulher trabalhadora continua até os dias de hoje. Conforme essa argumentação, compreende-se que a legislação vigente apenas exerce a função de estabelecer limites para as desigualdades no campo do emprego entre homens e mulheres:

Por isso se diz que o direito do trabalho, em relação a mulher, deixou de ser protetor e passou a ser promocional. Com efeito, “o direito promocional do trabalho da mulher surgiu quando as premissas que inspiraram a legislação anterior proibitiva foram afastadas e a mulher deixou de ser considerada um ser inferior que necessita da proteção do Estado”. Isso não significa que tenham já sido eliminadas do ordenamento jurídico todas as disposições falsamente protetivas, nem que tenham sido editadas todas as normas que efetivamente vão

colaborar para a promoção do trabalho da mulher. Ainda existe um longo caminho a ser percorrido. E também um risco de retrocesso, alimentado pelo contexto de contínua precarização laboral (LOPES, 2006, p. 427).

Neste contexto, o discurso legal legitima a divisão sexual do trabalho, elegendo de forma hegemônica o ambiente doméstico como lugar social da mulher. Esse processo de naturalização do papel social estereotipado do gênero feminino acarreta sobrecarga de trabalho para a mulher, tendo em vista que promove acúmulo de funções. Esta dinâmica resulta na validação das relações de exploração e dominação masculina sobre o corpo e pensamento de um grande número de mulher nas sociedades contemporâneas. Como materialidade dessas relações, para a mulher é exigido, além de cuidar e educar os filhos, responsabilizar-se pelo trabalho doméstico, ser dócil e servir ao esposo. Nessas condições, a mulher que faz opção para desempenhar o papel de profissional, atuando em setores e segmentos diversos do mundo do trabalho, trava uma batalha ideológica para provar que é capaz de desenvolver com competência suas múltiplas atribuições.

A mulher que ingressa no mercado de trabalho ainda está sujeita aos ditames do regime patriarcal, uma vez que, nas sociedades capitalistas ocidentais, a efetivação das garantias dos direitos a igualdade de gênero é processada de forma lenta no movimento de modificações e transformações sociais e históricas. Na ordem da opressão, destaca-se que, mesmo trabalhando fora de casa, muitas mulheres não são autônomas no quesito financeiro-econômico, pois sua renda deve ser destinada prioritariamente para o bem-estar da família. Essa situação, segundo Luz (2009), impõe uma emancipação fictícia, onde o homem apesar da aparente divisão de tarefas, aparece ainda como o provedor da família:

Mulheres que são total ou parcialmente responsáveis pelas despesas familiares e que, no entanto, são percebidas como pessoas que “ajudam” financeiramente, mantendo o papel “fictício” de provedor com o homem; Mulheres que trabalham juntamente com seus esposos/companheiros em atividades agrícolas ou empreendimentos familiares, mas que cabe, exclusivamente, ao homem a administração das finanças originadas do trabalho conjunto; Homens que não partilham os afazeres domésticos e cuidado dos filhos com suas esposas, mesmo quando elas têm jornada de trabalho fora de casa igual ou até superior a deles; Mulheres que se casam, esperando proteção, e acabam sendo vítimas de violência doméstica, inclusive, assassinadas por seus maridos (LUZ, 2009, p. 155).

Ainda que de acordo com essas análises, não posso deixar de reconhecer que vêm ocorrendo avanços significativos nas relações de trabalho, principalmente na abrangência das opções de trabalho e emprego: a mulher galgou espaço e passou a ocupar funções antes

concebidas somente para a figura masculina. As intensificações da participação da mulher na educação escolarizada, principalmente nos cursos universitários, as transformações no modelo de família nuclear e a conveniência da complementação da renda da família, causaram impactos positivos na crescente inserção da mulher no mercado de trabalho. O desafio consiste neste campo em equiparação salarial, pois as mulheres mesmo ocupando funções consideradas restritas ao universo masculino, ainda recebe salários inferiores aos dos homens.

Entretanto, é interessante observar que, apesar das conquistas, que de certa forma, garantem a mulher condições de luta para se inserir no campo de igualdades de direitos, ainda é marcante a forma desigual de valorizar o trabalho do homem e valorização das atividades desenvolvidas pela mulher, tanto no seio da família, como nas relações comerciais. Sob esta lógica, a segregação da mulher é resultado deste modelo patriarcal de sociedade, onde suas atitudes e comportamentos são ditados pelas opções que lhe são impostas em relação a decisão de seguir carreira profissional ou se ajustar a tarefa de ser dona de casa. O homem não é condicionado a essas escolhas para optar e seguir carreira profissional. Assim, o direito a igualdade, nas questões de gênero, é afetado pela sobrevivência das concepções patriarcais dentro da desigualdade social própria das relações capitalistas.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE GÊNERO E O DIREITO À DIFERENÇA

Refletir sobre as questões de igualdade de gênero, pressupõe também pensar em ações propostas por um Estado democrático. Com base no pensamento de Santos (1994), discutir políticas públicas de gênero presume estabelecer princípios e fundamentos que ocorram em mudanças de pensamentos e atitudes, centradas no caráter emancipatório, para que de fato resulte em ações de igualdade de direitos entre as diferentes raças, etnias, classes e gêneros.

Vianna (2012) sugere que as discussões que vem ocorrendo para a criação e instituição de políticas públicas revelam um tenso processo de negociação, responsável por determinar ou suprimir a implementação de reformas, planos, programas, projetos e ações planejadas de forma isoladas ou articuladas pelo Estado e pelos movimentos sociais. Estas

dinâmicas modelam novas políticas instituídas na ordem da administração pública, impulsionando o reconhecimento de novas formas de igualdade.

Diante desses pressupostos, observa-se que os discursos mobilizados nas esferas públicas, na forma de políticas, apresentam-se sob a égide da igualdade, liberdade e autonomia para os indivíduos que compõem os grupos socialmente oprimidos e destituídos dos direitos básicos que lhes assegurem condições de vida mais humana. Desse modo, o discurso que defende a inclusão e respeito a diversidade permeia o debate das políticas públicas, sendo, portanto, certificado no ponto de vista jurídico na instituição de leis e de ações de abrangência social, cultural e educacional. Nestes moldes, o Estado contemporâneo utiliza o discurso que todos são iguais perante a lei, homens e mulheres com os mesmos direitos e deveres. No entanto, Silveira (2004) analisa este processo enfatizando que:

Os anos 1990 representaram um duro golpe nas políticas de caráter universal e redistributivas do ponto de vista de um Estado democrático e de um processo de justiça social baseado na ampliação da cidadania, que, de um modo mais ou menos consistente, inspiravam a formulação de políticas públicas em diversos países pobres do terceiro mundo. Nesse contexto, as políticas neoliberais foram avassaladoras, colocando todos e todas que se preocupavam em dar um caráter público ao Estado a remarem contra a maré do Estado Mínimo e das políticas compensatórias. Esse processo foi e tem sido muito prejudicial ao conjunto da população, especialmente às mulheres que vinham obtendo algum espaço na agenda política, como saldo das lutas do movimento feminista, no sentido de construir políticas que melhorassem a vida das mulheres de setores populares e ampliassem a sua cidadania e qualidade de vida. (...) O resultado desse processo dificulta enormemente recolocar as políticas públicas de gênero no patamar da igualdade, como parâmetro acolhedor das diferenças ou da diversidade na direção da democratização do Estado (SILVEIRA, 2004, p. 65-66).

No processo de busca pela igualdade de direitos, voltados para perspectiva de equidade de gênero, podemos identificar algumas políticas instituídas pelo Estado brasileiro nas primeiras décadas deste século XXI, como resultado da articulação e luta dos movimentos feministas, movimentos de mulheres e diversos outros movimentos sociais. Entre estas, destacamos: Criação da Secretaria de Políticas para Mulheres (2003); Plano Nacional de Políticas para Mulheres (2004); Conferências Nacionais de Políticas para Mulheres (2004, 2007, 2011); Criação de secretarias e coordenações especiais da mulher nos Estados e Municípios; Criação das Delegacias especializadas no combate a violência contra a mulher; Aprovação da Lei Maria da Penha e, recentemente, aprovação da Lei do Femicídio (BRASIL, 2013).

Apesar da criação destes mecanismos, que têm como principal objetivo combater a violência contra a mulher e garantir a igualdade de direitos, ainda são muitos os desafios para que de fato as políticas públicas possam atender a mulher em suas diversas dimensões. Entre estas, destaco a autonomia do corpo, a liberdade sexual, o direito a igualdade de trabalho e renda, o reconhecimento de uma nova formação familiar, a dinamização do atendimento nos serviços especializados de apoio e proteção à mulher nos municípios, principalmente da região norte do país, onde a luta pelos direitos da mulher avança de maneira mais lenta.

O feminismo na Região Norte e Nordeste ainda está por ser escrito e inscrito nas páginas da história brasileira, a fim de que a memória das protagonistas e dos grupos, assim como suas contribuições para compor e recompor a memória e fazer jus à história (FERREIRA, 2011, p. 150).

Na região sudeste do Pará, esta problemática constitui um grande desafio para os movimentos sociais em diferentes frentes de luta. Estes movimentos atuam no sentido de garantir direitos básicos de cidadania aos diversos grupos sociais excluídos como, por exemplo, camponeses, negros, índios, mulheres, LGBTT. No município de Marabá, Pará estão criados e instituídos órgãos como Delegacia da Mulher, Conselho Municipal dos Direitos da Mulher (CONDIM) e Associações de Mulheres. Estes órgãos justificam sua existência como instrumentos de combate a violência contra a mulher e mecanismo de defesa dos direitos a igualdade de gênero. Todavia, o enfrentamento para a garantia de direitos pressupõe mudanças de comportamentos e ações coletivas e individuais, que assegurem a descaracterização das diferenças de sexo, raça ou etnia.

Do mesmo modo, entendemos que há uma necessidade de que o Estado atue como agente articulador de recursos e de políticas públicas eficazes na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

O papel do Estado é determinante na construção da igualdade, mas não só na regulação das leis que coíbem a discriminação, também como agente de mudanças culturais e das condições de vida das mulheres, na proposição de políticas que incorporem as dimensões de gênero e raça. O Estado nas suas ações não é neutro em relação as desigualdades presentes na sociedade e ao assumir, dentro de sua organização, um lugar para a construção de políticas que visem a igualdade, como são, por exemplo, as coordenadorias ou as secretarias de políticas para as mulheres, também dialoga com concepções que acreditam que a condição de subordinação das mulheres será superada sem que seja imperativa uma ação do Estado, que isto deverá acontecer naturalmente na sociedade. O Estado precisa reconhecer as demandas específicas das mulheres e admitir a existência dessas desigualdades e do seu papel determinante nas ações capazes de combater as desigualdades. Aceitar é um primeiro passo, mas não o

suficiente. É indispensável incorporar na sua agenda a construção da igualdade (SOARES, 2004, p. 114)

Neste contexto, é interessante destacar as políticas públicas de gênero e sexualidade para a educação, tratadas no sentido de direitos humanos, apresentadas no Plano Nacional de Políticas para Mulheres, instituído para o período de 2013 a 2015, cujos objetivos são:

I - Contribuir para a redução da desigualdade entre mulheres e homens e para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de gênero, étnica, racial, social, religiosa, geracional, por orientação sexual, identidade de gênero e contra pessoas com deficiência por meio da formação de gestores/as, profissionais da educação e estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino. II- Consolidar na política educacional as perspectivas de gênero, raça, etnia, orientação sexual, geracional, das pessoas com deficiência e o respeito a diversidade em todas as suas formas, de modo a garantir uma educação igualitária e cidadã. III- Promover o acesso e a permanência de meninas, jovens e mulheres a educação de qualidade, prestando particular atenção a grupos com baixa escolaridade (mulheres adultas e idosas, com deficiência, negras, indígenas, de comunidades tradicionais, do campo e em situação de prisão, e meninas retiradas do trabalho infantil) (BRASIL, 2013. p. 23).

Na mesma ordem de criação e implementação de políticas públicas, foram instituídas políticas de gênero no campo educacional, sendo estabelecidas diretrizes pelo Ministério da Educação (MEC), através da elaboração e instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs de Orientação sexual) e o curso de Gênero e Diversidade na Escola. A reflexão contida nos PCNs (1997) nos leva a questionar o papel da escola na construção da identidade dos gêneros, de maneira a problematizar os saberes escolares e as práticas pedagógicas construídas e reproduzidas no espaço escolar, que consolidam as relações de desigualdades sexuais e de gênero.

A história da sociedade tem revelado uma trajetória marcada pela violência de gênero em vários países do mundo, em diversas sociedades e comunidades, sem distinção de regimes econômicos e políticos. Atualmente no Brasil, apesar de ter sido criadas e implementadas diversas políticas públicas para a mulher e para a equidade de gênero, ainda é bastante divulgado, através dos aparelhos midiáticos, inúmeros casos de desrespeito ao ser humano que difere em características em relação ao sexo, cor, raça, religião e classe, dos padrões hegemônicos modelados por uma sociedade que, cultural e historicamente, produz e reproduz valores discriminatórios e preconceituosos. Esses valores incorporam nas práticas discursivas do indivíduo e resulta na construção social dos sujeitos e da sociedade.

2.3 AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR: IGUALDADE X DIFERENÇA

Tendo já analisado a produção sócio histórica das relações de gênero, sua repercussão nas relações de trabalho e nas políticas públicas, dedico-me nesta subseção a analisar os efeitos desse processo na prática pedagógica.

Bourdieu (2005) ressalta que através da cultura são produzidas e reproduzidas as desigualdades sociais. Ainda de acordo com esta acepção, o corpo é o principal veículo de incorporação dos valores estruturantes da sociedade, que através de mecanismos inconscientes, é educado para não contestar os princípios instituídos da cultura dominante.

Para Bourdieu (2005), a escola é um lugar por excelência de reprodução cultural e controle social, este referencial permite examinar os processos culturais, partindo da ideia da cultura como produto do processo educativo. As práticas culturais são determinadas, pelas experiências educativas e socializadoras dos agentes sociais, construídas no decorrer de sua trajetória social, a saber, na família e na escola, segmentos que através das ações pedagógicas, reproduzem e legitimam as práticas culturais. O aprendizado construído nessas duas instituições estabelece as relações de produção cultural entre os indivíduos mais cultos e os menos escolarizados, utilizando para promover esta ação pedagógica, o acúmulo do capital cultural, que reforça as desigualdades sociais.

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado a situação social por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contraditoriedade que as permeia (BOURDIEU e PASSERON, 1982, p. 52).

Nestes termos, o sistema escolar é responsável por impor uma cultura culta, sem respeitar ou valorizar a cultura das classes populares que, sistematicamente, reproduz e legitima uma só cultura. Neste processo, o currículo escolar significa um dos principais

instrumentos de eficácia na reprodução dos valores da cultura da classe dominante. A sala de aula tende a ser um espaço de homogeneização da cultura, de forma regulamentada. O currículo oficial pretende controlar o discurso docente, camuflado no argumento discursivo da igualdade para todos. “A incapacidade de conviver com a diferença é fruto de sentimentos de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos” (SILVA T, 2000, p. 98).

Em se tratando de currículo, percebe-se que a reprodução da ideologia é revelada tanto no currículo prescrito quanto no currículo oculto (SILVA, T. 2003). Do ponto de vista do funcionamento discursivo, o currículo manifestado nas duas formas é apreendido como um mecanismo ideológico, pela via do silenciamento. Desse modo, o currículo escolar contribui para a formação de identidade, uma vez que está inter-relacionado com a subjetividade e com as relações de poder. Acredita-se que os alunos que têm acesso ao meio cultural mais amplo, favorecidos pela disponibilidade econômica da família em propiciar conhecimentos diversos, exercem um domínio maior dos conteúdos, códigos e signos utilizados e legitimados pela escola. Assim, a aprendizagem para os alunos que não possuem esse acúmulo de experiências culturais seria mais difícil e complexa, configurando obstáculos no desempenho acadêmico deste grupo de aluno. No espaço escolar, os discursos da igualdade de oportunidades, construídos através das mesmas regras e mesmo sistema de avaliação, trazem implícitos as desigualdades sociais, raciais e de gênero.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem prevalecido a defesa do ideal de escola única, currículos únicos, percursos, tempos e ritmos únicos, avaliações e resultados únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. Educação (em abstrato), direito (em abstrato) de todo cidadão (abstrato). Sem rostos. Sem sujeitos históricos, concretos, contextualizados. Nessa concepção se avança em um ideal de igualdade tão abstrato e descontextualizado que os diferentes feitos desiguais terminarão ficando de fora (ARROYO, 2011, p. 88).

Desse modo, a escola não propõe de forma neutra a organização dos diversos saberes, tendo por base processos formais e não formais, há uma relação de forças e poder. A instituição adota por modelo uma cultura de um determinado grupo ou classe. Os elementos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem são selecionados,

utilizando-se critérios á luz de uma posição ideológica. A dinâmica em que são consolidadas as relações sociais contribui na construção e materialização dos currículos no espaço escolar. De acordo com Silva, T. (2003), o currículo está associado a distintos posicionamentos teóricos, que foram construídos historicamente, a partir do modo como a educação era concebida em determinados momentos. As discussões sobre o currículo implicam nas questões de saberes escolares, poder, discurso, representação, dominação e controle. “No currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais” (SILVA T, 1996, p. 23).

O currículo nesta perspectiva não é um elemento neutro ou um mecanismo que tem a função de transmitir o conhecimento de forma desinteressada e desarticulada, é um lugar, um território em que ocorrem lutas pela produção de significados. No currículo estão implicadas as relações de poder que permeiam os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos de um determinado grupo social, comunidade e sociedade. Neste sentido, o currículo pode ser usado como ferramenta pedagógica para desconstruir a realidade ou para manter a ordem de dominação.

Giroux (1997) também questiona a suposta neutralidade da escola e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando que escola e currículo possuem poderes instituídos para reproduzir as desigualdades e injustiças sociais, que legitimam as ideologias e as forças políticas e econômicas dominantes. Propõe, neste sentido, que professores e gestores compreendam o espaço escolar como um lugar de conflito e de lutas e se constituam como agente de transformação social. Segundo esse autor, estes agentes poderão adotar práticas que contribua na formação de processos subjetivos e objetivos dos sujeitos na realidade social, transformando as condições materiais e ideológicas de dominação em ferramenta política pedagógica que possibilite a construção de relações sociais, pautadas na historicidade e criticidade dos sujeitos.

Ao abordar as desigualdades produzidas e reproduzidas no espaço escolar, voltamos o olhar para diferenças de raça, etnia, sexo e de gênero. Desta forma, acreditamos que o currículo escolar, tanto na dimensão oculta quanto na dimensão oficial, reproduz os valores heterossexuais e masculinos aceitos social e culturalmente. Para tanto, trata de

forma universal as ações educativas pensadas para esta natureza. Diante disto, se observa que as outras opções de viver a sexualidade são invisibilizadas na escola. A manifestação do “diferente” é marginalizada e oprimida diante da superioridade do ideal dominante, o “homem com atitude e comportamento de homem” e “mulher com atitude e comportamento de mulher”.

O currículo oficial, representando um conjunto de valores instituídos legalmente para manter a ordem dominante, tende a trazer uma clara separação entre os indivíduos que pensam e os indivíduos que executam. Nesta abordagem, podemos inserir a construção das relações de gênero como resultado de uma dinâmica histórica social que é apresentada nos livros didáticos e em outros conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Estes mecanismos ainda são arraigados em uma concepção tradicional de educação, na qual as relações de gênero são instituídas de acordo com os estereótipos dos papéis sociais de homem e de mulher na sociedade. Na escola, meninos e meninas são classificados de acordo com a catalogação de gênero. As brincadeiras, o planejamento das aulas e a rotina escolar, assim como o espaço físico da escola e da sala de aula, são pensados para meninas e meninos a partir de uma ótica que estabelece a divisão social dos sexos.

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1997, p. 64).

De acordo com a abordagem da teoria pós-crítica, o currículo oculto é formalizado a partir de valores e atitudes incorporadas pelos sujeitos envolvidos no ato educativo. A incorporação destes valores através de práticas naturalizadas do mundo social e escolar institui comportamentos desejáveis de acordo com a lógica dominante. O currículo oculto contribui para a compreensão do mundo social segundo a assimilação de práticas que conduzem ao conformismo, à obediência e ao individualismo.

As relações de gênero que atravessam a construção das aprendizagens dos alunos implícitas no planejamento de ensino dos professores e da escola ensina através de práticas sutis e silenciosas, o modo de agir e pensar o homem e como agir e pensar a mulher, a partir de um mundo pensado para os homens e pelos homens. Ensina também “como ser

homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA T., 2003, p. 79).

Britzman (2000) questiona a forma como a escola e professores abordam a temática da sexualidade com os alunos. A escola possui uma estrutura curricular rígida que permite aos alunos somente os conhecimentos propostos no currículo oficial sobre a sexualidade. Não é promovido um debate que vise a uma reflexão a partir das inquietações e anseios dos alunos. Do mesmo, não há um diálogo entre professores e alunos que apresente de forma significativa os assuntos relacionados a ética e a sexualidade. A educação sexual é mais abordada na escola como prevenção das doenças sexualmente transmissíveis, aborto e prostituição, se instaurando silenciamentos das individualidades e particularidades dos sujeitos em relação as experiências histórico-culturais da sexualidade, da paixão e do prazer. “Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas” (BRITZMAN, 1999, p. 62).

No âmbito educativo, são amplas as possibilidades de ser traçadas novas perspectivas no trabalho pedagógico sobre a construção do conhecimento nesta área, tendo em vista que a sexualidade é a mola propulsora da curiosidade, característica fundamental para que o ser humano possa construir sua aprendizagem. No entanto, apesar de abertura que há para desenvolver novas ideias a respeito do sexo, ainda “existem muitos obstáculos, tanto nas mentes das professoras, quanto na estrutura da escola, que impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação” (BRITZMAN, 2000, p. 62).

Para Britzman (2000), a educação sexual deveria pautar-se na literatura, cinema teatro e nas diversas expressões artísticas. A escola, família, religião, entre outras instituições sociais, têm como principal função neste modelo de educação vigente educar o corpo da criança conforme o gênero a que ela, supostamente, pertence por natureza. Deste modo, sobrepõe-se nas práticas educativas dos professores uma constante vigilância na orientação sexual dos alunos centrado nos valores heterossexuais.

O modelo de educação sexual que tenho em mente está mais próximo da experiência da leitura de livros de ficção e poesia, de ver filmes e do envolvimento em discussões surpreendentes e interessantes, pois quando nos envolvemos em atividades que desafiam nossa imaginação, que nos propiciam questões para refletir e que nos fazem chegar mais perto da indeterminação do eros e da paixão, nós sempre temos algo mais a fazer, algo mais a pensar. (BRITZMAN 2000, p.64).

Na educação formal ainda é lento o processo de desconstrução das desigualdades, considerando a diversidade cultural presente no contexto escolar. A perspectiva do reconhecimento da diferença como possibilidades da construção da igualdade ainda causa estranhamento, pois as práticas que acentuam as desigualdades estão naturalizadas no espaço escolar. O discurso oficial contido nas diretrizes para educação e o discurso dos professores são atravessados pela necessidade de olhar para o “diferente” respeitando suas singularidades, mas as ações pedagógicas são planejadas para os “iguais”.

Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua — que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância — isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural"; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 1997, p. 86).

No cotidiano da escola e na sociedade, a figura da mulher é associada a determinadas atividades que não exijam habilidades que é “própria” do homem. À mulher são destinadas as tarefas relacionadas ao feminino, como limpar e organizar os espaços, preparar lanches, decorar ambientes etc. Aos homens são indicadas as tarefas que exigem força ou especialidades como cuidar da parte elétrica, hidráulica, estruturas diversas do espaço. Assim é “natural” indicar as funções que o feminino desempenharia melhor e aquelas que só o masculino poderia exercer. Da forma como é tratada a questão de gênero na escola atualmente, causaria muito espanto ser a merenda e a limpeza da escola responsabilidades dos homens. Neste universo de dualidades entre o masculino e o feminino, a concepção que orienta a prática escolar está pautada em valores sexistas e machistas.

Nesta ordem, a função social da mulher na escola é demarcada por rituais que asseguram nas práticas sociais a produção e reprodução de papéis femininos, observando as fronteiras da sexualidade. A menina quando começa a despertar para as questões da sexualidade corre o risco ou de ser ridicularizada, através de vários estereótipos, ou também pode sofrer o inverso, ser invisibilizada em suas expressões que retratem comportamentos sexuais diferentes da normalidade, ambas as situações decorrem em violência simbólica. Ao menino é atribuído a função de demonstrar ainda na puberdade que é capaz de exercitar sua masculinidade, sob pena de ser olhado “diferente”. A sexualidade é tratada como um assunto que limita as extremidades da socialização e autonomia do

corpo, produzindo uma “estranheza” do aluno ao se reconhecer como um sujeito que pode aprender a se constituir em sua subjetividade.

Por outro lado, a escola utiliza de forma exaustiva o discurso de que a afetividade é uma ferramenta necessária para que haja a interação entre indivíduos, entretanto trabalha com a liberdade “vigiada” de sentimentos, favorecendo a instituição de mecanismo que acionam o controle social dos corpos. A expressão de vontades, desejos, medos, inseguranças são aspectos emocionais que “naturalmente” é responsabilidade da família. Teoricamente esses princípios conduzem ao pensamento de que a responsabilidade da escola é preparar os alunos para o exercício da cidadania e a família é formar seres humanos.

Como estratégias de resistência a forma como é tratada a sexualidade na escola nos moldes da repressão e controle, a professora ou professor deveria exercer uma postura crítica ao abordar a sexualidade na sala de aula, instigando alunos e alunas a pensar sobre o assunto, não a partir de ideias prontas e acabadas (tabus sexuais), mas em processos relacionais, considerando o contexto histórico social da sociedade e suas transformações culturais, científicas e tecnológicas. Ao exercer a função pedagógica de acordo com estas perspectivas, o educador poderá romper com a concepção da sexualidade entendida como comportamentos estereotipados para o menino e a menina no contexto escolar, excluindo modos de ser pensados como “fora da normalidade” ou fora dos padrões. Registra-se que este pensamento foi historicamente produzido na sociedade ocidental, servindo de padrão para pensar e valorizar atitudes preconceituosas que contribuem para a formação de valores cristalizados como parte da “herança cultural” na escola.

Diante destes pressupostos, acredito que, no espaço da escola, através de brincadeiras, livros didáticos e outros recursos utilizados na prática pedagógica, são asseguradas condições discursivas e ideológicas que favorecem a produção e reprodução dos estereótipos de gênero, construindo social e culturalmente o homem e a mulher. Neste sentido, a identidade dos sujeitos, formadas ideologicamente em tempos e espaços diversos, através das relações de poder instituídas por um grupo dominante, se define também pelos papéis sociais ligados ao gênero.

2.4 A FEMINIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DE EDUCAR

Acredita-se que a educação é um fenômeno próprio do ser humano. Saviani (1997) ressalta ser pertinente pensar que a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Assim, a educação assume importantes representações na vida do indivíduo, atuando como um motor impulsionador de diversas transformações sociais, corporificadas pela formação individual e coletiva. Freire ao refletir sobre a essa questão apresenta a seguinte contribuição:

[...] a vocação do homem é a de ser sujeito e não objecto. A falta de uma análise do meio cultural corre o perigo de realizar uma educação pré-fabricada, hiperpostica – e, por isso inoperante que não está adaptada ao homem concreto a que se destina. (...) A educação para ser válida deve ter em conta por um lado a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: num preciso lugar, em tal momento, em tal contexto. (FREIRE, 1994, p. 40 e 41).

O pensamento de Freire reportado a cima favorece a compressão da dinâmica dos aspectos educacionais a partir das transformações sociais e econômicas ocorridas na cultura ocidental com marco nos meados do século VXII, principalmente as modificações decorrentes da revolução industrial. Essas transformações contribuíram para a configuração de novos olhares para a formação de homens e mulheres. A ideia da mulher vinculada á maternidade e a questões éticas e morais associada a fatores educacionais, considerando a inserção deste grupo no mundo do trabalho, propiciou a qualificação do sujeito feminino para exercer a docência. Essa inserção na atividade docente se deu principalmente pela valorização da natureza feminina vinculada a atributos como “dom” e a sensibilidade para cuidar de crianças, vistos como fundamentais e apropriados pela família e pelo Estado.

Para entender a experiência feminina de educar além do ambiente privado, me reportarei a trajetória histórica da valorização social da criança e da infância. Esse princípio resultou na criação dos espaços infantis de ensino, que surgem como instituições que marcaram validação do papel social da mulher como educadora, também na esfera pública. Essa experiência histórica também modificou o lugar social da mulher, pois se produzia outro retrato, a de mãe trabalhadora.

Na Europa, as instituições educativas foram criadas com o intuito de atender crianças pobres de mães trabalhadoras. Com o advento da Revolução Industrial, essa necessidade foi crescente em virtude da inserção da mulher no trabalho das fábricas. Segundo Kramer (1995), no final do século XIX e início do século XX, o olhar para a infância volta-se para novas concepções, ancorando-se na preocupação com os valores sociais produzidos no embate de problemas políticos e econômicos. Houve criação de leis e expansão de instituições sociais na área da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho e da educação. A criança passa a ser considerada como um sujeito social. Autores como Comênio, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori contribuíram para a uma nova visão de criança, considerando-a diferente dos adultos, com necessidades e características próprias: interessadas em explorar objetos e participar de brincadeiras. A psicologia trouxe contribuições para a compreensão do desenvolvimento da aprendizagem na infância pautada nos estudos de Vygotsky, Wallon e Piaget.

De acordo Kuhlmann Jr (2001), no Brasil até meados do século XIX o atendimento a crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas como creche era inexistente. Essa situação justificava-se pela forma como eram organizadas as famílias, tendo na figura do pai a responsabilidade para gerir financeiramente as necessidades da prole e a mãe de cuidar e zelar pela educação dos filhos e dos afazeres domésticos. Outra condição que dispensava o atendimento de crianças em instituições educativas se dava pela concentração da população em área e propriedades rurais. Neste contexto, encontravam-se também muitas crianças órfãs, filhas de índias que em muitos casos, eram resultado de estupros dos homens brancos, estas crianças eram criadas por famílias de fazendeiros. Nas cidades grandes, as crianças abandonadas eram criadas em orfanatos ou eram adotadas por famílias que tivessem condições materiais e matrimoniais para criar uma criança. Até esse marco, as instituições voltadas para atendimento à infância tinham o caráter de proporcionar, sobretudo, proteção e abrigo.

A partir deste período passam a ser discutidos no Brasil as concepções elaboradas na Europa sobre a educação infantil e foram criadas as primeiras instituições voltadas para o atendimento de crianças pobres. Tal qual aconteceu na Europa, ocorre no Brasil, com a crescente industrialização, a inserção da mulher no mercado de trabalho resultou, também, na mudança da formação da família brasileira. Houve a implementação de creches e pré-

escolas, motivados pela organização dos operários em sindicatos, que reivindicaram a princípio dos empresários e, posteriormente ao governo, condições para atender essa demanda.

Kuhlmann Jr (2001) contextualiza também este período histórico ressaltando que foram criados no Rio de Janeiro (1875) e em São Paulo (1877) os primeiros jardins de infância sob os cuidados de entidades privadas. As mulheres se destacavam nestes espaços como cuidadoras e educadoras, pois na administração o destaque era para os homens. Apenas em 1896 foram criados os primeiros jardins de infância públicos, os dois segmentos desenvolviam suas propostas com base no modelo pedagógico de Froebel. Estes espaços eram destinados a atender as crianças de famílias mais favorecidas economicamente. O filósofo alemão Friedrich Wilhem August Froebel advogava como finalidade da educação e prática escolar educar os sentidos das crianças. Este educador propunha como metodologia jogos, cantos, danças, marchas e pinturas e como proposta filosófica de estimular o sublime sagrado no princípio humano.

Del Priori (2004) ressalta que, no final do século XIX, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência a Criança do Brasil, com a principal finalidade de criar creches e jardins de infância. Em 1909, foi instituída a primeira creche para filhos de operários com até dois anos, entretanto a prática voltada para crianças de zero a seis anos era destinada para cuidados médicos. Após 1922, surgiram as primeiras regulamentações sobre o atendimento a criança, impulsionado pelo movimento da Escola Nova. Esse movimento discutia a educação pré-escolar, todavia os estudos desenvolvidos nesta época privilegiavam as crianças da classe média alta. Posterior a década de 1940, foram criados diversos órgãos e iniciativas que promoviam o debate para a proteção da criança, tendo como parâmetro os aspectos educacionais para as crianças de zero e seis anos.

Para Carvalho, R. (1996), as mudanças provenientes no modelo educacional com a promulgação de leis educacionais oficializaram na época a metodologia de ensino das chamadas aulas régias, que ensinavam o conteúdo das humanidades, mas sem controle da igreja católica, pois o Estado controlava as diretrizes da educação. Essa transição resultou em um marco histórico para a história da educação no Brasil, registrando-se o primeiro concurso para professores e a instituição sistema público de ensino.

Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579. Posteriormente, foram os homens que se ocuparam com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria (LOURO, 2001, P. 449).

Apesar das tentativas de universalizar o ensino, as condições culturais e sociais molduravam as desigualdades no acesso a escolarização e formação instrucional do povo brasileiro, considerando as diversas camadas sociais que eram divididas a sociedade, a saber: índios e escravos; brancos pobres; senhores e proprietários; homens e mulheres, sendo que a cada grupo as ações educativas tinham diferentes estratégias e direcionamentos. “No ensino desenvolvido sob a responsabilidade do Estado, no Brasil, a docência feminina nasce no final do século XIX relacionada, especialmente, com a expansão do ensino público primário” (VIANNA, 2001, p. 84).

Para Romanelli (1991), a instrução no século XIX exercia o papel de fortalecer o domínio da classe dominante ociosa que acumulava riquezas a partir da exploração da mão de obra escrava. Essa situação era agravada pela falta de mão de obra para a indústria, que causou atraso no desenvolvimento industrial no país em relação aos países da Europa, centralização de grandes latifúndios e o acesso privilegiado ao nível superior somente era permitido a elite brasileira. “A educação teria de arrastar-se através de todo o século XIX, inorganizada, anárquica, incessantemente desagregada. Entre o ensino primário e o secundário não há pontes de articulações: são dois mundos que se orientam, cada um na sua direção” (AZEVEDO, 1976, p.76).

O novo papel da mulher diante da ordem social vigente no século XX surgia com a possibilidade de exercer a função de professora como uma mão de obra barata capaz de assumir a função docente, até este momento desempenhado pelos homens, bem remunerados pelas famílias de classes altas. Ao passo que os professores do sexo masculino são oficialmente condicionados a esfera do estado e os salários não condizem com a produção da força masculina, há um esvaziamento da figura masculina do trabalho docente, principalmente na educação pré-escolar e ensino primário. Os homens eram atraídos por mercados de trabalhos que ofertavam melhores condições de trabalhos e salários mais dignos do desempenho da função masculina.

As relações de trabalho têm sido o ponto-chave na afirmação das masculinidades, pelo fato delas estarem intensamente associadas a habilidade

técnica, à capacidade de estabelecer vínculos com outros homens e a ética do provedor (...). Assim, a afirmação da masculinidade para diferentes grupos de homens depende em grande medida de seu sucesso no trabalho remunerado (CARVALHO, 1998, p. 411).

As relações de trabalho no magistério passam a ser concebido pelos aspectos ideológicos, priorizando as características tidas como feminina de vocação e dom, diante deste ensejo, o saber docente era desprezado como condição necessária para a educação das classes populares. Considera-se então que a feminização do magistério correu através de processos históricos resultantes de ações políticas, mediatizados pelas relações de poder estabelecidas nos diferentes segmentos da sociedade. Louro (2001) relata que as Escolas Normais são criadas com o propósito de formar homens e mulheres, no entanto foi se afunilando para um universo predominantemente feminino devido a baixa procura dos homens nesta área de formação.

A naturalização do trabalho docente a partir de um imaginário feminino estereotipado, efetuou uma representação do papel figurado da mulher com a profissão de professora, como sendo uma função adequada para o gênero feminino, mistificando o papel feminino em vários contextos históricos culturais do mundo ocidental. O exercício do magistério como atividade apropriada para as mulheres, que socialmente tivessem boa conduta (como esposas e mães), tinha o caráter político de fortalecer as investidas do Estado, que reafirmava a missão dessas professoras como colaboradoras no desenvolvimento de ações patriotas e de civilização da nação brasileira. Para a eficácia dessas ações de caráter político ideológico, o Estado utilizou o discurso que preconizava como princípios orientadores da docência os atributos religiosos do amor e do zelo, sendo que as condições materiais não deveriam reger os princípios educacionais.

Com a reestruturação da educação nacional no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, observou-se o início da garantia o direito da mulher á educação institucionalizada. Meninos e meninas recebiam educação diferenciada, aos meninos eram ensinados conteúdos relacionados ao pensar e cálculos, as meninas eram educadas para o lar, deveriam aprender a bordar e costurar. As aulas aconteciam em horários e salas diferentes para inibir o contato entre homens e mulheres. Professores ensinavam meninos e professoras ensinavam as meninas. Louro (2001) justifica a legitimação da mulher no exercício da docência, através da representação da sala de aula ser extensão do lar e a

atividade da professora está diretamente relacionada aos atributos da mãe e dona casa. O magistério passa então a ser entendido como uma atividade tipicamente feminina.

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 “espírita”. O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la (LOURO, 2001, p. 450).

Bourdieu (2002) explica que a diferença entre os corpos, principalmente as diferenças dos órgãos sexuais do homem e da mulher, justifica a naturalização das diferenças socialmente construídas entre os gêneros, sobretudo a divisão social do trabalho. Assim, as diferenças de sexo e gênero são produto de “um longo trabalho coletivo de socialização do biológico e de biologização do social” (BOURDIEU, 2002 p. 09). Neste sentido, vale destacar que a família, a igreja e a escola atuam como instituições responsáveis por reproduzir nas bases estruturantes inconscientes as diferenças entre os gêneros.

Ainda segundo Bourdieu (2002), a família é a matriz institucional onde acontecem os primeiros contatos da menina e da menina na socialização das experiências da dominação masculina, neste espaço são também legitimadas as divisões do trabalho. A igreja possui nas suas marcas a essência do masculino, onde a figura da mulher é atrelada a existência do homem e sua exigência material é condicionada a servidão à família e aos princípios do sacerdotal. Para este autor, em sua trajetória de evangelização, a igreja manteve um discurso moralista, onde são inculcados os valores natos da inferioridade da mulher diante homem, tendo por base a autoridade do pai. Na escola, as crianças são educadas para manter e reproduzir as diferenças provenientes da sexualidade numa visão patriarcal, entretanto há também nesta escola possibilidades decisivas de mudança das relações entre os sexos. Em relação à escola, Bourdieu (2002) salienta que, “já liberta da tutela da igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (baseada na homologia entre a relação (homem/mulher e a relação adulto/criança))” (BOURDIEU, 2002, p. 105).

O papel do Estado, que veio ratificar e reforçar as prescrições e as proscricções do Patriarcado privado com as de um patriarcado público, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica [...] os estados modernos inscreveram no direito de família [...] sua estrutura mesma, com a oposição entre os ministérios financeiros e os ministérios de administração, entre sua mão direita, paternalista, familiarista e

protetora, e sua mão esquerda, voltada para o social, a divisão arquetípica entre o masculino e o feminino, ficando as mulheres com a parte ligada ao Estado social, não só como responsáveis por, como enquanto destinatárias privilegiadas de seus cuidados e de seus serviços (BOURDIEU, 2002, p. 105-106).

Desse modo, o Estado brasileiro através da implementação de políticas públicas de democratização do ensino, empreendeu estratégias e ações que favoreceram a inserção da mulher na função de professora, submetendo esse segmento da classe trabalhadora a baixos salários e precárias condições de trabalho. Com estas medidas, a missão de educar se ajustava a base das questões morais e éticas da sociedade patriarcal e distanciava-se da categoria da profissionalização. “Nota-se não só a propensão de as mulheres dirigirem-se ao ensino primário, tendo-o como mercado de trabalho, mas também a ampliação da presença feminina em outros níveis e modalidades de ensino” (VIANNA, 2001, p. 86).

Vianna (2001) ressalta que a discussão sobre o masculino e o feminino na educação, voltada para a discussão de gênero é recente no Brasil. Considera que a passagem se dá nos inícios dos anos 90. Entretanto, enfatiza que o debate merece ainda profundas reflexões, pois além do imaginário de homem e mulher e suas relações de trabalho com olhares direcionados para as diferenças entre masculino e feminino, envolve outras temáticas que aborda aspectos importantes nesta compreensão como: “trabalho e identidade docente, formação, currículo, construção do magistério, organização docente, entre outros temas” (VIANNA, 2001, p. 88).

2.5 DIVERSIDADES E DESIGUALDADES: AS RELAÇÕES DE GÊNERO E DOCÊNCIA NA AMAZÔNIA

A atuação da mulher em diversas atividades, no âmbito doméstico e produtivo ocorre desde o processo de ocupação e formação das comunidades da Amazônia brasileira. A participação da mulher na produção rural, na pesca, nas atividades extrativistas (como seringais, coleta de babaçu) e na produção de artesanato tem configurado o papel social do gênero feminino da classe trabalhadora nesta região do país. Entretanto, as conquistas resultantes das organizações em associações e sindicatos não assegurou garantias na visibilidade da mulher em relação a igualdade de direitos. Desse modo, a atuação da

mulher em atividades desenvolvidas até então pelos homens, (a atividade de pesca, por exemplo) no contexto da realidade amazônica é justificada por um “deslocamento de papéis de gênero” (TORRES, 2011, P. 6).

Ao considerar a questão da mulher na diversidade da Amazônia brasileira, devemos observar a dinâmica em toda a sua complexidade, pressupondo que neste espaço se apresentam mulheres de diversas etnias e culturas, considerando também a produção de formas distintas de viver e construir relações sociais e econômicas, em um amplo território composto por diferentes comunidades. Esta temática ainda é pouco tratada nos planos e projetos de desenvolvimento da Amazônia, em políticas públicas e trabalhos científicos, revelando o processo lento de reconhecimento das lutas das mulheres nesta região. Somente nas últimas décadas foi possível observar o registro das formas de organização das mulheres na Amazônia brasileira, expresso na “luta pela terra, por melhores condições de trabalho, pela preservação dos recursos naturais, pela possibilidade de tomar decisão no âmbito dos direitos reprodutivos, etc.” (SIMONIAN, 2001, p. 43).

A história dessa região está marcada pela inserção dos discursos governamentais de ocupação e desenvolvimento da Amazônia. Neste sentido, destacamos entre outros projetos a abertura da rodovia Transamazônica, motivador principal da formação das comunidades ao longo do percurso da estrada. Para Silva, M. (2008), as famílias, atraídas pelos incentivos da aquisição de terras distribuídas pelo governo para habitar a região, formaram pequenas vilas e foram integrados ao lote regulamentado pelo INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária). No lote,⁵ as famílias cultivam produtos para a subsistência e para a comercialização (SILVA, M. 2008).

Num contexto marcado pela omissão do Estado, por condições materiais desfavoráveis, pelo desconhecimento da geografia, entre outras adversidades, foram as mulheres que se dispuseram, quase sempre, com muito mais boa vontade e desenvoltura do que seus irmãos, maridos e filhos a construir o novo; foram elas que – enfrentando o trabalho duplo na esfera da casa e da roça organizaram e deram vida aos encontros, às reuniões de vizinho, aos almoços comunitários, aos mutirões e outros eventos coletivos. (SILVA, M. 2008, p. 55).

⁵ Termo utilizado para nomear e legitimar as propriedades de terras demarcada pelo INCRA ou estabelecidos limites/fronteira por qualquer órgão de reconhecimento legal que demonstre direito de ocupação e posses do espaço por determinados donos.

Para Silva, I. (2006), a história da formação cultural da população da cidade de Marabá destaca-se pela grande migração de toda parte do país para esta região, principalmente da Região Nordeste nos primeiros períodos de grandes movimentações econômica, gerada pelo extrativismo dos recursos naturais, borracha e castanha do Pará. Nos períodos seguintes, mineral, industrial e da pecuária, houve uma intensa migração de famílias da região Centro Oeste, Sul e Sudeste, alguns para constituir riquezas e grandes propriedades rurais e outros para servir de mão de obra.

Para pensar as relações sociais e culturais instituídas na dinâmica desta região, busco os registros em minhas lembranças, recordando a trajetória de vida do meu pai (*in memoriam*), Raimundo, e da minha mãe Joaquina. Acredito que a experiência histórica do casal favoreceu minha condição hoje de professora. Atraídos com as propagandas do governo para povoar a região norte do país e instalar megaprojetos, rumaram juntamente com toda família para esta região, onde vivenciaram todos os ciclos de exploração. O velho Raimundo atuou como tropeiro, transportando cargas em mulas do Bico do Papagaio (então estado de Goiás) para a região de São Geraldo, no Pará e Xambioá, hoje Tocantins, em 1967. Meu pai narrava as trilhas que fazia na floresta e o encontro constante com os nativos desta região. Para ele, os índios não representavam ameaças, pois só atacavam quando se sentiam ameaçados.

Meu pai também trabalhou como castanheiro e negociador desse mesmo fruto, adentrava as matas atrás dos extrativistas da castanha, para comprar depois revender o produto, para os grandes comerciantes e exportadores que se instalaram na região. Por muito tempo, sustentou a família com o extrativismo desenvolvido na floresta amazônica (1970 a 1980). Ao se instalar na região da rodovia Transamazônica ainda na época da construção (1969) deixou os filhos aos cuidados de minha mãe e foi vivenciar a exploração do ouro no garimpo de Serra Pelada, no qual tinha a esperança de “bamburrar⁶” e melhorar as condições de vida (1984 a 1991). Entretanto, conviveu com todas as mazelas do

⁶ Significa encontrar grande pedra de ouro e ficar rico.

garimpo e saiu de lá somente quando foi impedido pelo governo de trabalhar na exploração manual do ouro.

Outro importante fato contado por minha mãe registra os contatos que fizeram com os rebeldes da Guerrilha do Araguaia⁷, os dois líderes da revolta se abrigavam em nossa casa (1973) na vila de Itamerim/PA⁸. Em suas histórias, relata que a Dina⁹ era uma mulher corajosa que enfrentava de maneira destemida os riscos da floresta, pois apareciam geralmente a noite para hospedar-se em nossa casa. Segundo dona Joaquina, Dina era culta, pois falava e se vestia bem diferente dos moradores do povoado. Segundo minha mãe, a Dina também era uma pessoa esclarecida, pois foi a primeira pessoa que falou a ela que as crianças da casa precisavam estudar. Meu pai utilizava o termo, “terroristas” divulgados pelo Exército e imprensa para definir o papel social dos sujeitos da guerrilha.

Outro fator que impulsionou a migração dos meus pais do estado do Tocantins foi a promessa do governo de distribuir terra. Após receber a lote, o agricultor tinha a responsabilidade de cultivar grãos como arroz, feijão, milho etc. para a subsistência de sua família e ainda vender parte da produção agrícola para abastecer o comércio local e de outras cidades. Ao receber o lote, era também afixado um valor anual que o proprietário da terra precisava pagar ao governo que “lhe deu o lote”. No Pará, instalado no lote que “recebeu do governo” nas margens da rodovia Transamazônica, meu pai por muitos anos plantava roças imensas de arroz, armazenava os provimentos do consumo da família e vendia o excedente. Nesta labuta, minha mãe, juntamente com os filhos, desempenhava uma importante função, todos que estavam em idade escolar ajudavam no cultivo da roça. Minha mãe tinha a árdua missão dos afazeres domésticos, de ajudar na lavoura e cuidar dos filhos.

⁷ Importante movimento de resistência na época que houve nesta região durante o período da Ditadura Militar.

⁸ Antigo Garimpo de diamante, situada a três quilômetros da transamazônica no Km 112, sentido o estado do Tocantins.

⁹ Uma das líderes do movimento

Não poderia deixar de lembrar das muitas mulheres que se reuniam com minha mãe e juntas iam quebrar coco babaçu¹⁰, outro trabalho que era bastante comum às mulheres naquela época, para ajudar no sustento dos filhos. Essa atividade era típica das mulheres, e se desenvolviam com mais intensidade fora do período de colheita. Assim, minha mãe passava o dia na floresta “quebrando coco”, à noite os filhos mais velhos eram encarregados de cortar o fruto para ser torrado e extrair o azeite. Nesta dinâmica comercial, parte da produção do coco babaçu era vendida ainda na semente e a outra era vendida como azeite. Durante toda a época em que meu pai se afastava de casa aventurando melhores condições de vida, seja no garimpo, ou de outras atividades, minha mãe sustentava a casa com a extração do babaçu e o trabalho de merendeira na escola; este último lhe proporcionava possibilidades de acompanhar os seus filhos no período das aulas (agora então dez filhos).

Como resultado da migração e das diversas formas de organizações sociais ocorridas na Amazônia, considerando os aspectos históricos culturais do papel social do gênero feminino, ressalto a importância dessa preocupação materna no processo de formação das comunidades urbanas e rurais desta região. A necessidade da escolarização da população das pequenas vilas e espaços rurais impulsionou a criação de escolas, surgidas no contexto do povoamento da região da Transamazônica. A profissão de professora ora consolidada possui, de acordo com registro da história da docência e da inserção da mulher no magistério na educação brasileira, (CARVALHO,1999; VIANNA,2001; LOURO, 1997 e 2001) vínculos peculiares com as relações de gênero, culturalmente produzidos no âmbito da formação social do papel desempenhado pela mulher ao longo da história da sociedade, moldado por valores patriarcais.

Analisando sob o ponto de vista das organizações sociais, a inserção do gênero feminino no mundo do trabalho, pelo viés do magistério, deve ser examinada também dentro do contexto dos grandes conflitos gerados pela investida governamental e pelo capital nacional e internacional, além da criação e manutenção de novos latifúndios nesta

¹⁰ Fruto extraído de uma palmeira, muito comum na Região Norte do País

região do país. Frente às questões de ocupação da região e os projetos de desenvolvimento governamental como: distribuição de terras, abertura de estradas vicinais, financiamentos para lavoura de arroz e criação de gado, recrutamento de trabalhadores para a obra da Hidrelétrica de Tucuruí e a exploração do ouro por garimpeiros em Serra Pelada, surge uma nova demanda de serviços públicos, dentre eles a necessidade de hospitais e escolas.

Diante desta nova ordem, observa-se que o Estado não apresenta interesse em atender o cidadão nos serviços básicos, por exemplo: a cidade de Marabá e outros municípios da região da Transamazônica, em seu período de intensos fluxos de povoamento, apresentavam altos índices de violência e não possuía instalação de serviços públicos para atender a demanda populacional. Neste contexto, surgem as escolas nas áreas urbanas e rurais desta região. As comunidades residentes nos espaços rurais e urbanos sejam nos bairros, vilas ou vicinais¹¹ se organizavam e criavam as escolas.

Diante dessas dificuldades, as famílias se reuniam, construíam escolas de palha ou madeira, improvisavam bancos, compravam quadro e giz e providenciavam uma professora do próprio travessão para assumir uma sala de aula multisseriada enquanto reivindicavam junto à SEDUC a contratação de uma professora formada. As professoras improvisadas, na maioria das vezes, só haviam cursado até a 4ª série, algumas poucas até a 8ª. Raramente as escolas podiam contar com uma professora que houvesse cursado o magistério ou o segundo grau completo (SILVA, M. 2008, p. 265).

Lembro também que morávamos em um lote na vicinal dois (2) próximo ao Porto da Balsa, divisa do Pará com o Tocantins (na época ainda estado de Goiás), nas proximidades não havia escola (era o ano de 1979). Éramos uma família numerosa que precisava estudar (na época oito irmãos). Eu e meus irmãos em idade escolar (a partir de 7 anos, na época) andávamos sete quilômetros todos os dias para ir e para voltar, somando um percurso diário de quatorze quilômetros todos os dias que tinha aula. Na escola havia duas turmas, sem discriminação de idade ou série/ano, que atendia os filhos dos agricultores que residiam naquela região.

Nesta escola funcionava uma turma no turno da manhã e outra no turno da tarde. As professoras era duas senhoras que possuíam lote e moravam mais próximos da vila

¹¹ Nome dado á caminhos/estradas que ligam um determinado grupo de colonos que residem em uma área específica. Denominação muito utilizada no período de ocupação da região da transamazônica.

Itamerim, no Pará. A escola ocupava o prédio da igreja católica e as duas professoras recebiam uma ajuda dos pais, pois não recebiam salários do governo. Em relação às professoras, a comunidade buscava voluntárias que tivessem o consentimento público do esposo para assumir a docência.

Além deste importante pré-requisito, as famílias interessadas geralmente eram aquelas que tinham maior número de crianças precisando estudar, caso não houvesse voluntárias, a família deveria assumir as responsabilidades com as professoras, tanto da aprendizagem, quanto da conduta moral. As professoras que se apresentavam de forma voluntária ou era indicada pela comunidade necessitavam apenas ter domínio da leitura e da escrita, conhecer as operações fundamentais, além de ter uma boa conduta moral na vila. As professoras tinham o mesmo poder com alunos na escola que as mães tinham em casa com os filhos, inclusive de castigar, em caso de indisciplina.

Anos mais tarde foi construída uma escola que recebeu a denominação de grupo escolar, com duas salas de aula, e uma pequena cozinha (atualmente ainda é a única escola da vila). Nesta escola, as professoras eram contratadas pelo município e pelo Estado. As que pertenciam à rede municipal recebiam um pequeno valor, como salário e as que eram ligadas ao Estado recebiam um valor um pouco maior, entretanto não havia normatização em nenhuma das duas esferas para estabelecer e fixar salário de professores. Percebia-se que a missão de ensinar era caracterizada como atividade de mulher, assim como as demais funções na escola. A principal finalidade da escola era ensinar os alunos a ler e a contar (operações matemáticas). Minha mãe nesta época foi contratada para fazer a merenda, função em que permaneceu até se aposentar (em 2010).

Ainda recorrendo às minhas recordações, no antigo segundo grau, na turma que estudei do universo de cinquenta alunos, apenas três eram do sexo masculino. Ingressei na docência após concluir o curso técnico em magistério no ano de 1990, em uma típica escola criada pela comunidade de um bairro da cidade, às margens da rodovia Transamazônica, sentido Itupiranga, Pará. O prédio era construído de barro e coberto de palha, possuía duas salas de aulas. Para desenvolver as atividades do ensino era disponibilizado apenas um quadro de giz. A escola funcionava em três turnos: manhã, intermediário e tarde, eu trabalhava em dois deles para receber o equivalente a um salário mínimo da época.

O quadro de funcionários era formado na maioria por mulheres (uma diretora, cinco professoras, uma supervisora e duas merendeiras); apenas a função de vigia era exercida por homens. Entre as professoras, havia aquelas que tinham estudado somente até a quarta série do primário que tinha a tarefa de alfabetizar e àquelas que tinham concluído o Magistério lecionava para as outras turmas do primário. Poucas escolas no município ofertavam o primeiro grau completo e apenas em quatro escolas em Marabá era ofertado o segundo grau.

Na turma de Pedagogia (1994 a 1999) na Universidade Federal do Pará (UFPA), onde cursei a graduação, de aproximadamente cinquenta alunos, lembro que eram apenas seis do sexo masculino. Meu trabalho de conclusão de curso abordou a formação de professores a nas escolas públicas no município de Marabá, Pará (curso de Magistério). Observei nos resultados da pesquisa que, predominantemente, os cursos de magistério tinham uma clientela feminina de mulheres casadas e com filhos. As principais motivações pela escolha do referido curso que foram relatadas pelas alunas era que a profissão de professora permitia conciliar os afazeres domésticos com o trabalho; os esposos só permitiam estudar para fazer este curso, pois a maioria eram mulheres nas salas; ajudar na renda de casa.

Essas falas de professoras trazem os discursos patriarcais que permeiam a sociedade: em relação à profissão ideal para as mulheres, está o magistério. Assim, dentre várias explicações para a feminização do magistério, procuramos justificar o exercício da função docente pela predominância do público feminino, buscando a dinâmica de desenvolvimento da região do sudeste do Pará, compreendida em uma realidade específica sem, contudo, desprender do contexto histórico deste processo. Desse modo, é propício discutir a inserção da mulher na docência, considerando os diversos fatores registrados na história social e cultural da educação e da mulher, assim como, refletir sobre as demandas surgidas no período de intensas migrações e povoamento desta região da Amazônia.

Outras mulheres que começaram a dar aulas impulsionadas pela carência de escolas e de professores, também afirmam que no processo de organização e de estruturação educacional na região da Transamazônica as mulheres quase sempre estavam à frente. Por conseguinte, ocuparam grande espaço de atuação no âmbito escolar. Elas possuíam maior nível de escolaridade, e já estavam dando aula em suas próprias casas ou realizando algum trabalho comunitário através das pastorais da Igreja. Estas experiências alargaram as oportunidades e

aumentaram os incentivos para que elas viessem a ocupar os cargos de professora e de lideranças em suas comunidades. (SILVA, M. 2008, p. 266).

A mulher que vive nas áreas rurais da Amazônia paraense apresenta um estilo de vida que difere em muitos aspectos das mulheres que vivem nos centros urbanos deste Estado. Na região sudeste do Pará, nos municípios pelos quais já trabalhei como professora, formadora e coordenadora pedagógica das escolas do campo (Itupiranga, Marabá e São João do Araguaia), encontra-se uma diversidade cultural e econômica que diferencia os modos de vidas dessas mulheres. Enquanto atividade remunerada, a maior ocupação é notada pelo vínculo no serviço público municipal como agentes de saúde, professoras e merendeiras. A maior concentração neste setor é de mulheres professoras e serventes (mulheres que cuidam da merenda e da limpeza da escola). A participação de mulheres nos serviços privados ocorre através do fornecimento de leite para os laticínios, que se instalaram em um significativo número nesta região. Além das atividades domésticas, trabalham na informalidade de vender a pequena produção de grãos, hortaliças, legumes e popa de frutas nas feiras dos centros urbanos.

Soares (2004) salienta a participação de mulheres da região amazônica em associações, sindicatos e também na política, lideranças das igrejas, movimentos de mulheres e conselhos. Essa atuação social não isenta a mulher das responsabilidades do âmbito doméstico, como lavar, cozinhar, limpar e cuidar da educação dos filhos. Assim muitas exercem o papel social de esposa e mãe e de provedora da família.

Na cidade de Marabá, as mulheres participam de atividades nos espaços públicos, ocupando cargos nas esferas do Judiciário, Legislativo e Executivo, ainda em menor número que os homens. Nos espaços privados ocupam diversas funções nos setores da indústria e comércio. Em se tratando de educação, predominantemente a educação infantil e o ensino de 1º ao 5º ano são ocupados por mulheres professoras.

A tentativa de abordar a questão da educação na Amazônia brasileira, revistando minhas lembranças, foi com a pretensão de discutir a formação da diversidade da população que habita esta região, acreditando que há implicações dessa formação na construção histórica das dinâmicas sociais, territoriais, políticas, culturais e educacionais que constituem os desafios de compreensão da realidade diversa desta região do Brasil. A reflexão decorrente deste ensaio nos permite perceber que a mulher desta região, assim

como as mulheres de outras partes de outras regiões brasileiras protagonizam suas histórias de vida, tendo por base o contexto social e histórico que estão inseridas.

De acordo com a singularidade de cada região, o papel da mulher se molda nas práticas de resistência ao patriarcalismo, principalmente na inserção deste grupo ao mercado de trabalho, embora isso ocorra a passos lentos. Na região amazônica, apesar de tais práticas de resistência, ainda permanece a invisibilidade da mulher, pois o lugar social de esposa e mãe são as representações que sustentam os estereótipos para o papel social da mulher. Essa posição social a que foi sendo imposta historicamente as mulheres, contribuem para produzir e reproduzir relações sexistas e de gênero, que são responsáveis por atitudes de discriminação e preconceito, reforçadas pelas desigualdades sociais.

3 A PRODUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS ESTEREÓTIPOS DO GÊNERO FEMININO

No decorrer da história da sociedade ocidental-cristã, os elementos que constituem a formação cultural das diferentes etnias, classes e gênero têm impulsionado muitos estudos. Há, neste sentido, diversas explicações centradas em aspectos sociais, psicológicos, políticos e econômicos que evidenciam processos dinâmicos e complexos responsáveis por manter, reproduzir ou modificar a forma de pensar e de agir de comunidades e grupos sociais. Acredito que as relações sociais são ditadas por padrões culturais e econômicos que delimitam a ação individual e coletiva dos sujeitos no campo educacional, artístico, jurídico, filosófico e científico. O enfoque teórico abordado a seguir é proposto como elemento de compreensão das questões referentes a formação da identidade de gênero, processo no qual requer também refletir sobre os aspectos históricos, culturais e políticos da sociedade no decorrer dos séculos XX e XXI.

Considero que esta discussão nos apresenta grandes desafios e inquietações no sentido de compreender a questão central desta investigação, que é de buscar, no discurso docente e de gênero que atravessa as falas das professoras, explicações para o modo como são produzidos e reproduzidos os estereótipos de gênero na escola. Desse modo, esta abordagem se dispõe a refletir sobre o contexto histórico e social em que são produzidas as identidades de gêneros, considerando os processos responsáveis por manter ou reproduzir a forma de pensar e de agir de comunidades e grupos sociais.

Visando uma melhor compreensão da temática em desenvolvimento, tentarei apresentar definições e conceitos de termos importantes versados no enredo desta dissertação. Scott (1995) problematiza as definições de sexo e gênero empregados pela gramática, destacando que as formalidades gramaticais utilizam termo sexo para designação de masculino e feminino. Entretanto, considera que essa definição merece questionamentos, pois não retrata a categoria em seus significados construídos simbolicamente na sociedade, restringindo o termo a propriedades da função biológica de reprodução do homem e da mulher. O termo gênero é de tal forma apresentada nas

classificações gramaticais como “um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados” (SCOTT, 1995. p. 3).

A ladainha “classe, raça e gênero” sugere uma paridade entre os três termos que na realidade não existe. Enquanto a categoria de “classe” está baseada na teoria complexa de Marx (e seus desenvolvimentos posteriores) da determinação econômica e da mudança histórica, as de “raça” e de “gênero” não veiculam tais associações. (...) quando mencionamos a “classe”, trabalhamos com ou contra uma série de definições que no caso do Marxismo implica uma idéia de causalidade econômica e uma visão do caminho pelo qual a história avança dialeticamente. Não existe este tipo de clareza ou coerência nem para a categoria de “raça” nem para a de “gênero”. No caso de “gênero”, o seu uso comporta um elenco tanto de posições teóricas, quanto de simples referências descritivas as relações entre os sexos (SCOTT, 1995, p. 4).

Butler (2014) acredita que seja necessário desconstruir a ideia de sexo como atributo natural e gênero como resultado das produções sociais e culturais (construção da base filosófica, política e intelectual do movimento feminista), tendo em vista que mantém uma unidade fixa de referência na categoria mulheres. Segundo esta autora essa referência é arbitrária, pois exclui características subjetivas dos sujeitos como o desejo, sucedendo-se na naturalização das categorias de identidade masculinas e femininas. Aponta para um pensamento de que sexo e gênero são produções discursivas e culturais, sendo fundamental a problematização das verdades estabelecidas sobre sexo e de gênero. Essas verdades são inculcadas no indivíduo, com base na incitação da identidade heterossexual com orientação de valores identitários, que resultam em ações totalizantes da essência dos sujeitos. Dessa forma, pressupõe pensar a identidade como um efeito que se evidencia diante da disciplinarização da diferença.

Silva, T. (2003), ao definir a expressão identidade, diz que se refere aquilo que o sujeito se auto declara, se assume ao evidenciar sua origem, opção sexual, classe etc. é “autocontida e auto-suficiente”. Todavia acredita que a gramática permite examinar a produção dos sentidos contidos nos termos afirmativos da identidade do indivíduo, sinalizando a negação de outros sujeitos em suas formações étnicas, de classe e de gênero. Neste sentido, a identidade é constituída na diferença e vice e versa, sendo identidade e diferença, resultado da ação da linguagem. Diante desta concepção, identidade e diferença não estão na ordem da natureza, são produzidas nas relações sociais e culturais, através de processos de tensões e conflitos. “A identidade e diferença estão, pois, em estreita conexão

com a relação de poder: o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA T. 2003, p. 81).

Louro (2003) chama atenção para os riscos de procurar conceituar e definir as distinções entre sexo, sexualidade, identidade sexual e identidade de gênero, para não cair em artifícios estruturados nas práticas sociais. Neste sentido, acredita que as identidades sexuais e de gênero, assim como as demais identidades, se instituem no domínio da história e da cultura em movimento, sob a regência das relações sociais. Portanto, estão em constante construção e transformação, estabelecendo uma relação de interdependência entre as várias formas de sexualidade e de gênero. “Compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias” (LOURO, 2003, p. 24).

Partindo da perspectiva que o sexo é uma parte importante da constituição do corpo humano e que o corpo é resultado de produções discursivas, atravessadas pelas relações de poder, entende-se que as identidades sexuais e de gênero são efeitos dos condicionamentos sociais, políticos e culturais. Neste enfoque, sexo e gênero não podem ser concebidos como fenômenos naturais, mas como um conjunto de crenças, ideologias e práticas sociais e discursivas que se manifestam na diferença, estabelecendo a maneira do sujeito de ser e estar no mundo. A sexualidade de acordo com isso é compreendida como um elemento regulatório dos desejos e prazeres do corpo.

Segundo Weeks (2000), a identidade sexual na modernidade pode ser compreendida a partir de pontos de vista distintos: do destino, da resistência e da escolha. A identidade sexual como destino refere-se à justificação das características biológicas, devendo o indivíduo buscar a afirmação da identidade sexual em outro lugar, pois já é conhecedor das verdades estabelecidas sobre o corpo. A identidade como resistência faz alusão a formação de identidades, por categorização e auto categorização, principalmente para novos grupos, como homossexuais e lésbicas. A identidade como escolha diz-se daquelas que a pessoa alimenta sua vontade de escolha livremente, principalmente na opção daquelas identidades sexuais mais censuradas pela sociedade, assim, indica uma identidade classificada como diferente nas relações sociais. Neste enredo, a sexualidade deve ser pensada como uma produção da linguagem, da cultura e da natureza.

Só podemos compreender as atitudes em relação ao corpo e a sexualidade em seu contexto histórico específico, explorando as condições historicamente variáveis que dão origem a importância atribuída à sexualidade num momento particular, compreendendo as várias relações de poder que modelam o que vem a ser visto como um comportamento normal ou anormal; aceitável ou inaceitável (WEEKS, 2003, p. 29).

A identidade de gênero reporta-se a diferentes formas do sujeito manifestar e viver a masculinidade e a feminilidade. As experiências do sujeito no mundo social possibilitam a construção de sua identidade sexual e de gênero. De acordo com este aporte, a identidade de gênero relaciona-se com os papéis sociais do sujeito e como este sujeito se posiciona em relação a sua sexualidade. As representações de homem e mulher implicam na “verdade” disseminada sobre os papéis sexuais, com base na identidade heterossexual, histórica e culturalmente construída e socializada como modelo hegemônico. A definição dos papéis sociais do homem e da mulher, moldado pelo modelo universalizado dos padrões heterossexuais, contribuem para a reprodução e reprodução dos estereótipos de gênero.

Levantadas as questões acerca de identidade de gênero, cabe pensar sobre a produção do estereótipo. Charaudeau e Maingueneau (2004) acreditam que “estereótipos designa o que é fixo, cristalizado”. Neste sentido, para Análise do Discurso, estereótipo apresenta-se como ocorrência de estereotipia relaciona-se ao dialogismo generalizado evidenciado por Bakhtin, prosseguido nos fundamentos de intertexto e interdiscurso. Há entre interlocutores uma espécie de compartilhamento crenças e representações sociais, situações discursivas nas quais a imagem é responsável por fazer a mediação do sujeito com a realidade social (MAINGUENEAU E CHARAUDEAU, 2004, P. 213).

De acordo com essas premissas, os estereótipos são associados às representações sociais imaginárias estruturadas a partir de um real estabelecido pela cultura e pelas relações sociais. A estereotipia deriva de um modelo categorizado em que o sujeito não se insere nesta estruturação social, nem a coletividade o agrega, classificando-o de acordo com as diferenças. Da feita que as diferenças são evidenciadas e inseridas no imaginário social de determinados grupos, passa a ser internalizada e perpetuada na memória coletiva, direcionando a formação de valores do sujeito. Geralmente, esses valores possuem uma carga discriminatória e preconceituosa, alicerçadas em estereótipos falseados da realidade. Compreendo os estereótipos como dispositivo moral e ideológico, construídos nas relações

sociais e inculcados na cultura, passam a ser validados na aceitação e naturalização dos papéis socialmente produzidos que auxiliam na confirmação das desigualdades sociais.

3.1 UM OLHAR SOBRE AS QUESTÕES DA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE GÊNERO

A formação da identidade de gênero ao longo da história vem sendo marcada por discussões que refletem a construção social dos sujeitos, a partir de um processo cultural e ideológico que fragmenta a ideia dos grupos sociais pertencerem a um universo grandioso que é o universo do ser humano. Assim, nos constituímos diferentes de acordo com as particularidades e individualidades de cada pessoa, grupos, comunidades e sociedades, sem, contudo, nos apartamos das características que nos identifica como espécie humana. Nesta perspectiva, destacamos os estudos de Hall (2005), Scott (1995) e Louro (2000 2003).

Hall (2005), ao abordar a temática da identidade, discute o conceito de “identidades culturais” para significar a formação que emerge do contexto de “pertencimento” da construção da identidade de grupos linguísticos, povos, raças, etnias, etc. Neste sentido, a padronização de modelos culturais, historicamente produzidos não é obra resultante da ação individual dos sujeitos, mas emergem de um conjunto articulados de ações coletivas, expressas e materializadas através de símbolos e signos, compartilhados nas atividades culturais e sociais em todas as dimensões da atuação humana (HALL, 2005, p.08).

Hall (2005) apresenta ainda três concepções distintas de identidade que atravessam a formação do ser humano: O sujeito do iluminismo (centrado da razão e individualista); O sujeito sociológico (dependente e interacionista) e o sujeito pós-moderno (não há uma identidade fixa, forma-se no deslocamento e contradições). Desse modo, a identidade na concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"— entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a "nós próprios" nessas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores, tornando- os "parte de nós", contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 2005, p.12).

Com base nesta concepção, entendemos que a formação da identidade perpassa pelas relações que o indivíduo constrói com o outro, a partir da internalização de valores atribuídos a realidade cultural e social em vivem. As relações construídas tendo por base esses valores são resultados da convivência e compartilhamento de experiências, que contribuem para a caracterização dos diferentes grupos sociais. De acordo com esta reflexão, a identidade é constituída através da materialização dos diferentes discursos reproduzidos na história das sociedades, em tempos e espaços diversos, caracterizados pelas relações de poder que definem os papéis sociais de gênero. “As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (LOURO, 2000, p. 6).

Identities of group define individuals and renegate the expression or perception of their individuality. Reclamations of equality involve the acceptance or rejection of the identity of group attributed by discrimination. Or, in other words: the terms of exclusion on which this discrimination is based are at the same time negated and reproduced in the demands for inclusion (SCOTT, 2005, p.15).

Refletir sobre a construção da identidade de gênero é importante para compreender as desigualdades entre homens e mulheres, entretanto devemos considerar a pluralidade de identidade de gêneros. A construção das identidades individuais ou de grupos pode implicar na materialidade de respeito á diferenças e igualdade de direitos, processo constituído através de disputa política e relações de poder. Neste sentido, a identidade de determinados grupos é estabelecida de acordo com a realidade social e política, responsável por determinar ao sujeito pertencente deste grupo sua condição de visibilidade em relação ao gênero. Na dinâmica deste movimento, há grupos que reforçam as diferenças ao estabelecer padrões de igualdades tendo por base hierarquias ideológicas, econômicas e culturais arraigadas de preceitos da ordem biológico, étnica e religiosa. Assim a diferença constitui o grupo e o grupo constitui a diferença no seu interior, por que institui uma identidade. A instituição dessas diferenças em determinados grupos resultam na formação dos diversos estereótipos da mulher e de gênero entre outros. “Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência” (LOURO, 2000, p.6).

As identidades de grupo são um aspecto inevitável da vida social e da vida política, e as duas são interconectadas porque as diferenças de grupo se tornam

visíveis, salientes e problemáticas em contextos políticos específicos. É nesses momentos – quando exclusões são legitimadas por diferenças de grupo, quando hierarquias econômicas e sociais favorecem certos grupos em detrimento de outros, quando um conjunto de características biológicas ou religiosas ou étnicas ou culturais é valorizado em relação a outros – que a tensão entre indivíduos e grupos emerge. Indivíduos para os quais as identidades de grupo eram simplesmente dimensões de uma individualidade multifacetada descobrem-se totalmente determinados por um único elemento: a identidade religiosa, étnica, racial ou de gênero (SCOTT, 2005, p. 18).

Nesta perspectiva, as diferenças são naturalizadas e incorporadas à vida cotidiana, estabelecendo “verdades” sociais e culturais estereotipadas sobre o sexo e gênero, verdades essas modelados por padrões heterossexuais. Entende-se que os estereótipos de gêneros contribuem para justificar práticas de violência e fomentar a discriminação e o preconceito. Os estereótipos de gênero emergem das representações sociais de homem e mulher socialmente aceitas e organizadas de acordo com as crenças e ideologias de grupos distintos, ocorrendo a (des)valorização de características físicas, étnicas, religiosas entre outras. Tal processo se estabelece como resultado de julgamento de valores e predominante implica em questões emocionais.

Examinar a questão da construção de identidades de gênero constitui uma tarefa complexa, uma vez que, envolve pensar o sujeito além da sexualidade e do gênero. Este sujeito está em movimento, reorganizando seu lugar social de acordo com o contexto político cultural motivado pelos aspectos afetivos, religiosos, sexuais, de origem e classe. O sujeito pode se definir homem, mulher, bissexual, transexual, etc. independente da sua etnia, credo ou posição social, pois não possui uma matriz rígida de identidade, considerando que o gênero é social e historicamente construído. “Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais” (LOURO, 2000, p. 6).

As múltiplas identidades nas quais podem se ajustar no perfil da mulher estão bem visíveis aos nossos olhos e em nossas relações sociais. A mulher negra e a branca apresentam características e papéis que as identificam em seus grupos e em suas singularidades, a mulher negra (casada, solteira, trabalhadora) a mulher (branca, pobre, mãe solteira, viúva). Enfim cada mulher ocupa uma posição social que a conduz a determinados papéis sociais que contribuem na construção de suas identidades. As redes de significações são estabelecidas pelas relações sociais e culturais dos grupos em diferentes contextos históricos.

Louro (2003) explica que a ideia de “papéis” vem carregada de representações de padrões, normas e regras estabelecidas socialmente que regulam comportamentos de homens e de mulheres. Para a autora, modo de agir e pensar da figura do masculino e do feminino como maneira de se vestir e relacionar-se é direcionado pelos papéis de gênero. Essa determinação biológica dos papéis de homem e de mulher foi inculcada durante muitos séculos na cultura ocidental que se tornou uma verdade universal. “Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 2003, p. 24).

Scott (1995) ressalta que a categoria gênero se fundamenta em quatro elementos: Símbolos culturalmente produzidos que resultam em diversas interpretações; conceitos normativos responsáveis por expressar interpretações dos sentidos dos símbolos que atuam com a função de limitar ou criar possibilidades metafóricas, manifestadas nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas; noção do político, tendo em vista a composição da sociedade por instituições governamentais e organizações sociais; conceito de gênero compreendido como identidade subjetiva. Assim, o gênero “é uma maneira de se referir as origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 7).

De acordo com esta visão, a sociedade está organizada a partir da classificação dos papéis sociais de gênero, pelos quais as atribuições de homem e mulher são socialmente compartilhadas e reafirmadas através da cultura. Na cultura ocidental, as relações de gênero são hierarquizadas nas diferenças sexuais entre homem e mulher, macho e fêmea, menino e menina, em clara posição de desigualdades, onde o homem ainda é o centro das relações sociais e políticas. “As identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão das ambiguidades e dos elementos opostos a fim de assegurar (de criar a ilusão de) uma coerência e uma compreensão comuns” (SCOTT, 1995, p. 16).

Louro (2000) acredita que cada grupo é composto por sujeitos que ocupam lugares sociais diferenciados, marcados por suas particularidades. Portanto, a mulher deve ser visualizada nas suas diferentes dimensões, que são constituídas por fatores culturais diversos. Diante destes aspectos, há uma compressão que homem e mulher são grupos que

podem ser concebidos de uma forma internamente fragmentada, mas também como sujeitos que se caracterizam e se definem por seus grupos na coletividade e se constituem na relação com o outro, se reconfigurando de maneira dinâmica e contínua. Essas relações instituídas em determinados tempos e espaços contribuem para a definição do lugar social dos sujeitos, estabelecendo a posição do feminino e do masculino na sociedade:

Somos sujeitos de muitas identidades. Essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes e, depois, nos parecerem descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Portanto, as identidades sexuais e de gênero (como todas as identidades sociais) têm o caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais (LOURO, 2000, p. 7).

As identidades de gênero, assim como as demais identidades não possuem referenciais fixos, são provisórias e contraditórias. Entretanto, os sujeitos sentem-se mais seguros ao estabelecer uma matriz de gênero, tendo como parâmetro o masculino ou o feminino, como forma de equilibrar as relações sociais e afetivas, imunizando-se aos conflitos provenientes desta ordem. No contexto sócio cultural atual, fazer a opção pelo uso autônomo do próprio corpo implica em exposição da sexualidade, posicionamento que pode decorrer em preconceito e discriminação, pois as representações sociais do corpo asseguram somente as marcas biológicas, renegando as marcas históricas das linguagens e significações que envolvem a construção dos corpos.

Compreendo que discutir essa dinâmica requer pensar na forma como o discurso contribui para a produção e reprodução de vários estereótipos do papel da mulher, principalmente os que estão ligados aos fatores biológicos. Olhando as relações de gênero, por este viés penso que as vias ideológicas ditam as regras de comportamento, modelos e padrões de convivência, estereótipos e relações de poder que servem como referência para afirmação de uma sociedade, onde os direitos a igualdades não são reconhecidos pelos aspectos sociais, mas por uma falsa identidade de heterogeneidade.

As identidades [...] estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe... (LOURO, 2003, p. 28).

Vale destacar que a concepção de gênero é neste estudo compreendida como uma categoria relacional, tendo a matriz de significados e representações associadas a outras categorias, entre elas a categoria de trabalho, homem e mulher. Para entender o paradoxo das diferenças historicamente instituídas no mundo ocidental nas relações sociais que configuram o masculino e o feminino, torna-se essencial a reflexão sobre a produção das desigualdades numa perspectiva de interpretar o movimento de construção da igualdade de gênero no mundo contemporâneo.

3.2 OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NOS ESPAÇOS PÚBLICOS E PRIVADOS

As relações de desigualdade reproduzida na sociedade ocidental na modernidade mantêm valores da cultura patriarcal. As relações de gênero neste sistema são marcadas pela subordinação da mulher ao homem e na exclusão deste grupo da esfera pública. Esta predominância dos princípios rígidos do patriarcado se manteve fortemente arraigado na cultura ocidental até a segunda metade do século XX, período em que se intensifica o debate sobre as relações de opressão à mulher no âmbito acadêmico e político. Nos moldes de hoje os ditames culturais do patriarcado legitima a naturalização do papel social do gênero feminino, relacionando-o com o casamento, com o espaço doméstico e a maternidade, associação que define a função social da mulher e fortalece a reprodução dos estereótipos de gênero. No decorrer desta dissertação, usarei o termo “privado” para as representações do ambiente doméstico e o termo “público” para as esferas do trabalho remunerado e para os campos da política e educação.

Na experiência histórica da modernidade, percebe-se que a mulher ainda na infância tem seu corpo educado para atender os estereótipos da feminilidade. Os atributos ditos próprios do universo feminino como falar de maneira carinhosa (com tom de voz baixo e suave), sentar de pernas fechadas, andar de maneira sutil e delicada, ser prendada na arte de cozinhar e organizar a casa, ter habilidades necessárias para o trato com a roupa da família entre outras habilidades são consideradas de extrema importância para formar a “mulher de verdade”. Assim essas características estão no rol de socialização de valores que fomentam a construção histórica das desigualdades sociais e de gênero, a socialização desses valores além da família, também ocorre nas demais instituições sociais. Dessa feita,

a construção das identidades femininas é formalizada a luz do papel social de “produção” associado ao masculino e “reprodução” ao feminino.

As instituições públicas como território masculino, são estruturadas de acordo com a moral da lógica racional, na qual valores sentimentais relacionados ao amor, emoção, desejo prazer não são socializados. Nos processos de subjetivação homem e mulher se constituem nos espaços de acordos com arranjos sociais determinados pelas normas heteroracionais. Os sujeitos que não atendem a esse modelo buscam novos ajustes e significados para sua sexualidade, aproximando ao máximo dos padrões propagados e legítimos. De acordo com esses parâmetros, a feminilidade entendida como construção histórica social do homem, representa a determinação de experiências marginalizadas á mulher, na perspectiva da produção de saber no ambiente doméstico (lavar, passar, cuidar dos filhos etc). Os atributos femininos associados à emoção e os masculinos a razão são marcadores sociais de gênero, pelos quais evidenciam a condição do gênero nos espaços públicos e privados. Destaca-se que, ao adotar a concepção de des(construção) das diferenças, haveria mais igualdade na ocupação dos espaços públicos e privados, sem imposição de valores de um gênero, classe ou etnia sobre outro.

É importante ressaltar que, o impedimento da participação das mulheres na esfera pública não foi um movimento constituído por ato ou decreto legal, foi legitimado através das diferentes produções discursivas, configuradas no exercício do poder masculinizado. A partir das condições de produções dos discursos sobre a posição social da mulher, instituíram-se as formas estereotipadas dos papéis sociais do feminino relacionando-os com a produção do corpo, do sexo e de gênero. Neste enquadre o corpo da mulher é um espaço de produção de diversos discursos formalizados em diferentes contextos sociais e culturais, em que são travadas intensas lutas para controla-lo socialmente.

Sobre a ocupação da mulher nos espaços públicos na realidade brasileira, é primordial que se entenda os fatores sociais e políticos que ascenderam essas possibilidades. O Estado diante das reivindicações populares e do movimento feminista, na qual a bandeira de luta versava por igualdade de direitos e liberdade, implementa políticas públicas para as mulheres e para a família, desenhando novas relações de poder nas instituições hierarquicamente organizadas pela ordem masculina. A ampliação das leis neste sentido contribuiu para o Estado também controlar a atuação das mulheres enquanto

cidadãs, haja vista que, a vida privada e pública passa a ser decidida por determinações políticas, onde a força que decide é composta essencialmente pelo universo masculino.

É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinha sendo gradativamente rompida, por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como *são* ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas a assistência, ao cuidado ou a educação (LOURO, 2003,p.17).

Um dos principais veículos de confirmação dos papéis estereotipados de gênero são os aparelhos midiáticos, especialmente através dos anúncios e propagandas (cervejas, carros, perfumes, futebol, festas carnavalescas, roupas íntimas, produtos de higiene e limpeza etc.). Na mídia, as representações do feminino, através da exposição do corpo de mulheres seminuas, estão relacionadas com o ambiente doméstico espaço onde a mulher exerce o poder sobre o homem através de artifício eróticos e sensuais. Outra forma de exposição do corpo feminino na mídia é a mulher realizando atividades do lar (lavando, limpando, cozinhando), reafirmando que o ambiente doméstico é o território por excelência da construção da experiência da fêmea, ou seja, “as mulheres entendem mesmo é de trabalho de casa, forno, tanque e fogão”. Neste contexto, o espaço externo/público é destinado as atividades masculinas, pois são reconhecidamente mais experientes no mundo do trabalho e na vida pública. “As mulheres são excluídas de todos os lugares públicos, (Assembleia, mercado) em que se realizam os jogos comumente considerados os mais sérios da existência humana, que são os jogos da honra” (BOURDIEU, 2002, p. 29).

Na fabricação dos papéis de gênero, a mídia se apropria dos símbolos dos movimentos feministas e dos discursos de liberdade sexual e de gênero e autonomia do corpo do cidadão, para autenticar a falsa ideia de emancipação das mulheres. Os meios de comunicação são dispositivos formadores de opiniões e reguladores de comportamento, seu investimento principal em relação aos estereótipos de gênero é a exploração das representações corporais do feminino, produzindo a imagem da mulher como objeto de consumo. O culto a beleza do corpo funciona, segundo Foucault (2003), numa lógica de controle e estimulação.

[...]Através de uma exploração econômica (e talvez ideológica) da erotização, desde os produtos para bronzear até os filmes pornográficos... Como resposta a revolta do corpo, encontramos um novo investimento que não tem mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: “Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado! [...] (FOUCAULT, 2003, p. 147)

Para Woodward (2000), os significados provenientes das representações é mediador das significações das experiências do sujeito. A realidade em que vivem os sujeitos e a realidade que pode vir a ser transformada é orientada pelos discursos e pelos arranjos sociais, configurados nos esquemas de representação. Neste sentido, os aparelhos midiáticos contribuem na formação da identidade de gênero, indicando através das representações do feminino, o lugar social da mulher. Os discursos empregados pelos meios de comunicação de massa projetam a presença do corpo feminino a uma ordem específica de ser e está no mundo, em conformidade com os estereótipos de gênero produzidos e reproduzidos no imaginário social. “Os homens tendem a posições-de-sujeito para as mulheres tomando a si próprios como ponto de referência, sendo assim as mulheres são as significantes de uma identidade masculina partilhada” (WOODWARD, 2000, p. 10).

Na cultura ocidental as representações da mulher estão associadas a referências de santidade/divino (pura, doce, virgem, amorosa, bondosa, protetora etc.) que definem a mãe e esposa, como mulher educada para o sagrado matrimônio, para a maternidade, família e ao lar. Ao inverso, o feminino é relacionado com o diabólico/pecado (sedutora, erótica, profana, perigosa, prazer, mistério etc.) fixando características da sexualidade como prazer e desejos em jogos de poder que estabelecem marcas da atuação da mulher no ambiente doméstico. As representações do feminino avivadas no universo masculino versam a imagem da mulher nos papéis de sujeitos domesticadas (capazes cuidar das atividades de casa e família e digna de casamento) e das categorias de sujeitos de prazer sexuais (capazes de satisfazer os desejos e fantasias do macho). Em outras palavras, o espaço privado representa o ambiente privilegiado para a mulher exercer sua dominação, seja através da demonstração de competência no papel de mãe e esposa seja no papel de amante.

Quando os dominados aplicam àquilo que os domina esquemas que são produto da dominação ou, em outros termos, quando seus pensamentos e suas percepções estão estruturados de conformidade com as estruturas mesmas da relação da dominação que lhes é imposta, seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão. (BOURDIEU; 2002, p. 22)

Diante dessas proposições, a dominação masculina nos espaços privados e públicos constitui um dos principais mecanismos de produção e reprodução das desigualdades de gênero. Neste processo de dominação, institui-se a violência simbólica de gênero, decorrente de práticas culturais sexistas, nas quais o homem é o senhor da “autoridade e da verdade” e a mulher senhora de “virtudes e obediência”. Essa relação dual engendra as forças de produção em todos os segmentos sociais, hierarquicamente fundadas na superioridade do homem e na inferioridade da mulher. A centralidade desses discursos está amparada na camuflagem das relações de poder do masculino sobre o feminino, implicando na violência simbólica de gênero.

Rago (2004) considera que, no século XXI, questões que reafirmam a determinação biológica nas relações sociais e na construção da identidade de gênero, como no caso da escolha da maternidade (a mulher decidindo se quer ou não ter filhos), sugere uma ruptura com a noção do feminino limitado ao ambiente doméstico. Na modernidade ocidental na atualidade, observa-se que há arranjos significativos na organização dos papéis sociais de gênero na dimensão doméstica e na vida pública.

Romper com a desconstrução do sujeito universal, das identidades fixas, tanto para o sujeito individual como para o coletivo, implica em pensar as tensões decorrentes do processo cultural em que os sujeitos estão sendo educado. Este enfoque pressupõe atentar para as mudanças de valores cristalizados na formação do sujeito feminino, problematizando a participação das mulheres na esfera pública e a limitação das possibilidades de atuação deste sujeito na esfera privada. Compreender e questionar a naturalização desta realidade pressupõe também desconstruir significados e conceitos historicamente construídos para inculcar os papéis sociais de gênero. Esses papéis são organizados na afirmação de relações de poder que configuram a construção social de homem e mulher, masculino e feminino, sexo e gênero.

3.3 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA ESCOLA

O saber escolar é sistematicamente organizado a partir de uma lógica formal de socialização de condutas, regras e experiências construídas no decorrer da história dos

sujeitos envolvidos no processo educativo. O ambiente escolar tem suas bases fundamentadas na relação binária de gênero, pelas quais o aluno está em constantes processos de ajustes das relações sociais e de poder. O poder na escola está centrado em mecanismo que regula os papéis de meninos e meninas desde seus primeiros contatos com o mundo escolarizado. De acordo com estes princípios “(...) a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (LOURO, 2003, p. 58).

As instituições sociais são permeadas pelas relações de gênero, dentre esses aparelhos ideológicos a escola ocupa um lugar salvaguardado para valorizar as diferenças do masculino e do feminino, os demais gêneros são invisibilizados. Para efetivar este processo, a escola adota procedimentos didáticos e pedagógicos geradores da divisão social e sexual dos gêneros. Os mecanismos ideológicos legalmente instituídos no espaço escolar controlam a relação dos alunos com seu próprio corpo e os capacita para reproduzir as desigualdades significadas no efeito das explicações biológicas para as diferenças sexuais.

Para refletir sobre os estereótipos de gênero na educação, mesmo que investida em ousadia, proponho reexaminar minha trajetória de estudante e a relação de gênero construída na minha família e reafirmada na escola. Na minha família, a educação das meninas (somos seis filhas) teve como base uma relação de submissão para os meninos (são quatro filhos), principalmente na figura do filho mais velho, considerado o primogênito, herdeiro de todo poder masculino e do direito a autoridade exercida pelo nosso pai. Minha mãe, que também foi educada nestes princípios, criou todas as filhas, zelando para que todas tivessem boas experiências com as tarefas de casa (lavar, cozinhar, passar). Meus irmãos não eram autorizados a essas atividades, pois segundo as normas da família, essa experiência era permitida somente para as meninas “era coisa de mulher e não de homem”. A tarefa dos meus irmãos era ajudar meu pai no exercício de suas atividades (cuidar da roça, de animais, carros entre outras).

Além de todas as proibições e divisões de contato com o sexo masculino, (brincadeiras, tarefas, roupas, quartos) havia fortes investimentos na formação dos valores morais e religiosos. Éramos rotineiramente sabatinadas para que não “perdesse a virgindade antes de casar”, isso causaria extrema vergonha á família. Minha irmã iniciou um relacionamento amoroso heterossexual aos dezessete anos, foi expulsa de casa, sendo

permitido voltar meses depois, contudo, recebia um tratamento dado “as mulheres perdidas”, sendo proibida de sair com as outras irmãs, sob o argumento de nossos pais que ela já conhecia os homens, para ela a ordem era arrumar o mais rápido possível um casamento. Na minha casa falar em sexo era algo proibido, imoral e jamais poderia ser assunto de mulher, para os meninos havia uma incitação a mostrar o mais cedo possível que eram capazes de “demonstrar interesse por meninas”, o receio da família eram que “despertassem para a homossexualidade”.

Na escola, desde os primeiros contatos, percebi que as regras não mudaram, havia modificações nos meios de instrução, na família as orientações eram atravessadas pelo poder direto da figura do pai e da mãe (contexto histórico, social e cultural em que viviam, penso que, não há culpados) e na escola as vias ideológicas e culturais materializadas na estrutura da organização escolar (livros didáticos, banheiros, atividades de sala e brincadeiras), reiteravam as aprendizagens estereotipadas de gênero. Em relação a orientação sexual, a família e a escola utilizam o silenciamento, a exploração desta temática é tabu, pelo qual não havia terreno seguro para esta abordagem, nem para os pais nem para os professores.

Os mitos sobre o sexo e as relações sexuais emergiam nas representações sociais imaginárias da família e da escola, constituindo uma rede de saber “ilegal” sobre a sexualidade, tendo por base as “verdades universais” sobre o desejo e o prazer. A esse respeito a orientação para as meninas pautavam nos cuidados para não engravidar antes do casamento. Enquanto mãe, de um menino e de uma menina, tenho dificuldades para dissociar as licitudes vivenciadas no ambiente familiar e escolar que atravessam histórico e culturalmente nas minhas experiências e nas experiências deles, os estereótipos de gênero masculino e feminino.

Na minha experiência docente tratar dos assuntos relacionados ao sexo, opção sexual e homossexualidade constituiu um grande desafio. Na escola, quando o menino ou menina apresenta características fora da “normalidade” do sexo masculino e feminino nos conduz a sair da zona de conforto, buscando arranjos pedagógicos para desconstruir o caráter fixo do referencial heterossexual como estrutura identitária de gênero. Mas nem sempre se obtém sucesso nesta ação didático pedagógico. Deste modo, compreendo que discutir essa temática é complexo, haja vista que, o paradoxo possui matrizes nos

diferentes discursos que alicerçam o pensamento da escolha pelo prazer, como desvio de personalidade.

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora, as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido (LOURO, 2001, p. 542).

A partir desta memória é possível observar que a escola em todos os segmentos de ensino, cristaliza os estereótipos de gênero, classificando o lugar social dos sujeitos de acordo com sua sexualidade. Dessa forma, a naturalização dos comportamentos estereotipados na escola contribui para a formação e (de) formação das identidades sexuais e de gênero. No ambiente escolar os alunos convivem e problematizam o sexo e a sexualidade, pois o fenômeno está contido nas relações sociais e culturais, mas o debate ocorre pelos aspectos da individualidade, ficando a instituição escolar com uma estrutura estigmatizada, com estratégias generalizantes e linguagem corporificada de produção e reprodução dos estereótipos de gênero. “Nem sempre o que apreendemos foram preconceitos ou estereótipos explícitos, mas sutis interpenetrações entre opiniões estereotipadas e julgamentos profissionais bem fundamentados” (CARVALHO, 2001, p. 556).

É possível perceber que a ação didática educativa marcadamente rejeita a sexualidade, o silêncio expressa a negação, todavia é uma forma legítima de posicionar-se na construção de significados do corpo. O corpo é um artifício de desejos e prazer que está em movimento, tanto na escola como em outros lugares de circulação de outros corpos que estão em movimento, evidenciando diferentes sexualidades. O aluno que manifesta sua sexualidade em outros espaços, na escola seu corpo e sexualidade são rigorosamente controlados. “A sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade” (BRITZMAN, 2000, p. 64).

Os dispositivos de controle social que a escola utiliza atuam no sentido de alimentar as desigualdades de sexo e de gênero, de uma maneira universalizada de práticas sexistas estruturadas em redes de poder. Meninas e meninos são ensinados a andar, vestir, falar, brincar e comporta-se diante do sexo oposto, refletindo os dogmas do sexísimos

permeados nas demais instituições sociais. A escola reproduz os estereótipos de gêneros a partir das representações do corpo, então é inculcada a separação de mentes e de corpo no âmbito escolar. “Treinadas no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental, muitas de nós aceitamos a noção de que há uma separação entre o corpo e a mente” (HOOKS, 2000, p. 82).

Um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas e tem, provavelmente, a habilidade para expressar gestos ou comportamentos indicativos de interesse e de atenção, mesmo que falsos. Um corpo disciplinado pela escola é treinado no silêncio e num determinado modelo de fala; concebe e usa o tempo e o espaço de uma forma particular. Mãos, olhos e ouvidos estão adestrados para tarefas intelectuais, mas possivelmente desatentos ou desajeitados para outras tantas (LOURO, 2000, p. 14).

De acordo com o padrão estabelecido para definir o homem e a mulher, padronizados por referências de valores preconceituosos e discriminatórios frutos de uma sociedade patriarcal, os corpos assexuados são moldados e controlados desde o útero da mãe. Neste contexto, os diferentes discursos podem determinar a construção ou reprodução das relações de estereótipos de gênero na sociedade e no âmbito escolar. Os discursos de gênero que permeiam as práticas educativas atuam como ancoras na validação do pensamento, ditando modelos e naturalizando conceitos e comportamentos na sociedade.

No sistema escolar brasileiro requer hoje refletir sobre as relações sociais de gênero, masculinidades e feminilidades que informam nossas concepções de bom aluno, aprendizagem, disciplina, infância, ao lado de outras hierarquias mais ou menos consagradas nessa reflexão, como as de classe social e etnia (CARVALHO, 2001, p. 572).

Desse modo, é importante analisar o discurso docente feminino, pressupondo que produzem representações e signos que refletem nas relações de formação de identidade de gênero. Assim, as relações estabelecidas a partir da construção de identidade de gênero exercem a função de evidenciar as formas diferenciadas da constituição social do homem e da mulher na sociedade ou de manter e reproduzir os modelos já instituídos.

4 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA ANÁLISE DO DISCURSO

O principal desafio a ser suplantado neste estudo consiste em refletir como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero na escola. O olhar para as relações de gênero terá como base a compreensão de gênero como um fenômeno histórico cultural instituído na sociedade. Para percorrer este caminho, optei por utilizar as orientações metodológicas da Análise de Discurso de tradição francesa. Neste sentido, apontamos para um processo de interpretação, tendo por parâmetro o contexto histórico, social e ideológico em que os sujeitos produziram seus discursos.

A análise do discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2001, p. 15).

O *corpus* de análise foi composto a partir da transcrição de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, realizadas com quatro professoras de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Marabá/PA. Neste estudo, utilizei as contribuições de Orlandi (2001,2003) para referenciar a relação entre discurso e ideologia na produção dos sentidos, condições de produção e memória discursiva e as contribuições de Foucault (,1986,1987,1988 e 2010,) para compreender as formações discursivas e as relações de poder instituídas no campo da produção dos discursos.

Parafraseando Orlandi (2001), o discurso é algo em constante movimento, que pode mudar seus sentidos, sempre que for produzido. O discurso é concebido como o lugar que emergem as significações e expressam as posições dos sujeitos, este lugar é determinado de acordo com a estrutura da formação social e pelas formações imaginárias. Ao produzir o discurso, o sujeito enunciativo considera a imagem do local em que enuncia, a imagem de si mesmo e a imagem de seu interlocutor, sendo que a figura do interlocutor é determinante na forma de significar o discurso do enunciativo. Para compreender as representações, é

fundamental analisar o contexto das situações e posições em que o discurso é produzido, tendo em vista que é resultado do efeito de sentido das representações imaginárias produzidas pelo sujeito sobre o mundo real. “Existem nos mecanismos de qualquer formação social, regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações destas situações)” (PÊCHEUX, 1990, p.82).

De acordo com esta perspectiva, faz-se necessário, para analisar discursos, a compreensão de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos discursivos e estes reproduzem as práticas constituídas através das relações imaginárias sobre o mundo social, materializadas na interpretação de sua realidade. A AD advoga que o sujeito “é posição entre outras, subjetivando-se na medida mesmo em que se projeta de sua situação (lugar) no mundo para sua posição no discurso. Essa projeção-material transforma a situação social (empírica) em posição-sujeito (discursiva)” (ORLANDI, 2008, p. 99).

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos a linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é a contribuição da AD, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos, ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem. (ORLANDI, 2001, p. 09).

Segundo Orlandi (2001), ao produzir seu discurso, o indivíduo não manifesta a sua consciência livre de interferências. Ao contrário, seu discurso é resultado de conjuntos discursivos que lhe são anteriores, que foram por ele interiorizados em função da exposição sócio histórica a que estamos todos submetidos, a partir da qual são constituídas nossas representações discursivas sobre o mundo. O sujeito não pode ser considerado como único ser constituído de uma fonte próprio de seu discurso, mas dos resultados das relações heterogênicas, onde o sujeito não é possuidor do próprio dizer.

Neste sentido, Orlandi (2001) acredita que o sujeito discursivo anuncia diante de uma realidade discursiva imaginária, com base na ilusão de que ele é o dono daquilo que diz e da crença que é consciente de tudo aquilo que diz, satisfazendo o interlocutor dos efeitos positivos de seu enunciado. Esses fatores são referenciados pelo esquecimento ideológico que institui no sujeito a ilusão da significação das palavras, causando a

impressão de que as palavras expressam o que realmente queremos dizer e pelo esquecimento da ordem da enunciação que nos conduz a sensação de que estamos acertando na forma de dizer as coisas, nos fazendo acreditar que fazemos uma relação coerente entre o pensar, o falar e as coisas em sua materialidade e existência.

Uma vez interpelado em sujeito, pela ideologia, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual(izada) concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres), frente ao Estado e aos outros homens. Nesse passo, resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psicosocial. O que fica de fora quando se pensa só o sujeito já individualizado, é justamente o simbólico, o histórico e a ideologia que torna possível a interpelação do indivíduo em sujeito (ORLANDI, 2008, p. 107).

Desse modo, é fundamental compreender como no funcionamento da língua, através de expressão e palavras são produzidos os sentidos, esses sentidos são detectados nas coisas ditas, considerando o lugar social a que pertence a voz do sujeito que fala. A análise do discurso preconiza que a linguagem é algo complexo, possuidora de materialidade simbólica e significativa. Para desenvolver a análise do discurso, a ação necessita de princípios e métodos próprios, que corroborem com a realidade histórica social do sujeito que fala.

Referenciada no pensamento de Orlandi (2001) acredito que analisar o discurso significa compreender a dinâmica das palavras em movimento se entrelaçando com o momento histórico em que estão sendo ditas, de acordo com realidade social onde estão inseridos os sujeitos dos discursos. Neste processo, acredito também, que ocorre o desvelamento dos fatores ideológicos, emergidos nos efeitos de sentidos produzidos pelo discurso. “A Análise do Discurso considera que o sentido não está já fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido” (ORLANDI, 1994, p. 56).

De acordo com Possenti (2002), a AD deve sustentar a tese da noção de efeito de sentido em substituição a mensagem codificada, sendo que esse efeito só faz sentido no contexto da enunciação, em outras palavras, o efeito de sentido é construído a partir das condições materiais da produção discursiva, portanto, é resultado da relação entre significantes e a mobilização histórica da produção dos sentidos em um dizer, recorrente da memória discursiva. Com base nesses pressupostos o autor enfatiza que “as formulações

não nascem de um sujeito que apenas segue as regras da língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas a outras formulações” (POSSENTI, 2002, p. 181).

A linguagem como produtora de sentidos, na concepção da AD é entendida como o elemento de mediação entre o sujeito e a realidade natural e social. É através da linguagem que o sujeito discursivo manifesta a exterioridade das relações do sentido, mediados pelas condições sociais, históricas e ideológicas. É interessante destacar que, para a AD, a linguagem é a materialidade do discurso, permeados pela historicidade, conforme descreve Orlandi:

O estudo da linguagem não pode, pois, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz. Então, os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais, e seria interessante acrescentar que, em se tratando de processos, não consideramos nem a sociedade como um dado nem a linguagem como um produto. Em decorrência dessa perspectiva em que vemos a Análise do Discurso como uma região privilegiada porque o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é social (ORLANDI, 2003, p.25 e 26).

Neste contexto, a produção do efeito de sentido manifestado em determinados enunciados se exterioriza a partir das condições de produções, do lugar social do sujeito e na memória discursiva. Podemos pensar esta dinâmica, considerando que, as condições de produções do discurso não são estáveis e se estabelecem nas relações de poder e nas relações do sujeito com a realidade social em que está inserido. Ao produzir o discurso o sujeito tem os dizeres que fundam as situações discursivas, sustentados pela memória, que determina a prática discursiva. Assim ao dizer o sujeito externa a interpretação de outros dizeres, realimentados pela memória discursiva.

Possenti (2009, p. 155), ao examinar a visão de Pêcheux sobre interdiscurso, destaca uma de suas teses (1975:162) na qual este defende que “... toda formação discursiva dissimula, pela sua transparência de sentido que nela se constitui, sua dependência com relação ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas...”. Partindo destas premissas, o autor infere que para cada formação discursiva há enunciados pré-construídos, que derivam na produção de outros discursos, estabelecidos nas relações com outros já ditos. Assim, os discursos vão sendo produzidos nos esquecimentos de já ditos, constituindo a memória do

dizível. Os discursos são atravessados por outros discursos, reconhecendo que em um dado momento histórico, haverá um discurso dominante. Desse modo, o interdiscurso determina a formação discursiva em que se inscrevem as palavras do sujeito, observando as condições de produções discursivas. “Para cada FD, há um conjunto de pré-construídos (discursos transversos etc.) no interdiscurso, aos quais um sujeito pode ou deve recorrer. Mas ele não pode recorrer a todos, como deveria ser óbvio” (POSSENTI, 2009, p. 158).

A memória discursiva é tratada por Orlandi (2001) como um elemento resultante de um processo histórico, configurada em um espaço de disputas e conflito e interpretações de acontecimentos do dito, produzindo a regularidade dos sentidos. A memória discursiva entendida como saber discursivo, é organizada a partir do que já foi dito em algum lugar, em um dado contexto sócio histórico, que possibilita a produção de outro dizer. Este jogo é ancorado pela exterioridade constitutiva, configurando-se na memória discursiva como interdiscurso, ou seja, a memória coletiva sendo constituída coletivamente na produção dos significados dos já ditos por outros que derivam outras construções de sentidos em uma dada situação discursiva.

Como postulam as orientações teóricas metodológicas da AD, devemos pensar no indivíduo como um ser formado pelos aspectos históricos, simbólicos e ideológicos (ORLANDI, 2001). Nesta perspectiva, sentidos e sujeitos mantêm uma relação dinâmica, se constituindo de forma dialética através da relação da língua e da história. No processo discursivo, o sujeito se define pelo lugar social de sua fala e pelo papel social que representa, manifestando a sua posição ideológica na produção do discurso. As palavras expressam sentidos a partir do momento que são interpretados pelos sujeitos, de acordo com as posições e formações discursivas onde se encontram organizados:

A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem o direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos (ORLANDI, 2010, p. 47-48).

Foucault (2010) assinala que um discurso não se constitui na homogeneidade, pois se caracteriza por um sistema de signos interligados a diversos outros discursos, que são

produzidos a partir de um vasto sistema, acionado por diversos mecanismos da sociedade. Os signos na forma estruturante dos discursos instituem a reprodução de leis, regras e valores que devem ser conservados na sociedade, produzindo outras realidades. A realidade é descrita como um lugar atravessado pelas correlações de forças, intermediadas pelas relações simbólicas em interação com as condições sociais, constituindo um campo de disputa, onde os sujeitos são afetados pela construção dos sentidos, mobilizando uma contínua negociação e deslocamento no campo discursivo. Por tanto, o discurso vai além de um conjunto organizado de palavras e frases, é o alicerce para o poder de reprodução e dominação. Neste sentido, o discurso é uma rede de significantes a partir de sua significância e dos significantes do outro discurso. O significante é estabelecido na relação com o outro, centrado no imaginário do sujeito para quem é produzido o discurso, tendo por parâmetro os valores oficialmente aceitos. De acordo com estas lentes, os discursos são produzidos como estratégias de controle, instigados nas práticas discursivas e nas relações de poder que as estigmatizam.

De acordo com o pensamento foucaultiano, é preciso considerar os aspectos históricos para o surgimento de um objeto discursivo certificando-se de seus significantes ao constituir significados com os outros objetos. O discurso é, diante desta premissa, concebido como um conjunto de enunciados que se sustentam em uma mesma formação discursiva. A formação discursiva, manifesta-se em um sistema de relações entre objetos, tipos enunciativos, conceitos e estratégias, submetidos a regularidade e dispersão que culmina na análise e descrição dos enunciados.

Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva (...). A lei dos enunciados e o fato de pertencerem à formação discursiva constituem uma única e mesma coisa; o que não é paradoxal, já que a formação discursiva se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência (FOUCAULT, 1986, p. 132).

Para melhor discutir as relações entre sujeito e ideologia, optei também por considerar a posição de Pêcheux, analisada por Gregolin (2006, p.174), sob o olhar da AD para o conceito de formação discursiva. A autora ressalta que a partir da leitura de Pêcheux do trabalho de Courtine (1981), houve abertura para examinar as teses de Foucault sobre formação discursiva, interdiscurso e heterogeneidade. A esse respeito, o estudioso enfatiza

ainda que Pêcheux percebeu que era possível redimensionar a análise do discurso, admitindo um novo posicionamento em relação ao *corpus*, assim propôs que “análise do discurso trabalhe com as materialidades discursivas implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas, através de suas relações com o cotidiano”.

Vale enfatizar que minha intenção em operar com o conceito de formação discursiva em Pêcheux e Foucault neste trabalho é de buscar nos artifícios teóricos destes dois pensadores parâmetros que possam contribuir com os procedimentos de análise, no sentido de garantir a utilização dos dispositivos de análise de maneira contextualizada, observando os pressupostos teóricos metodológicos da AD. Neste sentido, o conceito de formação discursiva em Pêcheux diz que:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, em uma formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina “o que pode e o que deve ser dito” (articulado sob a forma de uma alocução, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Orlandi (2001) salienta que o analista do discurso deve reconhecer a paráfrase como primeiro procedimento da interpretação do discurso, para então se consolidar o jogo da alteridade. Após identificar a paráfrase, deve ter como resultado a compreensão dos sentidos metafóricos, que favorece ao analista a observação das “pistas” dos fatores ideológicos na produção dos sentidos. “A paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (ORLANDI, 2001, p. 38). Assim, por meio dos deslocamentos das palavras filiadas em determinada formação discursiva para outra, com o suporte da polissemia, paráfrase e metáfora é possível realizar o movimento de interpretação das condições de produções dos discursos e os efeitos de sentidos manifestados pelos interlocutores. Neste processo de investigação, o analista deve ainda perceber a heterogeneidade discursiva, as instabilidades e contradições pertinentes ao discurso, tendo em vista que a análise do campo discursivo ocorre mediante a compreensão dos enunciados, em diferentes bases relacionais com outros enunciados, possibilitando múltiplas leituras.

Para desenvolver este estudo, faz-se necessário trabalhar com a noção de recorte, atentando para os princípios, conceitos e orientações teóricas metodológicas da Análise do Discurso que servirão de base para os procedimentos de análise. Orlandi (1989) refere-se

ao recorte como uma unidade discursiva, que se apresenta em frações de simultaneidade da linguagem e situação. Assim, os textos em suas especificidades se consolidam a partir de um conjunto de recortes discursivos que se entrelaçam e se rompem. Em uma pesquisa, a observar o objetivo, pode se extrair recortes e recortes dos recortes do *corpus* analítico, entendidos como fragmentos das situações discursivas, efetivadas para empreender a análise. Para Foucault (2010), o recorte é conceituado como um elemento possível de ser isolado ao mesmo tempo em que é capaz de se entrecruzar em relações com os outros equivalentes a ele. O enunciado é um pequeno fragmento que carece de um suporte material para interpretação dos sentidos. Entretanto, é contextualizado em sua produção, tendo um local e uma data, além de ser produzido por um sujeito, a observar seu lugar na produção do discurso, portanto é diferente de palavra e frase.

Estudar o discurso, portanto, pressupõe interpretar a realidade materializada nas ideologias contraditórias consolidadas nas diferenças sociais. Significa buscar a compreensão dos elementos que determinam as relações de poder instituídas nas diversas práticas discursivas. Exige desvelamentos das representações que legitimam os discursos na sociedade, através da interpretação da realidade a ser observada. Requer também, buscar a compreensão que o discurso é um objeto de estudo que não prevê resultados mensuráveis, uma vez que nos possibilita refletir sobre os enunciados sem estabelecer fronteiras, relacionando o “dito” a exterioridade. Desta forma, acredito que os dispositivos analíticos postulados pela AD como referencial teórico metodológico propiciarão condições para investigar a produção das relações de gênero, especialmente a produção das relações do gênero feminino, a partir do discurso docente, com vista na análise das formações discursivas e as possibilidades de recorrer na temporalidade e espacialidade dos demais dispositivos sempre que tiver necessidades durante os procedimentos de análise.

Para Orlandi (2001), na análise do discurso, o analista deve compreender os dispositivos de análise como ferramenta que possibilita a interpretação dos efeitos de sentido sendo eles: a paráfrase, como possibilidade de relacionar o já dito, ao se referir a repetição dos discursos manifestados nas diversas formas de organizações sociais e culturais da sociedade; o interdiscurso como elemento de âncora para o “ não dito”, caracterizando o que já foi dito, mas esquecido e que configura a memória discursiva, considerando dessa forma, as formações ideológicas e imaginárias presente na fala dos

sujeitos. A metáfora como um dispositivo metodológico capaz de perceber a constituição da produção de sentido e do sujeito, face à substituição de um dito pelo outro, de forma metafórica, representando o deslocamento de sentido.

Para compreender as dinâmicas discursivas pelas quais esta proposta de investigação está delineada, passarei a refletir sobre o discurso de gênero e discurso pedagógico. Os diferentes discursos de gênero que circulam na sociedade atual possuem matrizes em outros discursos fundadores produzidos em tempos e espaços diversos. Entender esse movimento discursivo constitui meu desafio na abordagem dos temas a seguir.

4.1 O DISCURSO DE GÊNERO

Os discursos produzidos sobre as mulheres na atualidade apresentam aspectos ideologicamente construídos em vários momentos históricos da formação da sociedade. A observar este percurso histórico, percebe-se que as representações sociais sobre as mulheres são atravessadas pela concepção do cristianismo primitivo até o século XIX, onde Eva representa o pecado original e a inferioridade por ter sido criada da costela de Adão, sendo concebida como o ser que seria capaz de completar o homem. Outra representação que marca estes discursos apoia-se na figura da virgem Maria que representa a imagem da santa imaculada. A partir deste marco histórico, começam a serem estudadas as diferenças entre o homem e a mulher, começando a era da criação de diversas explicações para essa temática.

Ainda no século XIX, o corpo feminino passa a ser protótipo para a constituição dos discursos da sexualidade e afetividade feminina. A respeito desses discursos vale destacar que Foucault (1988) os classificou como discursos da histerização do corpo da mulher, pois eram produzidos com a finalidade de regular o papel da mulher as atividades domésticas e a maternidade, modelo que atendia aos padrões da família burguesa. Neste período, o corpo da mulher passa a servir de referência para os discursos médico, nos quais as diferenças emocionais, nervosas e morais eram apontadas como patologia.

De acordo com Nunes (2000), é também no século XIX, que a mulher entra no protagonismo social, participando de movimentos revolucionários franceses e americanos, marcando assim novos motivadores para a produção dos discursos femininos, somando-se aos já coexistentes. Esse período impulsionou também o debate sobre a participação da mulher nos espaços públicos e privados, surgindo posteriormente o movimento de mulheres e o movimento feminista.

Coracini (2007), tendo por base textos do início do século XX a pesquisa social e suas experiências, enfatiza que os discursos sobre a mulher brasileira na sociedade atual estão arraigados nos discursos de épocas passadas, apesar de haver fortes investidas para sua negação. Acredita também que os valores masculinos emergidos das práticas discursivas estão presentes no inconsciente do homem e da mulher. A mulher precisa agir como homem para ter uma sensação de realização, uma vez que, vista da forma tradicional, a utilidade da existência feminina encontra-se centrada na realização dos anseios dos filhos e do marido. A mulher ainda se defronta com preconceitos de diversas naturezas, fruto das representações sociais instituídos no imaginário discursivo de muitos sujeitos. De acordo com essa construção teórica, a mulher é “vista e se vê como uma figura secundária, um fator de ajuda ao homem: por outro lado é vista e se vê como o centro de toda a opressão, um ser frágil que tem necessidade de proteção do homem e da lei” (CORACINI 2007, p.89).

Os discursos reproduzidos sobre a mulher atual molduram uma mulher frágil, regida pelas emoções, portanto inferior ao homem. Seu papel social é vinculado aos afazeres domésticos, como cuidar de casa, esposos e filhos, conciliando essas atividades ao desempenho do exercício profissional. O discurso atual sobre o papel da mulher preconiza que este grupo precisa de um trabalho remunerado, seja para atender as necessidades da família, seja para a realização dos anseios individuais de filho e esposo. Para Orlandi (2001), essa situação pode ser explicada pelos esquecimentos, elementos constituidores da memória discursiva, a considerar o contexto histórico e ideológico das situações discursivas, pelas quais determina que a independência e autonomia seja algo próprio do homem. Do mesmo, é estabelecido o discurso que a mulher, para galgar seu espaço no mundo de trabalho e nas relações sociais de forma autônoma, precisa incorporar os valores masculinos em sua rede de significados. Esses discursos marcam o assujeitamento do

gênero feminino, uma vez que a figura da mulher sempre está entrecruzando na figura do homem, em clara posição de inferioridade nas tomadas de decisão na família e na realização de seus desejos individuais.

Eu acho que não podemos fazer isso sem dar certa atenção aos sistemas de significados, isto é, as maneiras como as sociedades representam o gênero, o utilizam para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido, não tem experiência; e sem processo de significação, não tem sentido. [...] Através da linguagem é construída a identidade de gênero (SCOTT, 1995, p. 15).

A sexualidade vem sendo histórica e socialmente regulada através de conceitos e práticas ideológicas instituídas em segmentos como a ciência, religião e política. Estas instituições utilizam estratégias de reprodução de valores, contextualizados em conflitos, tensões e crenças que permeiam os discursos e estabelecem as relações de gênero pautadas nas desigualdades de sexo. Nesta perspectiva, as práticas e representações relacionadas ao corpo feminino no modo de produção capitalista transformam o corpo em algo coisificado. A lógica do capital e do consumo estabelece padrões de beleza, saúde, comportamentos e dita conceitos que definem o homem e a mulher na sociedade atual. Esses processos são ajustados por esta lógica capitalista que estabelecem a ação do homem consigo mesmo, com a natureza e com o outro, mantendo interligações com o caráter das relações de gêneros, corpo e sexualidade historicamente produzidos. Dessa forma, há uma naturalização das diferenças sexuais e desigualdades de gênero em diferentes espaços de produção discursiva.

Os discursos depreciativos da imagem da mulher são instituídos através de diversos mecanismos, sendo o principal deles o aparelho midiático, que explora o corpo da mulher como objeto de consumo a partir da exposição erótica, correlacionando a imagem das mulheres à sensualidade e a dominação masculina, através da incitação dos desejos de realização dos prazeres do homem. Esses discursos emergem das representações da mulher relacionadas ao culto da beleza e dos cuidados com o corpo. As representações de personagens em telenovelas, letras de músicas, anúncios e propagandas, são exemplos da reprodução dos discursos depreciativos da imagem da mulher, que consolidam os interesses da indústria cultural e contribuem para a formação inconsciente da formação cultural da sociedade em relação as atitudes e comportamentos do gênero feminino.

O ideal de mulher estabelecido por estes discursos reduz o imaginário social do gênero feminino ao padrão universal da falsa capacidade de manter-se sempre bela e sedutora, ser dedicada e cuidadosa com esposos e filhos e ainda galgar outros espaços de realização profissional. Ao considerar que a problematização geradora deste trabalho esteja delineada em torno da categoria de gênero numa perspectiva histórica, ressaltamos que “os que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, têm uma história”. (SCOTT, 1995, p. 02).

Foucault (1988) argumenta que o estudo da sexualidade deve ter como eixo os discursos do desejo, explorando as palavras, a linguagem e os símbolos. A sexualidade é discursiva, fazendo sentido apenas quando inscrita na linguagem e no discurso, processo em que o saber e o poder se tornam inseparáveis. Parafraseando Bourdieu (1994), a linguagem deve ser considerada como uma extensão do corpo, que possibilita a relação global das pessoas em expressar-se no mundo social. Para o sujeito é impossível se dissociar das relações corporais, articulando os diferentes discursos sobre o corpo, pelos quais se formam o modo de pensar, agir e falar, constrói a versão particularizada do corpo, ou seja, a visão particular que o indivíduo constrói do seu próprio “eu” é gerado a partir da união das diversas características do discurso e do comportamento. Assim, os excessos naturalizados na fala, entre estes os que tratam da virilidade e do feminismo, contribuem para a construção do corpo, significando-o além da materialidade da voz.

Coracini (2007) acredita que, através das práticas de linguagem, o sujeito revela nos discursos ecos de vozes que se entrelaçam, resultantes de áreas de conflitos e tensões, que trilha entre o desejo e a impossibilidade. O sujeito e o discurso são constituídos pelo desejo de fixar identidade e pela realidade do outro.

O que somos e o que pensamos ver estão carregados do dizer alheio, dizer que nos precede ou que precede nossa consciência e que herdamos, sem saber como nem por quê, de nossos antepassados ou daqueles que parecem não deixar rastros. O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido (CORACINI, 2007, p. 59).

Butler (2014) reflete sobre os discursos de gênero, ressaltando que o discurso de identidade de gênero é correlacionado com os padrões heterossexuais, devendo o feminismo construir condições para que possa haver a produção da legitimidade narrativa

para um conjunto de gêneros diferentes que emergem nos sentidos das produções do discurso. Da mesma forma, o discurso de gênero também salvaguarda a questões do racismo feminista, ao levantar a bandeira de emancipação, da política racionalizada dos movimentos feministas, para um sujeito feminino, que caracteriza as relações contraditórias entre homens e mulheres e outros gêneros. O desafio consiste então, em desabilitar as categorias analíticas, como sexo e natureza, que conduzem a uma base universal. “O gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnica, sexuais e regionais de identidade discursivamente constituídas” (BUTLER, 2014, p. 20).

Em virtude das contradições, coexistentes nas situações objetivas e subjetivas das relações do corpo e da sexualidade, a partir de uma dada situação histórica de constituição das relações de gênero é que os discursos se estabelecem como objeto de análise e interpretação, tendo em vista a possibilidade de sobreposição da análise objetiva material das condições que determinam as relações do gênero feminino, para a compreensão dos aspectos históricos, simbólicos, ideológicos, interpretados a partir dos sentidos produzidos nos discursos pelos sujeitos. Esses discursos constroem e reproduzem os estereótipos de gênero e, por consequência, as desigualdades sexuais, contribuindo para as representações sociais do lugar da mulher na sociedade. Vale lembrar que o olhar desta investigação pretende analisar os discursos de gêneros e pedagógicos mobilizados na fala da mulher professora.

Para Louro (2001), os atores envolvidos no processo educacional traduzem em suas ações e atitudes a reprodução das diferenças de gênero, tendo em vista que as posições tradicionais sempre tiveram suporte de reprodução nas instituições escolares. Acredita também que as concepções de gênero são instituídas de acordo com os momentos históricos, sendo produzidas de maneiras específicas em diferentes sociedades de acordo com o modelo que atenda aos grupos que as constituem, sendo assim, devem ser discutidas de modo plural.

Considerando o contexto em que são produzidas as relações de gênero na sociedade e na escola, a linguagem deve ser concebida como um importante instrumento capaz de reproduzir as relações de poder instituídas no campo social e cultural. Desta forma acredito, tal como Foucault (2010), que as relações de poder não são estáticas, estão em constante movimento e se estabelecem sob variadas formas e níveis. Portanto, o poder é

materializado nas instituições públicas, nos conjuntos de leis e estatais, sendo resultado das ações intencionais e subjetivas. Entretanto, não significa que as ações individuais deliberadas pelos sujeitos neste processo, sob a eficácia da correlação de forças, nos habilitam a analisar os mecanismos de poder.

4.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Pretendo discutir esta abordagem a partir da fundamentação proposta por Orlandi (2003), que categoriza o discurso pedagógico (DP) como discurso que tende para a tipologia de discurso autoritário. Neste sentido, a minha reflexão propõe a compreensão do silenciamento como meio de produção discursiva e a produção dos discursos atravessados pelas relações de poder como meio de reprodução das relações sociais.

Para Orlandi (2003), o discurso apresenta três categorias tipológicas distintas: lúdico, polêmico e autoritário. Os critérios estabelecidos para caracterizar os três tipos de discursos estão contidos na relação entre o referente e os interlocutores, entendendo o referente na posição de objeto do discurso e o interlocutor como participantes do discurso (locutor e ouvinte). A percepção da distinção entre as referidas tipologias se tece pelos processos parafrásticos e polissêmicos (é na constante tensão e conflito entre estas duas forças que os discursos se estabelecem) sendo a reversibilidade um atributo comum a todos os tipos de discursos, conforme distinção caracterização da própria autora:

O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta. O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada. No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (ORLANDI, 2003, p. 15 e 16).

De acordo com esta classificação é possível verificar que a noção de reversibilidade não permite estabilizar locutor e ouvinte em lugares fixos, uma vez dissimulados pela autonomia da língua e mediatizados pelo simbólico, podem se deslocar de seu lugar de origem. Em relação as distinções das tipologias dos discursos, o lúdico se ancora na

reversibilidade, o autoritário apresenta artifícios de controle e no polêmico as condições possibilitam a evidências da reversibilidade.

Quanto a inscrição dos processos parafrásticos se regularizam na estabilidade do dizer, do mesmo dito com sentido sedimentado, derivando as condições de produções para outros ditos, ou seja, o mesmo sentido produzido sob diversas formas, ou seja, produz um novo dizer sobre um dito já cristalizado. A polissemia refere-se aos múltiplos sentidos do dito, além de evidencia desprendimento de interpretação, possibilita a produção de sentidos diferentes para o mesmo dito. A criatividade como atributo próprio da polissemia possibilita novos sentidos a partir do dito sedimentado. “Podemos tomar a polissemia enquanto processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem” (ORLANDI, 2003, p. 15).

Ao explicitar o discurso pedagógico, Orlandi (2003) o classifica como discurso autoritário e aponta vários fatores que consolidam o processo de inculcação. Para a materialização desse processo considera: 1) a quebra de leis do discurso: a) lei da informatividade (o professor é titulado pela ciência como autoridade para legitimar a voz do saber na relação professor aluno e na posição de ambos na produção do conhecimento. Parte da legitimidade de ensinar o que o aluno não sabe); b) lei do interesse (regulariza as condições de produção do discurso a partir da legitimidade do interesse do referente entre os interlocutores. Constitui o saber produzido a partir do interesse do aluno); c) lei da utilidade- (a motivação para a fala é determinado pelo caráter utilitarista da linguagem. O processo de ensino e aprendizado é pautado na utilidade da produção do saber. Essa lei permite ao aluno aprender apenas o que é útil para manter uma determinada ordem. Representa a imposição do saber que o professor autorizado pela instituição escolar acredita ser útil para o aluno aprender). “Além dessas leis gerais válidas para o comportamento linguístico em geral, há uma regulamentação para cada categoria do ato da fala (...) no discurso pedagógico o que há é um mascaramento” (ORLANDI, 2003, p. 18).

Continuando com os aspectos apontados por Orlandi (2003), na explicação do DP e o processo que o institui como discurso autoritário cita-se: 2) as formações imaginárias- (regulariza a imagem que o aluno faz do referente e do professor e da imagem que o professor faz do referente e do aluno. O resultado dessas formações imaginárias institui a

mediação do discurso do professor em atribuir valores sociais na dimensão pedagógica e educativa, conforme sua formação ideológica); 3) O “é porque é”- (refere-se ao nível da linguagem sobre o objeto (isso) e ao nível da metalinguagem (definições rígidas e cortes polissêmicos). Podem ser observadas a partir da formação disciplinar do aluno, regras etc.); 4) a cientificidade- (observa-se em dois pontos: a metalinguagem e a posição do professor como cientista.) “É a escola a sede do DP. A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta do discordante” (ORLANDI, 2003, p. 22).

De acordo com este ponto de vista, o discurso pedagógico é um discurso autoritário, tendo como ponto chave a dominação, manifestada através da reprodução dos conhecimentos, culturalmente legitimados pela naturalização da autoridade do professor. O discurso pedagógico é materializado quando há o entrelaçamento das produções de sentidos entre o discurso do professor e o discurso do aluno, quando estes dois sujeitos se constituem na posição ideológica de professor e de aluno. Ao produzir práticas discursivas de acordo com sua posição ideológica professor e aluno constituem suas relações centradas numa posição hierárquica determinada pelo sujeito que detém o poder. “Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 2003, p. 28).

É interessante destacar que o Discurso Pedagógico (DP) é um discurso referendado nas “verdades” institucionais, legitimado por um aparelhamento processual (suporte técnico, científico, linguístico e pedagógico) em que o dito sobre a realidade corrobora com a constituição de valores e princípios prestigiados nas relações sociais em um contexto histórico específico. O discurso pedagógico sugere obrigatoriedade de saber, “esse discurso aparece como transmissor de informações e com o estatuto de cientificidade” (ORLANDI, 2003, p. 85).

Esse processo institui o professor numa posição de sujeito do conhecimento, que tem função de ensinar e o aluno na posição de aprendiz, que deve aprender as “verdades” estabelecidas na produção de sentidos da fala do professor. Diante da posição em que fala o professor, há na produção de sentidos do aluno um esquecimento, provocando na relação entre professor e aluno o “silenciamento”, responsável por solidificar rituais e

comportamentos produtores de normas que permitem ao aluno moldar sua fala aos desejos do professor. Deste modo, acredita-se que, o professor modela o aluno para afiliar-se nas formações discursivas nas quais ele milita. “Ainda em relação a essa questão do silêncio, a minha posição é a de não acredito que apenas não esteja dizendo o suficiente. Não se está ouvindo o necessário” (ORLANDI, 2003, p. 36).

Orlandi (2003) recomenda que procuremos adotar uma postura crítica diante do DP, refletindo sobre os processos instituídos na escola, problematizando o discurso oficial e buscando a tendência do discurso polêmico para o discurso pedagógico. Considerando que o discurso polêmico possibilita a reversibilidade e o discurso autoritário controla, devemos estimular a criatividade invés da reprodução, aproximando a prática discursiva dos processos polissêmicos. Desse modo, o professor criaria condições para romper com a circulação dos sentidos dos processos parafrásticos, desmobilizando-os, derivando outros significados e reconfigurando o referente (instituição escolar) e a posição ideológica dos interlocutores (professor e aluno). Entretanto, é o discurso lúdico seria o desejável, tendo em vista que na sociedade em que vivemos “é o que vaza, pois o uso da linguagem por si mesma, ou seja, pelo prazer (...) a informação e a comunicação dão lugar a função poética e a fática (...) é a ruptura, ocupa um lugar marginal, ao contrário do polêmico e do autoritário” (ORLANDI, 2003, p. 84).

De acordo com Freire (1996), a relação entre professor e aluno deve ser dialógica, caracterizada por atitudes de amor, humildade e valorização do ser humano, além disso, deve considerar a capacidade de criação e recriação dos alunos. Ensinar não significa transferir conhecimento através de gestos mecânicos e autoritários, mas está imbricado nas possibilidades de produção e construção do conhecimento. Aprender significa, portanto, construir relações com a vida.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão umas das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1992, p. 109).

Refletindo sobre o discurso pedagógico, a partir de uma visão crítica, compreendemos que a produção do discurso pedagógico, se consolida na construção de saberes pelos quais correm a inserção da linguagem em diversas práticas discursivas, como forma de não permitir a alienação através dos sujeitos dos discursos, capacitando-o para

sua emancipação social. Neste sentido, o discurso pedagógico precisa conduzir o sujeito a um processo dialógico permanente de produção de sentidos. Desse modo, é possível visualizar a construção de uma rede de sentidos, onde os interlocutores produzem seus discursos, tendo uma consciência ativa das formações discursivas que contextualizam os significados de sua fala.

Para compreender o discurso pedagógico a partir de uma concepção crítica, faz-se necessário pensar na formação de professores também voltada para além da qualificação técnica. A capacidade crítica é uma das principais habilidades para construir uma formação pautada em princípios e valores reflexivos. De acordo com estes moldes a formação docente “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

Com a possibilidade de produzir discursos críticos na escola, tendo professores e alunos como interlocutores de práticas discursivas construtora dos princípios de emancipação humana, convergem as ideias de Arroyo (2011) ao refletir sobre as políticas que promovem a igualdade de direitos para os cidadãos, produzidos socialmente nas diferenças de gênero, classe e etnia. “Sabem-se diferentes em raça, etnia, classe, e por serem diferentes foram pensados e produzidos como inexistentes, inferiores em nossa história, porque diferentes, inexistentes para os padrões de poder, de trabalho” (ARROYO, 2011, p. 90).

O meu interesse em abordar esse tema é buscar a compreensão do discurso autoritário, como elemento importante que institui o discurso pedagógico e discurso de gênero e perceber as maneiras que se entrelaçam. No discurso pedagógico, a mudança de posição entre locutor e ouvinte é possível. Podemos perceber essa transição entre o lugar de aluno para professor, pois, ao adquirir formação e certificação necessária, o aluno passa a falar do lugar de professor. Então nota-se a disputa pelas posições no discurso pedagógico. É indispensável destacar que na produção do discurso autoritário há evidências da manutenção da ordem estabelecida.

A escola tem, pois, o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a cultura de base produzida no cotidiano, e a provida pela escolarização. Junto a isso tem, também, o compromisso de ajudar os alunos a

tomarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade (Libâneo, 1998, p.4)

Em relação ao discurso de gênero, estou categorizando-o na tipologia do discurso polêmico, capaz de desestabilizar conceitos e enunciados rígidos, observando o debate sobre a vontade da produção de verdades acerca do referente, contidos no controle da polissemia. Considero que o objeto do discurso, nesta tipologia, seja as relações de gênero e as formas de disputas instigadas nas relações de poder que envolvem o embate entre o feminino e o masculino. Considero, portanto, que os aspectos relevantes neste tipo de produção discursivas são as negociações resultantes das argumentações do sujeito discursivo, sendo o grau de persuasão estabelecido pelas formações discursivas e pelas formações ideológicas nas quais os sujeitos estão inscritos. Esse processo permite a contestação das verdades social e historicamente produzidas.

5 ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE FEMININO

O desafio de analisar o discurso pedagógico e de gênero a partir da fala das professoras possibilita trilhar por veredas que podem me conduzir a distintos lugares. Para limitar e visualizar o percurso e o ponto de chegada, tentarei realizar todo o trajeto orientada pelo rigor científico, concentrando-me em marcar, nos enunciados, os efeitos de sentido que me levam a formular relações entre discurso de gênero e pedagógico. Investigando como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero na escola, considere a história docente de professoras e suas interfaces com as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

A pesquisa foi realizada com professoras que atuam de 1º ao 9º ano em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Marabá, Pará. A instituição funciona com oito turmas do 1º segmento e com oito turmas do 2º segmento do ensino fundamental, atendendo um total aproximado de 587 alunos. A equipe pedagógica é formada por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica para o 1º segmento e um coordenador pedagógico para o 2º segmento, uma orientadora educacional, dezoito professores, sendo cinco de educação geral, doze de áreas específicas do conhecimento e uma professora de educação física para o 1º segmento. O quadro técnico de apoio é composto por três merendeiras, sete agentes de serviços gerais, (todas mulheres) uma secretária, uma auxiliar de secretaria e quatro agentes de Portaria (dos quais uma mulher). Há uma professora que trabalha na sala de leitura. No total, a escola possui quarenta funcionários. Não há profissionais capacitados para atender os alunos com deficiências. Este atendimento é realizado por um departamento específico da Secretaria Municipal de Educação. Esta escola está localizada em um bairro periférico da cidade, atende muitas crianças carentes e em situação de risco. Pode-se dizer que a escola é a única e principal referência para toda a comunidade escolar, pois neste bairro não existe outras instituições de serviço público e espaços de lazer como: posto de saúde, praça, quadra de futebol, supermercado, etc. A escola se torna uma espécie de refúgio para essas crianças e

adolescentes. Todos os professores possuem o curso de graduação em licenciatura, destes oito com o título de especialista e um com mestrado.

Foram entrevistadas quatro professoras, adotando os seguintes critérios: duas professoras com tempo de docência até cinco anos e duas professoras com tempo de docência de mais de dez anos. Das professoras entrevistadas com mais de 10 anos de docência, uma atua de 1º ao 5º ano com a educação geral e a outra leciona de 6º ao 9º ano com a disciplina de Língua Portuguesa; as outras duas, com até cinco anos de experiência docente, uma trabalha de 1º ao 5º ano e a outra com a disciplina de história.

Tomando como *corpus* os registros transcritos das falas das professoras, procurei as marcas discursivas; marcas dos “já ditos” (memória discursiva) que atravessam a produção dos sentidos em dizeres que anunciam o local de onde falam, para quem falam e por que falam aquilo (formações imaginárias) buscando realçar as regularidades do discurso (formações discursivas) que apontam para uma formação ideológica. Para a interpretação dos efeitos de sentido, utilizarei esse dispositivo de análise, como mecanismo que possibilite mobilizar as regularidades mostradas nas falas das professoras.

Apresentarei a seguir o perfil das professoras entrevistadas e, logo após, o trabalho de análise. Antônia, Silvia, Beta e Vera são nomes fictícios utilizados para identificar as professoras.

A professora Antonia é casada, tem 54 anos de idade, é mãe de dois filhos, um homem e uma mulher, os dois com mais de 25 anos de idade, é avó de quatro crianças, sendo três meninas e um menino, todos com idade inferior a 12 anos. É formada em Pedagogia e Educação Física. Trabalha em duas turmas: 2º ano e 3º ano do 1º do ciclo do Ensino Fundamental e possui uma carga horária mensal de 200 horas, sendo 08 horas diárias, nos turnos da manhã e tarde. Tem uma trajetória de 24 anos de docência. Trabalhou alguns anos na rede particular de ensino, estabilizando-se na rede municipal de ensino através de concurso público, sistema no qual está prestes a aposentar-se. É migrante do estado do Ceará e reside na cidade de Marabá/PA há mais de 35 anos.

A professora, a Silvia é solteira, tem 49 anos de idade, nunca teve filhos, nem viveu em matrimônio ou união estável. Mora há muitos anos com um irmão e com uma sobrinha de idade superior a 20 anos, foi responsável por sua criação e educação desde criança.

Possui formação acadêmica em Letras com especialização em Análise Textual. Trabalha com a disciplina Língua Portuguesa nas turmas de 6º ao 9º ano. É professora da sala de leitura em uma Escola do Ensino Médio. Ingressou nas redes municipal e estadual de ensino através de concurso público. Tem uma carga horária de 350 horas mensais e atua na profissão há 20 anos. É migrante da área inundada da Barragem de Tucuruí, residindo na cidade há mais de 25 anos.

Beta é formada em História, 24 anos de idade, casada há 02 anos, não tem filhos, trabalha na turma de 5º ano, está na profissão docente há 04 anos em regime de contrato. Já trabalhou como decoradora e vendedora. Coursou uma faculdade particular intervalar, estudando dois meses por ano (janeiro/julho) e um final de semana por mês. Toda sua experiência docente ocorreu somente nesta escola, na qual está contratada atualmente. É filha da atual diretora desta escola em que trabalha. Constituiu sua experiência profissional no magistério alternando suas atividades de acordo com a necessidade da escola, atuando no 1º e no 2º segmento do ensino fundamental. É nascida e criada neste município. Atualmente está trabalhando 100 horas mensais na turma de 1º ano do 1º ciclo, exercendo também a função de monitora da atividade de Teatro no Programa Mais Educação¹². Trabalha também como consultora de beleza em uma multinacional de cosmético, trabalho em que faz demonstração e vendas de produtos.

Vera também é formada em História, com especialização em metodologia do Ensino de História. Tem 45 anos de idade e 29 anos de casada. É mãe de quatro filhos, dois homens e duas mulheres, todos maiores de 17 anos. Está cursando a graduação de Serviço Social na modalidade a distância (EAD). Trabalha nas turmas de 6º ao 9º com a disciplina de história, em regime de contrato, vem desenvolvendo as atividades docentes há cinco anos. O primeiro ingresso da professora Vera no processo de escolarização foi aos 30 anos de idade, cursando o ensino fundamental na modalidade supletivo em 02 anos de duração. Coursou o ensino médio na modalidade regular (anos) e a graduação na modalidade EAD (03 anos). A formação acadêmica da professora Vera aconteceu em apenas 08 anos,

¹² Se constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. (SITE DO MEC/2016).

percurso que a habilitou a lecionar história. É migrante recente, tendo chegado em 2015 da cidade de Acará, também no estado do Pará. Trabalha na escola há apenas 06 meses; a maior parte da sua experiência docente ocorreu na cidade de Cametá- Pará.

As entrevistas foram gravadas na sala de leitura da escola onde as professoras trabalham. O tempo em gravação em áudio foi, respectivamente: Prof^a Antonia: 41: 93 min; Prof^a Silvia: 21:41min; Prof^a Beta 56:27 min; Prof^a Vera 39.86 min. As entrevistadas tiveram por orientação um roteiro de entrevista semiestruturada, pelo qual buscava abordar as temáticas mobilizadoras: relações de gênero e docência.

Considere o discurso pedagógico e o discurso de gênero, como possibilidades de formação discursiva, onde se organizam os enunciados das professoras, haja vista que atuam em sala de aula e por vez, falam do lugar social de mulher professora. A análise se embasou no pensamento de Orlandi (2001) ao considerar que a heterogeneidade discursiva, através dos processos polissêmicos, provoca deslocamentos de sentidos, possibilitando outras interpretações. Dessa forma, os recortes das entrevistas foram selecionados de acordo com os eixos de análises propostos, os quais são atravessados por formações discursivas, que correspondem a diferentes posições dos falantes, dado a historicidade dos sujeitos que produzem os discursos. O esforço teórico metodológico ocorreu no sentido de interpretar os discursos de gênero e pedagógico, expressos no movimento discursivo e na “posição” dos sujeitos interlocutores da produção discursiva. Estes procedimentos ocorreram em todo processo investigativo relacionados com as formações discursivas que objetiva esta análise.

A entrevista foi orientada através da disponibilização do roteiro impresso, o qual a entrevistada leu previamente e buscou esclarecimento sobre possíveis dúvidas ou discordâncias acerca dos assuntos abordados. A entrevista foi estruturada de acordo com o seguinte roteiro: identificação (nome; formação; idade; turma/ano de atuação; tempo de experiência docência; estado civil); conte sua história de vida: a) como você ingressou na carreira de professora? b) como se deu seu processo de formação? c) que outras atividades você desenvolve no cotidiano além da docência?; d) quais suas perspectivas, frustrações e sonhos em relação a vida pessoal e profissional?; e) descreva sua relação com os colegas de trabalho e com os alunos; f) como você analisa a profissão de professora? g) quais os aspectos lhe fazem permanecer na profissão? h) como se define enquanto profissional da

educação?; i) como você analisa as lutas e conquistas da mulher na atualidade e na educação? j) quais são suas contribuições para a formação de seus alunos? k) você se considera diferente do homem professor em sua prática pedagógica cotidiana? Em que aspectos?; l) você percebe diferenças na forma que a escola trabalha com as meninas e com os meninos?

No processo de elaboração do roteiro de entrevista, tive a intenção de mobilizar questões que refletissem sobre o discurso de gênero e pedagógico, caracterizando o cotidiano docente, assim como dos meninos e meninas estudantes da escola em que as entrevistadas trabalham. As professoras Antonia e Vera demonstraram tranquilidade no decorrer da entrevista. Foram feitas algumas intervenções em virtude do surgimento de outras questões levantadas pelas professoras: na entrevista da professora Vera foram acrescentadas as perguntas: Tempo de casada; por que demorou para ingressar no processo de escolarização; Por que deseja fazer outro curso de graduação? Por que migrou para Marabá? Qual a igreja que frequenta? Por que as meninas são mais organizadas que os meninos? Com a professora Antonia, busquei esclarecimentos sobre sua migração para Marabá; por que se casou ainda na adolescência? Quem ela considera como integrante de sua família? Quais os motivos que a fazem levar seus alunos no final de semana para sua chácara? Para a professora Silvia e para a professora Beta a entrevista começou um pouco tensa, mas logo elas se desprenderam do nervosismo e conseguiram responder as questões sugeridas com tranquilidade. De Beta, quis saber em relação ao casamento: qual a idade que considera que a mulher está preparada para casar? Como era a convivência na casa da mãe e agora com seu marido? O que se apresenta como menos agradável no formato da formação de professores atualmente existente no município? Quais seriam as complicações do professor ter uma relação mais próxima com as meninas?

O lugar social das professoras entrevistadas (Antonia, Beta e Vera) é associado ao lugar social de mulher e de mãe, uma vez que, se expressam relacionando os acontecimentos importantes de suas vidas a figura do esposo e filhos e a família. Enquanto a professora Silvia deixa escapar um profundo arrependimento por não ter casado e constituído família, fato que, ao que tudo indica, lhe causou marcas sociais, que pode tê-la sentenciado á infelicidade ou a incompletude enquanto mulher. Para todas as entrevistadas, a experiência profissional como professora representa uma forma de resistência a

delimitação da mulher apenas no âmbito doméstico. Entretanto, a condição de mulher trabalhadora decorre em situações de desigualdades diante das relações de trabalho, haja vista que exerce jornada tripla de trabalho, aliando trabalho de casa ao da escola. Neste sentido, o lugar social de professora é ideologicamente silenciado em virtude do lugar social de mãe e de mulher.

Discutirei a seguir, em torno dos eixos temáticos de sentidos ligados a família e escola, o modo de funcionamento do discurso de gênero e pedagógico, conforme já foram abordados teoricamente neste estudo. Para melhor desdobrar este trabalho, organizei as questões por eixos temáticos de sentido: 1) as relações de gênero no contexto familiar 2) as relações de gênero no espaço escolar; 3) formação, carreira e trabalho docente; 4) a organização do saber no discurso docente.

5.1 O DISCURSO DE GÊNERO: FAMÍLIA E ESCOLA

Para desenvolver este eixo temático, as formações ideológicas e discursivas inscritas nas relações de gênero atuam no funcionamento discursivo das professoras no contexto da família e da escola. Foi propósito também da análise neste eixo temático entender como o entrelaçamento dos discursos de gênero e pedagógico contribuem para a produção e reprodução dos estereótipos de gêneros no espaço escolar, reafirmando as diferenças sexuais e desigualdades sociais.

5.1.1 As relações de gênero no contexto familiar

As relações de gênero atravessam as falas das professoras entrevistadas em diversos momentos. Destaco que o termo gênero é entendido não só a partir das questões referentes ao homem ou mulher, mas pelos elementos sociais e culturais que os modelam e os constituem nas diferenças como protagonistas de papéis sociais distintos. A professora Antonia se apresenta como uma pessoa feliz e realizada no trabalho e na família, entretanto afirma ter fracassado enquanto mãe e mulher. Vejamos este recorte da fala e marcas discursivas neles destacadas:

[...]Casei muito nova, 16 anos, ainda quase criança né, quase menina. Casei aos 16 anos, tive dois filhos maravilhosos, hoje já tenho 04 netos, que são assim, minha vida né. **Depois casei com 16 anos, como já falei e continuei meus estudos, quando eu casei tava terminando a 8ª série, em seguida fiz o primeiro ano, ai mesmo por questões, mesmo de dona de casa, afazeres, dei uma parada.** [...] É assim uma coisa bacana na minha vida, gosto sempre de frisar é que eu fui para a escola com 07 anos e a minha irmã com 08. Por que o papai entendia que tinha que ir as duas juntas para a escola. [...]Penso hoje que, que, penso que tenho o sonho de ver meus netos formados, com uma boa profissão, sendo pessoas do bem, porque já tive uma experiência na minha família das pessoas se envolverem com coisas erradas, que é muito difícil superar. **Enquanto mãe, mulher, senti que fui fracassada, parece que tiraram meu chão, fiquei sem direção. Assim então, acho que precisamos resgatar os valores na família. Ver uma pessoa que saiu de você, fazendo coisa errada dói muito, porque você cria um filho, educa, cuida, e não espera que quando crescer faça algo que venha te fazer sofrer** [...] Outras atividades que desenvolvo hoje no cotidiano é praticamente ficar com os netos. É, me dá prazer. Finais de semana, eu chego na sexta feira, eles já estão todos esperando. E então a gente tem assim um combinado. Então meu final de semana, de semanas, hoje se resume em ficar com eles na chácara. E lá a gente brinca, se diverte, e isso eles ficam esperando, dá aquela correria pra ir. Em relação aos sonhos, frustrações e perspectivas acho que me considero uma pessoa realizada, sou feliz, com minha família.

Observa-se marcas de contradição no movimento discursivo, considerando que, a interlocutora apresenta uma família feliz, composta de acordo com o modelo nuclear, referenciada em valores éticos e morais advindos da religiosidade como reguladores da ordem entre os membros da família, entretanto, deixa escapar que o seu lugar social de mãe é marcado por intensos momentos de tristezas e dor. Por outro lado, o “não dito” emergente neste discurso não reconhece a composição da família a partir de outros modelos que não esteja dentro dos padrões da familiar nuclear. A memória discursiva aludida pela interlocutora faz referência que, esta mesma família tradicional (entendida como família constituída de acordo com o sistema patriarcal) não está acima de desilusões e fracassos. De acordo com o enunciado é possível entrever ainda que as relações de gênero são atravessadas, pelos discursos da sexualidade, que há séculos vem se perpetuando na sociedade, pelos quais se institui o sexo como elemento fronteiro da divisão social e sexual de gêneros. Este discurso da sexualidade traduz a figura do sexo feminino, centrada na imagem de “boa mãe e boa esposa”, uma vez que somente a mulher possui as características biológicas para ser mãe. A formação ideológica recorrente nos discursos que dialogam com os ditos da professora Antônia organiza o lugar social de mulher como reprodutora, nascida para dar continuidade à família. Diante deste perfil, características como amor, bondade, doação, resignação, sacrifício e submissão estão intrinsecamente contidos na formação da identidade do lugar de genitora.

No enunciado **“Depois casei com 16 anos, como já falei e continuei meus estudos, quando eu casei tava terminando a 8ª série, em seguida fiz o primeiro ano, aí mesmo por questões, mesmo de dona de casa, afazeres, dei uma parada”** o sujeito do discurso deixa escapar na produção de sentidos, marcas que revelam a reprodução das relações estereotipadas de gênero, ao expressar que teve de parar de estudar para cuidar dos afazeres da casa e da família. O dizer da professora reforça a naturalização do papel social do gênero feminino, fundamentado na concepção judaico-cristã, que estabelece ser a mulher responsável pelo cuidado com o espaço doméstico, pela harmonia do lar e pela educação dos filhos. É possível perceber ainda, na ação interdiscursiva, a manifestação pelo desejo de estudar, demonstrando que existe a ideia de investimento em sua formação acadêmica, todavia esses desejos são silenciados através dos desejos da família. A marca linguístico-discursiva **“mesmo por questões[...] de dona de casa”** expõe o grau de aceitabilidade, pela locutora, da interrupção dos estudos. A forma naturalizada com que é apresentada a necessidade de interromper os estudos materializa um lugar da mulher como dona de casa, realimentando as diferenças entre o masculino e o feminino, como se a necessidade de parar de estudar fizesse parte do **“pacote das obrigações femininas”**. A formação discursiva da família tradicional se filia a um **“já dito”**, centrada em formações imaginárias que a interpelam para viver em função do lar e do marido, realçando os valores patriarcais. A fala da professora se filia à formação discursiva do casamento baseado nos princípios dogmáticos da religião cristã, onde o ritual da cerimônia materializa as relações poder, tendo por símbolo a passagem de **“domínio”** das mãos do pai para as mãos do marido, mantendo a hegemonia do poder masculino sobre o feminino.

No enunciado **“Enquanto mãe, mulher, senti que fui fracassada, parece que tiraram meu chão, fiquei sem direção. Assim então acho que precisamos resgatar os valores na família. Ver uma pessoa que saiu de você, fazendo coisa errada dói muito, porque você cria um filho, educa, cuida, e não espera que, quando crescer faça algo que venha te fazer sofrer”** é possível perceber que o recurso à memória discursiva que incorpora a crença de que a mulher é responsável legal pelo zelo, bem-estar e felicidade da família. Os sentidos são organizados por formações discursivas e formações ideológicas carregadas pelos estereótipos de gênero. Estes estereótipos consolidam os valores, éticos, morais, religiosos, etc. como princípios orientadores dos membros da instituição família.

Assim, a figura feminina é vinculada a solidez de conduta socialmente regulada na sociedade, condição que faz com que a mulher se anule de suas vontades e desejos em defesa da moral e da constituição do patrimônio da família. O recorte analisado nos remete a organização do discurso a partir da formação discursiva da família tradicional, pela qual a mulher deve adotar uma postura de submissão e inferioridade em favor da figura do homem. A falante reafirma o papel social de mulher, espelhada na imagem da família e dos filhos. A mulher de acordo com esta concepção, obrigatoriamente deve aprender e desempenhar habilidade que a capacitem a ter sucesso para cuidar da casa, ser obediente ao marido e zelar pela educação dos filhos.

A fala da professora Silvia, logo abaixo, marca as imposições sociais ao gênero feminino a partir do dito instituído pelo determinismo biológico. A interlocutora manifesta a sensação de fracasso enquanto mulher por não ter vivenciado essa situação que delimita as diferenças biológicas ao sexo feminino. Externa arrependimento por ter se dedicado somente ao trabalho docente, deixando em segundo plano a realização de ser mãe, ter um esposo e constituir uma família, do mesmo entevi nos dizeres que internaliza a culpa por não ter cuidado desse lado, no qual deixa escapar que é um elemento que impede sua felicidade. A professora destaca que desenvolve várias outras atividades comerciais e religiosas, entretanto, em relação aos assuntos casa e família, utiliza a expressão “administro minha casa”, como se o fato de cuidar de sua casa fosse algo relacionado a questões trabalhistas, conforme transcrição de sua fala:

[...]comecei a namorar um rapaz lá, que era muito bem de vida, era pra casar, mas era pra casar e continuar morar lá nesse lugar na roça, né e acabei terminando o namoro pra vim embora pra Marabá, por que não queria morar lá, queria era estudar, **então eu optava ou casava ou ia estudar, então optei por estudar**[...] também até hoje nunca casei , acho que de tanto estudar ,esqueci assim da área de querer casar[...] na minha vida pessoal, **hoje eu me cobro muito por não ter construído uma família né, assim, com esposo, filhos.** Isso não aconteceu, também eu não sei porque, mas, hoje eu olhando minha vida pra trás, **se eu pudesse voltar o tempo, eu ia cuidar um pouco disso, além da vida profissional eu ia dá mais atenção a esse ponto que acabou não acontecendo, mas também não sei se foi atropelado pela vida profissional** que quase eu não tinha tempo pra nada, não sei, acabou não acontecendo né. [..]

O enunciado “**então eu optava ou casava ou ia estudar, então optei por estudar**” registra uma fala de sentido polissêmico, pertencente a formação discursiva da igualdade de gênero . É possível perceber no dito uma nova perspectiva em relação ao discurso estabelecido sobre o gênero feminino. Nota-se, que há um poder de decisão presente na

fala do sujeito anunciador, que marca a possibilidade de escolha, aparentemente constituído da intencionalidade subjetiva, porém, ao mesmo tempo, registra-se também que a escolha foi condicionada por fatores sociais, marcadores de um contexto histórico que assinalam as relações de forças produzidas a partir do lugar ideológico de onde fala o sujeito feminino. Perceba-se, contudo, que este discurso é materializado na posição do outro, o masculino hegemônico: o sujeito do discurso precisa fazer escolhas, pois a posição do outro lhe exige tomada de decisões sem haver possibilidades de negociação. O não dito pode ser analisado a partir da presença da figura masculina no discurso, expressando o poder que o homem historicamente exerceu sobre a mulher, pois a “opção” expressa na fala da professora produz no discurso um sentido de renúncia. Considerando a proposta de análise, destaco neste discurso as relações de gênero, por um viés transformador, onde a mulher começa a ganhar visibilidade nos diversos espaços da sociedade, mesmo não descartando o lugar privilegiado do gênero masculino no âmbito público. Neste sentido, salienta-se que, na sociedade patriarcal, não havia possibilidade de a mulher tomar decisões, estudar e se dedicar as questões de seu interesse. Atualmente, a história registra transformações culturais na forma de pensar e agir de diversos grupos sociais, motivados por fatores de diversas ordens, entre elas a econômica e política. Neste sentido, entendo que a fala da professora Silvia, em comparação com a fala da professora Antônia, apresenta elementos discursivos que diferem da reprodução dos estereótipos de gênero, ao tratar da questão familiar. Entretanto, os dizeres das duas não se esvaziam dos sentidos que ideologicamente, determinam o lugar do gênero feminino em todas as esferas da atividade humana.

No enunciado **“hoje eu me cobro muito por não ter construído uma família né, assim, com esposo, filhos”** a interlocutora mobiliza a formação imaginária numa perspectiva religiosa, na ordem da memória discursiva e do interdiscurso, produzindo significações a afetividade. A fala expressa a organização social do sujeito, com deslocamento de posições ideológicas, ou seja, recorre a imagem produzida pelo outro, projetada na experiência como requisito para sua realização individual. Esse discurso pode ser percebido no livro sagrado para os cristãos em várias passagens: “Os filhos são presentes do Senhor (Salmos 127:3-5). Uma esposa exemplar; feliz quem a encontrar! É muito mais valioso que os rubis.” (Provérbios 31:1). A mulher estéril na concepção cristã

era considerada como fruto de uma maldição divina, pois era furtada de uma de suas funções vitais, a procriação. No decorrer do processo histórico cultural da humanidade, a mulher em seu aspecto biológico, tem sido associada as referências de afetividade, produzidos pelos laços da maternidade. Neste contexto da maternidade, há um conjunto de discursos veiculados através das crenças, folclore e os mitos que contribuem para a formação emocional de muitas mulheres; há uma cultura estabelecida de que a mulher tem suas ações movidas pelas emoções e os homens pela razão. Esses discursos determinam as relações de gênero, sendo as questões afetivas características inerentes do gênero feminino. A afetividade feminina vem sendo alvo de estudos nas diversas ciências, principalmente na psiquiatria, várias teorias foram formuladas apontando para a desmistificação dos discursos sobre esta temática. Atravessada pelo senso comum, se entrevê na fala da professora Silvia que os dizeres se inscrevem na formação discursiva da família tradicional, evidenciando a importância da família tradicional para a organização social e para a possível “completude da vida de uma mulher”, sendo esta esvaziada da própria natureza feminina. Outro sentido produzido neste enunciado recorre a formação discursiva da igualdade de gênero, demarcando outras posições do lugar da mulher na sociedade moderna, percebe-se um discurso gerado no conflito da formação de identidade. Em relação aos outros aspectos da vida social, “o dito” recorre a memória discursiva para expressar um efeito de sentido que reduz a importância das cobranças, por não ter casado e tido filhos, sinalizando satisfação nos outros aspectos de sua história de vida. É importante destacar ainda que a paráfrase “**assim com esposo e filhos**” reforça a inscrição dos sentidos a uma formação discursiva da família tradicional.

No excerto “**se eu pudesse voltar o tempo, eu ia cuidar um pouco disso, além da vida profissional eu ia dar mais atenção a esse ponto que acabou não acontecendo, mas também não sei se foi atropelado pela vida profissional**” vale destacar as marcas linguístico-discursivas: (**se/ia/além/mas também**) em sinais de expressão das possibilidades da interlocutora poder ter vivido experiências diferentes em relação a sua vida pessoal e casamento. As marcas discursivas apontam as prováveis oportunidades de autonomia da mulher em tomar suas decisões de caráter profissional e pessoal. As marcas supõem também contradição de ideias, onde a fala da locutora é sinalizada por uma diversidade de caminhos e rumos que poderiam ter culminado em perspectivas diferentes

para a vida do sujeito do discurso. Outro aspecto interessante evidenciado nestas marcas discursivas em destaque é o contexto da compensação que o sujeito enunciador, expressa ao manifestar as possibilidades de fazer diferente seu percurso histórico de mulher e de professora, tenta dizer que, por um lado, as coisas aconteceram de forma desejável, mas que poderia ter conciliado os dois lados: pessoal e profissional para não haver arrependimentos. O discurso de negação fica em evidencia pelo efeito discursivo do **não** (dá mais atenção a esse ponto que acabou **não** acontecendo /**não** sei se foi atropelado pela vida profissional). As marcas da negação são evidências dos já ditos, produzidos a partir de discursos outros, ressignificando os sentidos nos dizeres da professora. O dizer da professora ao mesmo tempo em que reconhece os motivos que não conduziram a realização do evento justifica também estes motivos, aderindo a formação discursiva da família tradicional.

A fala da professora Beta apresentada no excerto a seguir, manifesta que as relações de gênero emergem na posição feminista interpelada pela formação discursiva e ideológica que atualmente reflete o debate da igualdade de direitos entre homem e mulher. Manifesta uma contradição em seu discurso sobre a independência feminina, uma vez que, se considera independente, mas expressa o reconhecimento do domínio do esposo ao lhe “permitir” ir a busca de condições mais favoráveis de vida. Os ditos da professora têm referência em outros ditos sobre o papel da mulher e do homem na sociedade, pelos quais são definidas as tarefas de casa para a mulher, acrescido também dos ditos sobre a mulher moderna que versam sobre a divisão das responsabilidades, das despesas da casa. Os estereótipos de gênero são reafirmados pela produção discursiva em que é afirmada a necessidade da mulher atender as demanda do casal, e ao mesmo tempo, as demandas da profissão, ou seja, a mulher deve ajustar as condições de vida pessoal a vida profissional como sinônimo de realização e crescimento humano. Percebe-se uma polissemia nos dizeres dos recortes abaixo citados, havendo na fala da interlocutora uma multiplicidade de sentidos em relação ao já dito sobre as atribuições da mulher no âmbito familiar e as representações do matrimônio na constituição da família. Esta situação representa a tensão existente no estabelecimento dos papéis masculinos e femininos na atual sociedade de cultura ocidental. Observamos os recortes da entrevista da professora Beta:

Beta: Parte da minha vida, até os meus 22 anos, eu morei com minha mãe [...] sempre me colocou pra cima [...] sempre falou que nós mulheres temos de ter

uma posição dentro da sociedade [...] a independência é de grande importância [...] depois dos 22 anos casei, encontrei meu esposo [...] que agora faz parte da minha vida. **E a partir do momento que eu casei minha vida mudou muito, mas não foi por questões de parceria, acredito que ele é um parceiro para todos os momentos.** Em questão de está me incentivando, vamos correr atrás, vamos buscar algo mais né. **Uma das coisas que mais me cativou em meu esposo foi essa autodeterminação de me dar oportunidade pra seguir, não fica estagnada.** Acho que é isso que a maioria das mulheres atualmente procuram, uma pessoa não só para ser seu companheiro[...] ser também seu parceiro. Quando me casei tinha terminado de me formar, acho que o período para o casamento é este, por que antes e durante esta jornada é muito complicada, por que a mulher ainda não está totalmente preparada para o casamento. A questão financeira conta muito, a gente pensa que não mais conta [...] pois sem ela não tem como um casamento seguir em frente. **Me considero uma pessoa independente, foi um grande passo, processo que almejo para todas as mulheres, pois sem este processo é complicado ter um relacionamento assim duradouro.** Além de professora e dona de casa[...] sou uma consultora independente de beleza[...] É uma atividade que abracei né. é uma renda a mais, quem não gostaria de ter uma renda a mais? Venho trabalhando para que eu possa crescer nesta empresa, que tem me aberto as portas, que me mostrou um caminho de crescimento. Já é da mulher brasileira conciliar tudo isso, com tanta facilidade, digo facilidade de certa forma, adotando o método de uma agendinha, tanto na parte profissional aqui dentro da escola, como na parte de consultora, que é aos finais de semana, conforme eu vou marcando vou adequando esse horário ao negócio independente. Em casa, estou sempre olhando, também sempre observando, deixando tudo em ordem, durante a semana, para que os finais de semana esteja tudo em ordem e eu não precise ficar tão exausta com esta rotina. A partir do momento que a gente casa, somos parceiros também nos sonhos, a gente sonha em ter as nossas coisas, o nosso carro, os nossos filhos, poder dar umas condições de vida melhores a eles, uma boa educação, que a gente sabe que hoje tá complicado, tá difícil. **Eu neste exato momento não tenho esses planos de ter filhos, pois tenho outros objetivos [...] principalmente de passar em um concurso.**

A sequência discursiva “**e a partir do momento que eu casei minha vida mudou muito, mas não foi por questões de parceria, acredito que ele é um parceiro para todos os momentos**” está validando o pensamento de que todas as pessoas se casam a vida é conduzida para sob novos aspectos, ganha outro ritmo, principalmente para a mulher que começaria somente aí a ter responsabilidade de cuidar de uma casa e dos fazeres doméstico, ou seja, passaria do status de filha para esposa/dona de casa. Para o homem, há o já dito de que deverá constituir uma família e arrumar uma mulher para cuidar dele, não havendo significativas transformações em suas atribuições de caráter doméstico. Na atualidade, esse discurso está atravessado pelo debate sobre a igualdade de gênero, pelos quais se defende que homem e mulher tenham os mesmos deveres e os mesmos direitos em todos os segmentos sociais, assim como no âmbito público e privado. O operador discursivo (mas) “mas não foi por questões de parceria, acredito que ele é um parceiro para todos os momentos” homologa os já ditos sobre o casamento, apontando para os vários

dizeres formados pelo interdiscurso. A interlocutora ao utilizar este operador fornece várias pistas que apontam para o pensamento contrário a estes ditos, deixando escapar que a falta de parceria constitui um dos problemas ao relacionamento do casal. A marca discursiva (não) denuncia a produção de sentido da fala da locutora anunciada sob a ilusão de uma singularidade referente a sua subjetividade, implicando no valor de justificação dos ditos já cristalizados sobre o casamento.

Na sequência discursiva **“uma das coisas que mais me cativou em meu esposo foi essa autodeterminação de me dar oportunidade pra seguir, não ficar estagnada”** reforça os estereótipos do gênero feminino, como um indivíduo atrelado ao masculino. A mulher para desenvolver suas atividades de cunho profissional precisa se organizar nas atividades domésticas, não deixar a desejar como esposa e optar por um trabalho que não coloque em cheque sua moral e nem a ridicularize diante de determinados grupos sociais. A marca discursiva (dar) produz o efeito de sentido que imprime bondade, doação, disposição e possibilidades nas atitudes do esposo. Demonstra de que lugar fala a mulher, de uma posição de submissão, emergido na fala de um sujeito que não apresenta capacidade para gerenciar suas próprias decisões. O sujeito enunciativo evidencia as marcas de privações e apagamentos em que foi construída a história do gênero feminino em várias sociedades, entre elas a ocidental. O não ditos mobilizados no discurso expressam uma formação imaginária do feminino deslizando os efeitos de sentidos para a formação imaginária construída sobre os atributos masculinos. Essa memória do feminino permite entrever a formação da identidade social do gênero feminino tendo por base os parâmetros sexistas e de superioridade masculina, filiando o dito a formação discursiva da família tradicional.

Os atos de conhecimento e de reconhecimento práticos da fronteira mágica entre os dominantes e os dominados, que a magia do poder simbólico desencadeia, e pelos quais os dominados contribuem, muitas vezes a sua revelia, ou até contra a sua vontade, para sua própria dominação, aceitando tacitamente os limites impostos, assumem muitas vezes a forma de emoções corporais - vergonha, humilhação, timidez, ansiedade, culpa - ou de paixões e de sentimentos - amor, admiração, respeito -; emoções que se mostram ainda mais dolorosas, por vezes, por se traírem em manifestações visíveis, como o enrubescer, o gaguejar, o desajeitamento, o tremor, a cólera ... e outras tantas maneiras de se submeter, mesmo de má vontade ou até contra a vontade, ao juízo dominante, ou outras tantas maneiras de vivenciar, não raro com conflito interno e clivagem do ego, a cumplicidade subterrânea que um corpo que se subtrai as diretivas da consciência e da vontade estabelece com as censuras inerentes as estruturas sociais (BOURDIEU, 2002, p.51).

No enunciado **“me considero uma pessoa independente, foi um grande passo. Processo que almejo para todas as mulheres, pois sem este processo é complicado ter um relacionamento assim duradouro”** há uma pista que a interlocutora se afirma nos discursos da atualidade sobre a mulher e os novos marcadores sociais estabelecidos pela ordem econômica vigente. Os sentidos produzidos no discurso dão conta das mudanças decorrentes das experiências pessoais povoando o imaginário social do indivíduo como mérito individual. O operador discursivo **“todas”** ativa a generalização do espaço discursivo, regularizando a formação ideológica da inserção feminina nas relações de trabalho. As palavras: **“independente”** e **“duradouro”** expressam uma dizer de contradição, pelas quais os efeitos de sentidos acionam os já ditos sobre a inferioridade da mulher, evidenciando também uma relação de produtividade econômica e social para manter os laços de afetividade e igualdades de direito. **“As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução”** (LOURO, 2003, p.121). A memória discursiva recorrente da emancipação da mulher na sociedade envolve questões como aborto, trabalho, casamento, divórcio, opção por ter filhos etc. temas intrinsecamente relacionados com a formação da identidade feminina contemporânea.

Ainda em relação a construção da identidade da mulher no século XXI, a professora Beta apresenta em seu discurso marcas de ruptura com a formação ideológica da maternidade, instituída pelo determinismo biológico e pelo papel da mulher restrito ao âmbito doméstico, conforme o excerto: **“eu neste exato momento não tenho esses planos de ter filhos, pois tenho outros objetivos [...] principalmente de passar em um concurso”**. O pronome **“eu”** demarca o espaço discursivo da interlocutora, produzindo efeito de sentido emergido na formação discursiva da luta do feminismo pela autonomia do corpo. O dizer recorrente da memória discursiva faz alusão as ideias de desnaturalização dos discursos da imagem da mulher relacionada com a maternidade e a domesticidade, realidade predominante no universo feminino da sociedade ocidental. Percebe-se um dito polissêmico ao posicionar a mulher como um sujeito capaz de tomar decisões sobre seu corpo e sua materialidade existencial. O desejo de obter estabilidade no serviço público para então ser mãe, traduz a marca discursiva da estabilidade profissional e econômica como um importante elemento na formação da família na atualidade. A constar este avanço

para um paradigma igualitário entre o masculino e o feminino, as relações sociais ainda possuem marcadores das diferenças, considerando a ausência de participação dos homens nas atividades domésticas.

O discurso da professora Vera é afetado por formações ideológicas da meritocracia, onde a mulher pode conseguir mudanças significativas em seu modo de vida e ocupação funcional por meio de seus próprios merecimentos aliados a vontade de crescer na vida pessoal e profissional. Do outro lado há deslizamentos de sentido que enfatizam a importância da mulher ter um esposo “bondoso” que permita e favoreça a inserção da esposa na escolarização e no trabalho. Os sentidos produzidos fazem referência a condição de submissão da mulher em todas as suas fases da vida humana: filha, mãe, esposa, trabalhadora, mulher. Passo a apresentar os recortes da entrevista:

Vera: Os meus pais considerados ignorantes, ignorantes não é aqueles com forma de falar brutalmente, ignorantes é aqueles que vê as coisas boas da vida, não ajuda ou então não faz. **É por que meus pais diziam assim: “Já que eles não tinham estudado, também não era necessário a gente ter”.** Até por que nos éramos seis filhas mulheres e aí o que eles diziam “essas mulheradas todas na escola não iam... [...] não iam prestar. Todas nós as irmãs já fomos estudar e trabalhar depois de casadas. **Me casei para completar 16 anos. Aí fiquei nessa trajetória de casa, marido e filhos, não enxergava o horizonte. Fui separada do meu primeiro casamento, fiquei com os quatro filhos, muito difícil para uma mãe sem estudo com quatro filhos pequenos para sustentar. O meu marido atual me ofereceu estudo, me ofereceu tudo. Não era só um marido é um pai pra mim, por que ele me deu o maior apoio, cuidava dos filhos e da casa. tinha dia, como era um curso supletivo tinha que trazer os livros para casa[...] então ele tomava conta, tinha dia da própria organização da casa. [...]**Mas independente da profissão, sempre a gente vai ser doméstica, pois cuida de marido e filhos. Hoje é vemos totalmente diferente essas conquistas, temos todas as regalias, todas as oportunidades de buscar essas conquistas, no entanto que a gente já tem até mulheres ministras, mulheres presidentas, mulheres donas de seus próprios negócios, tomando o mercado de trabalho que seria para os homens. Eu me formei com uma idade avançada, já considerada uma mulher velha, mas quando comecei estudar eu já era uma mulher de cabelos brancos.(...) além da doméstica, que nós todo tempo, independente da profissão, a gente sempre será doméstica, por quem cuida de marido e filhos (...) tem todo um aparato de cuidar .

O direito da mulher à escolarização somente foi instituído no Brasil no século XIX, entretanto é apenas no século XX que de fato o direito à educação é mais amplamente discutido como direito universal. Ainda no século XXI em algumas famílias é arraigada a resistência da menina ingressar no sistema de ensino devido a hierarquia cultural de valores machistas e sexistas. No enunciado **“é por que meus pais diziam assim: “Já que eles não tinham estudado, também não era necessário a gente ter”.** Até por que nos

éramos seis filhas mulheres e ai o que eles diziam _ essas mulheradas todas na escola não ia [...] não ia prestar”, efeitos de sentidos reafirmam a posição da mulher limitando-a ao âmbito doméstico. O operador discursivo “até porque”, relacionado a quantidade de mulheres na família, é mobilizado no discurso para justificar a legitimação das desigualdades entre meninos e meninas e a recusa do direito a educação formal. A educação informal é autorizada no discurso proeminente dos já ditos sobre as relações de poder histórico, social e culturalmente estabelecidas nas sociedades ocidentais. O não dito expressa a dizer da moral e da ética como características femininas, pois a mulher teria que ser educada para ser uma boa dona de casa e esposa dedicada. As aprendizagens que a escola proporcionaria a mulher não iam lhe servir para os fins de sua criação: casar e ter filhos, constituindo uma família nuclear dentro dos princípios da moralidade cristã. Controlar a sexualidade das meninas é a principal marca da formação discursiva da formação da família tradicional.

Assim como a professora Antonia, a professora Vera casou-se ainda na adolescência, refletindo o pensamento da família no Brasil no período de 1980, considerando que a primeira é natural da região nordeste e a segunda da região norte do país. No enunciado **“me casei ia completar 16 anos. Ai, fiquei nessa trajetória de casa, marido e filhos, não enxergava o horizonte”**. A formação discursiva da família tradicional sustenta estes dizeres, resguardando o casamento a partir do olhar das condutas sociais de homem e mulher, tendo por base o paradigma da heterossexualidade, associado aos valores sexistas do determinismo biológico emanados nas relações de poder. Tendo por base estes paradigmas é oficializada a divisão social do trabalho e a diferenças de sexo e gênero. O interdiscurso apresenta-se entrecruzado com as relações de gênero, acentuando a falta de autonomia do feminino frente a supremacia masculina, seja da figura do pai ou esposo. A marca discursiva **“nessa trajetória”** naturaliza o dizer sobre o papel social da mulher, historicamente construído na domesticidade e maternidade, enquanto a expressão **“não enxergava o horizonte”** marca o posicionamento crítico da interlocutora em relação a essa determinação sócio cultural para o gênero feminino. Assim, entende-se que, o dispositivo de poder camuflado nas diferenças sexuais subjuga a mulher a dominação masculina nas diferentes esferas sociais, pois “as relações de poder não se encontram em posição de exterioridade com respeito a outros tipos de relações (processos econômicos,

relações de conhecimentos, relações sexuais), mas lhe são imanentes” (FOUCAULT, 1988, p.89).

As marcas da segregação social para as mulheres são evidenciadas na sequência discursiva: **“Fui separada do meu primeiro casamento, fiquei com os quatro filhos, muito difícil para uma mãe sem estudo com quatro filhos pequenos para sustentar”**. O não dito realça a dizer da mulher divorciada e toda a complexidade social, cultural e econômica das regras celebradas no casamento. Os efeitos de sentidos do discurso da professora Vera mobilizam também outro fator importante constituído historicamente nas relações sociais, refere-se a natureza do direito da herança de bens patrimoniais. Quando não está em jogo o direito de propriedade, os filhos e a mãe em muitos casos são empurrados para o trabalho de mão de obra barata, uma vez que, não tiveram acesso a escolarização em virtude do contrato social do casamento (baseado nos cuidados com casa, com o esposo e com os filhos). Após a separação, os filhos tendem a ser abandonados pelos pais (embora já exista legislação para este fim) e as mães são obrigadas pelas circunstância a reorganizar seu modo de vida para manter a família. A polissemia emerge na possibilidade da mulher romper com o discurso do regime patriarcal, inserindo-se no contexto da discursividade que visa a emancipação feminina. Um dizer presente ainda neste enunciado (**muito difícil para uma mãe sem estudo com quatro filhos pequenos para sustentar**) faz alusão aos já ditos que agregam valores da formação discursiva da família tradicional, reafirmando as desigualdades de direitos entre homes e mulheres historicamente solidificadas e naturalizadas em todos os segmentos da sociedade. No dito, as dificuldades de um pai nessa mesma situação são apagadas. A memória discursiva recorrente neste discurso denuncia os aspectos ideológicos em que são estruturadas as organizações sociais e culturais, pelas quais são cristalizadas as relações desiguais entre sexo e gênero. Tais práticas discursivas estão moldadas em práticas culturais e ideológicas que sustentam a submissão feminina no ambiente doméstico e na esfera pública, realçando os valores do patriarcado e da opressão do Estado.

É possível observar nas entrevistas que a professora Beta e Vera associam seu bem estar físico, afetivo e emocional, assim como as realizações pessoais, a “amabilidade e bondade” de seus esposos. O discurso de Vera é categórico ao demonstrar gratidão eterna ao marido. No enunciado **“o meu marido atual me ofereceu estudo, me ofereceu tudo.**

Não era só um marido é um pai pra mim, por que ele me deu o maior apoio, cuidava dos filhos e da casa. tinha dia, como era um curso supletivo tinha que trazer os livros para casa[...] então ele tomava conta, tinha dia da própria organização da casa”, a fala da locutora produz o sentido da reação feminina, entretanto sublimando a figura masculina. Percebe-se que há um atrelamento a formação discursiva da família tradicional, desenhando a identidade masculina como base para os referenciais de família e da construção da identidade da mulher e esposa. A expressão “**me ofereceu tudo**” expressa o apogeu da realização da interlocutora, rematando sua trajetória de qualquer possibilidade de privação de direitos e de reconhecimento de alteridade feminina. A expressão remete á diminuição do lugar do sujeito falante, ao atribuir uma ampla importância a pessoa capaz de lhe proporcionar tais experiências (esposo), produzindo significações positivas de confiança no outro como principal colaborador de seus empreendimentos pessoais. Na sequência discursiva “**não era só um marido, é um pai pra mim**” os não ditos reafirmam as representações sociais sobre mãe e pai e suas articulações com a realidade discursiva nas quais estão inseridos, a mulher sendo educada historicamente por parâmetros de complementação dos lugares masculinos. As relações de gênero são atravessadas nos arranjos das formações imaginárias e ideológicas constituindo a ideia de que o pai de família é um homem habilitado para manter o sustento da família e zelar pela prosperidade econômica e educacional de seus membros. Há também na fala da professora Vera um funcionamento discursivo justificado na polissemia, ao relatar sobre a realização das atividades domésticas pelo esposo “**então ele tomava conta, tinha dia da própria organização da casa**”. Os dizeres ensaiam rompimentos com a naturalização do espaço privado como próprio das mulheres, constituído a partir da memória discursiva e manifesta uma formação discursiva da igualdade de gênero. Os já ditos sobre casamento e família são também contestados, surgindo um novo paradigma da modernidade, onde a mulher não é vista somente como objeto de procriação, mas como possibilidades de escolhas para viver a sexualidade. O amor, a afetividade e o prazer também estão associados á discursividade de gênero na atualidade. Por outro lado, a palavra “**própria**” dá a entender que para a pessoa que fala, ser um comportamento não esperado para um homem, reforçando a domesticidade como espaço por direito da mulher.

Tratando-se das questões de gênero, a fala da professora Antônia nos possibilitou um olhar mais aprofundado para as relações de desigualdades desta categoria, histórica e culturalmente estabelecidas na sociedade. No discurso docente, são naturalizadas essas desigualdades, colocando os indivíduos em um campo social sem disputa de poder, como se fossem atores de uma relação harmoniosa e equilibrada. Observamos os recortes da transcrição da fala da entrevistada:

[...] Olha, na minha vida, eu considero assim que já tive muitas conquistas, muitas. Eu fui criada pelo... **Não quero dizer que meu pai era ruim... por que eu tenho o maior orgulho de como eu fui criada, mas era por que, era a época dele.** É por exemplo: da dança, meu pai nunca permitiu que as filhas mulheres dançassem, os homens podiam ir para a festa, as mulheres não. Isso, sempre fui criada sem essa parte. A música do mesmo jeito e de participar de atividades de escola de jeito nenhum. A minha vida de escola era só o ler e o escrever, era o tempo na escola. Se a escola fizesse uma festa Junina, eu não participava, se a escola fizesse jogos eu também não podia participar. Então isso me fez falta, por que eu era mulher. **Agora os filhos homens não. Os homens era uma criação mais aberta. Mas pra a gente, pra mulher sempre foi mais fechado [...]** Mas eu digo que já conquistei muita coisa, por que hoje dirijo, coisas que nunca me imaginei fazendo, é, viajo já sozinha, com outras pessoas. Eu lembro que, até pra participar das festas na escola, dia do professor. Isso e daquilo, eu fui podada, para evitar atrito, dentro de casa, já casada, mas eu passei alguns anos que não participava, que era fora da escola, e fora da escola eu não podia. Só se levasse um filho. Como se um filho fosse me impedir de fazer alguma coisa, a mais né. **Mas hoje não, eu já tenho mais essa liberdade, mais, esse, vamos dizer assim, eu já sou capaz de realizar isso sem atrito nenhum dentro de casa. Então isso pra mim, tem sido assim uma conquista, enquanto mulher...**

No enunciado “**Não quero dizer que meu pai era ruim... por que eu tenho o maior orgulho de como eu fui criada, mas era por que, era a época dele**”, a fala expressa um movimento tímido de ir além do lugar social de filha (Não quero dizer...mas digo); no entanto, apesar de avançar um pouco na crítica, respeita a hierarquia instituída na família como naturalizada na relação com a temporalidade (“era a época dele”). Todavia observa-se uma marca de resistência em seu discurso, gerada a partir do conflito que transparece da não aceitação da relação de submissão estabelecida, assim externada através de uma fala de justificação necessária, no sentido de não vincular diretamente o discurso machista, suaviza o enunciado através do operador argumentativo de comparação, “mas e por que”. Para Foucault (1987), não há poder sem resistência, assim o poder é resultado de tensões, negociações e apreciações, todavia o poder se constitui pela liberdade e pela capacidade do sujeito em se revoltar, nessa relação, o conflito gera a concessão e a conquista e por consequência o domínio.

As relações de gênero no contexto familiar são mobilizadas nas falas de todas as professoras entrevistadas, sublinhando formações ideológicas distintas. A regularidade discursiva, na fala da professora Antonia, se organiza em torno da submissão ao esposo, zelo pela família e negação de investimentos pessoais, como na carreira por exemplo. Do mesmo modo, Silvia apresenta uma valorização da submissão feminina, ao se culpar por não ter se esmerado na vida familiar como o casamento e constituição da família em virtude da dedicação ao trabalho e a carreira. Para a professora Beta, as relações de gênero são faladas como estruturas flexíveis, mediatizadas pelo interdiscurso, reafirmando os já ditos sobre a construção histórico social e cultural do masculino e do feminino. A memória discursiva evoca muitas contradições e perspectivas diferentes de vivenciar as experiências do casamento, de família e das relações sociais da mulher no ambiente público e privado. Entretanto, aqui e ali, apresenta arranjos inscritos na formação discursiva a qual sustenta a formação de uma identidade feminina com delineamento da diversidade, autonomia e alteridade discursiva feminina, rompendo com as práticas da discursividade masculina. O funcionamento discursivo nas falas da professora Vera apresenta marcas de submissão do feminino, destacando o domínio do esposo e do pai. Apresenta também a materialidade da formação discursiva das novas orientações da identidade feminina e de gênero. De modo geral é possível perceber que apesar dos avanços na forma de posicionar-se na discursividade sobre o lugar do feminino e do masculino nas relações sociais, as professoras apresentam em seus discursos marcas das relações de poder entrepostas nos papéis sociais de mãe, esposa e mulher. Foucault (1988), a respeito, adverte “nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade: utilizável num maior número de manobras, e podendo servir de ponto de apoio, de articulação as mais variadas estratégias. (FOUCAULT, 1988 p. 98)

5.1.2 As relações de gênero no espaço escolar

Os discursos de gênero no espaço escolar são produzidos a partir de formações discursivas distintas, que marcam a hierarquia do poder na instituição escolar. Nas falas das entrevistadas indicam uma posição bem definida do lugar onde falam os sujeitos, as vozes das professoras são atravessadas por outras vozes: de mãe, mulher e professora,

estereotipadas a partir dos papéis sociais de gênero. Destaco os recortes da transcrição da entrevista da professora Antonia:

[..] Ao longo da minha vida, vou falar um pouquinho da minha vida tive mais professoras do que professores homens, né. **E eu acho que as professoras, não sei, pode ser que esteja enganada, mas a professora nas séries iniciais, o fato dela ser mulher, passa uma paz, uma serenidade, uma confiança maior, para os pais e para os alunos também, parece que eles se sentem assim, mais protegidos, e com mais firmeza de vim até você, pra contar, fazer relatos do que aconteceu na sua casa.** Da forma como eles estão, o que eles estão sentindo, os sonhos. Eles tem assim, **parece, que eles tem uma liberdade maior com a professora, do que quando é do sexo masculino.** E dos pais também eu percebo, quando os pais chegam no início do ano na sala de aula, principalmente, dos pequenos, quando eles se deparam com o professor eles saem assim meio “há é professor”, mais aí a gente tenta “mais é um professor muito bom” e ao longo esse professor vai conquistando através de seu trabalho. **Já pras séries do 5º ano em diante não vejo nenhum problema. Acho que o professor homem às vezes até tem uma certa vantagem. Abro aspas aí, por que parece que eles conseguem manter assim a sala mais organizada e os meninos parece que prestam mais atenção. Parece que o respeito dentro daquela disciplina, quando o professor é homem tem uma atenção maior, mas nas séries iniciais eu particularmente ficaria muito mais tranquila de pegar uma neta e entregar para uma professora do que para um professor.**

Na sequência discursiva “**E eu acho que as professoras, não sei, pode ser que esteja enganada, mas a professora nas séries iniciais, o fato dela ser mulher, passa uma paz, uma serenidade, uma confiança maior, para os pais e para os alunos também, parece que eles se sentem assim, mais protegidos, e com mais firmeza de vim até você, pra contar, fazer relatos do que aconteceu na sua casa**” evidenciam-se as marcas históricas do ingresso da mulher no exercício do magistério primário (atualmente 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Esta inserção vista pelo viés da educação materna (habilidade de mãe), de não ultrapassar os limites permitidos (trabalho fora do ambiente doméstico inicialmente permitido às mulheres) e pelo viés da dom, da vocação (não precisa ter remuneração) No enunciado, “**mas a professora nas séries iniciais, o fato dela ser mulher, passa uma paz, uma serenidade, uma confiança maior**” pode-se entrever a formação ideológica centrada em práticas sexistas mobilizadas pela memória discursiva, entrecruzando as relações estereotipadas do gênero feminino com a construção social da experiência docente. Esse conjunto de ideias reafirma as crenças a respeito da professora primária, produzindo efeitos de sentido da profissão de professora associada às características maternas (paz/ serenidade/ confiança/proteção). Os operadores discursivos (não sei/pode ser) põe a interlocutora na posição de desconfiança em seu enunciado ao mesmo que o movimento da produção do sentido a põe na possibilidade de diversos

posicionamentos ao estabelecer o lugar da mulher professora na educação. A expressão também denota uma espécie de suavização da postura da interlocutora ao defender que a mulher professora possui perfil adequado para trabalhar com alunos da educação infantil e de 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O deslizamento de sentido evidenciado pelo operador discursivo “mas” reafirma as representações da idealização da atividade docente para crianças pequenas ser desenvolvida pela corporeidade feminina. A professora evoca a memória discursiva das atribuições femininas para o âmbito doméstico, tendo por base as premissas religiosas como (bondade, meiguice, paciência, compreensão, carinho, amor, disciplina, equilíbrio etc.) sendo socialmente arranjadas para atender ao âmbito público. A formação discursiva da família tradicional, orienta os ditos, associando a atividade docente a ordem sacerdotal (magistério como missão) e aos motivadores sociais e culturais que favoreceram a feminização do magistério.

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres — *das mães*. A esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. Já que se entende que o casamento e a maternidade, tarefas femininas fundamentais constituem a verdadeira carreira das mulheres, qualquer atividade profissional será considerada como um desvio dessas funções sociais, a menos que possa ser representada de forma a se ajustar a elas” (LOURO, 2003, p. 96)

Os valores maternos como quesitos essenciais para a atividade docente, opostos a capacidade masculina de administrar e agir com a razão em situações distintas são reforçados neste enunciado [...] **parece, que eles têm uma liberdade maior com a professora, do que quando é do sexo masculino [...] Já pras séries do 5º ano em diante não vejo nenhum problema.** A palavra **parece**, ainda que suavizando a afirmação que se segue, exprime uma significação de juízo de valor, encandeando as ideias focalizadas pela formação imaginária, pelas quais a fala da professora expressa os já ditos sobre a relação professora e aluno constituem a realidade da prática discursiva. “As professoras são compreendidas como mães espirituais _ cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha” (LOURO, 2003, p. 97). A memória discursiva recorrente na fala é atravessada pelos efeitos de sentidos do “não dito” (homem razão/técnica e mulher emoção/sensibilidade) pelos quais produz significados de valorização da masculinidade, relacionando o papel social do homem a capacidade de desempenhar as funções técnicas

na educação (administração, coordenação). A fala da professora reforça o estereótipo do masculino associado às relações de trabalho, pelas quais a mulher é destinada a ocupação das funções com menor remuneração e menor *status* (valor também atribuído ao magistério) no mundo do trabalho.

No enunciado **“acho que o professor homem as vezes até tem uma certa vantagem. Abro aspas ai, por que parece que eles conseguem manter assim a sala mais organizada e os meninos parece que prestam mais atenção. Parece que o respeito dentro daquela disciplina, quando o professor é homem tem uma atenção maior, mas nas séries iniciais eu particularmente ficaria muito mais tranquila de pegar uma neta e entregar para uma professora do que para um professor”** a professora inicialmente usa os operadores discursivos “abro aspas ai” “parece” e “certa vantagem” para justificar a inferiorização da posição ideológica de professora e de mulher. O dito revela que o professor tem mais autoridade, reforçando o discurso coexistente que o homem em uma correlação de forças com a mulher ocupa sempre o lugar ideológico de quem tem poder de decisão, legitimado a desempenhar funções sociais relacionadas a ordem, a razão e a produtividade. O lugar ideológico do sujeito do discurso é marcado pela características emocionais e sentimentais como elementos próprios da natureza feminina, definindo a professora como uma profissional que tem habilidades herdadas da posição de mãe para cuidar de crianças. O não dito é evidenciado no discurso, através de um deslocamento de sentido quando trata da formação acadêmica necessária para desenvolver a função de professor para as relações de gênero, estabelecendo o que cada sexo tem de positivo para atuar como docente, posição que qualifica a divisão sexual e social do trabalho.

No discurso da professora Vera, as relações de gênero no espaço escolar também são manifestadas pelo viés da maternidade, atribuindo a mulher professora sentimentos considerados inerentes à natureza feminina, como afetividade, afinidade, generosidade e gentileza, aponta também as habilidades específicas do papel social de mãe como cuidado, zelo e diálogo como características essenciais para o êxito do trabalho pedagógico. Como se pode ver nos recortes da entrevista:

Eu não me considero diferente em relação a profissão, por que se eles estão aqui, é por que eles lutaram, eu também lutei e conseguir. Agora em aspecto sim [...] **a gente vê muito isso na parte da pedagogia, cuidar das crianças,**

começando lá no primeiro ciclo, até chegar ao nível alto, eu vejo uma deficiência na habilidade dele [...] na habilidade dos homens em relação as alunas [...] eu vejo que as professoras , elas tem mais assim, uma forma mais generosa de cuidar desses alunos. Não sei também se é por causa da gente ter o prazer de ser mãe, a gente já carrega isso na genética, no sangue, de cuidar, de falar, de dialogar, de zelar melhor. Então eu vejo a diferença na parte mais pedagógica. Nos últimos ciclos vejo também os professores homens, eles são mais rudimentalizados[rudimentares], assim autoritários, assim parece que falta mais compreensão [...] parece que falta alguma gotinha. A gente precisa enxergar isso somente com os olhos de profissional, mas também com pelos comentários das crianças “há que professor tal é grosso”, “há que professor tal não reconhece”, “há que professor tal não enxerga seu lado”. Ai gente vai concluir assim que parece que falta alguma coisa. [...] Posso até te dizer que existe as vezes professores homens melhores que certas mulheres, mas no anglo geral a gente vê que precisa de mais afeto [...] afetividade. O homem apesar de ser pai, mas eles não têm aquela afinidade.

No enunciado “[...] a gente vê muito isso na parte da pedagogia, cuidar das crianças, começando lá no primeiro ciclo, até chegar ao nível alto, eu vejo uma deficiência na habilidade dele [...] na habilidade dos homens em relação as alunas [...] eu vejo que as professoras , elas tem mais assim, uma forma mais generosa de cuidar desses alunos” é possível enxergar nas marcas do interdiscurso significando as relações de subjetividade produzidas socialmente considerado as relações de gênero e atividade docente feminina. Há denotações das práticas discursivas gerando tensões e conflitos, ao definir profissionalmente os lugares de professor e professora, assim como as delegações funcionais das áreas dos cursos de formação para professores. A formação discursiva da família tradicional em que se inscrevem os ditos defende a atividade docente nos primeiros anos do ensino fundamental, produzindo significados á pratica docente a partir de valores tradicionais, que realçam os princípios da formação moral e das práticas discursivas da domesticidade. Os operadores discursivos “**lá no primeiro ciclo, até chegar ao nível alto**” fornecem pistas na fala da locutora, que refirmam os já ditos da competência de (cuidar/zelar) da professora para lecionar nas séries iniciais e da competência (ensinar/disciplinar) do professor para lecionar nas outras modalidades de ensino. Evidencia ainda a formação ideológica que rege os discursos sobre a inferioridade feminina no magistério, sendo as professoras capacitadas de dons e sensibilidades para atuar com as crianças (dispensados conhecimentos mais específicos/ habilidades inatas) e os homens aptos a trabalhar com os jovens e adultos, esfera que exige conhecimentos e habilidades relacionadas ao saber pensar e ao saber fazer, ou seja, ao homem é dispensado as atribuições domésticas, considerando a relação maternal das professoras com as crianças

nas séries iniciais (relação de mãe/professora). As relações de gênero permeiam o discurso da professora, exteriorizadas na materialidade discursiva que reproduz o papel social estereotipado do feminino e do masculino. “Essas representações não são, contudo, meras descrições que "refletem" as práticas desses sujeitos; elas são, de fato, descrições que os "constituem", que os "produzem"” (LOURO, 2003, p. 99).

A professora Vera reafirma ainda o discurso do determinismo biológico ao externar no enunciado “**não sei também se é por causa da gente ter o prazer de ser mãe, a gente já carrega isso na genética, no sangue, de cuidar, de falar, de dialogar, de zelar melhor**” marcas da discursividade da maternidade, estreitando de forma categórica o espaço docente ao espaço doméstico. A naturalização das diferenças biológicas entre homem e mulher aparece arraigada no dizer da professora mediada pelo interdiscurso. As relações de poder apresentam-se configuradas pelas vias das ações pedagógicas, nas quais são intensificadas as representações da mulher na docência enquanto mãe, destituindo-a do papel de profissional. A formação discursiva da família tradicional sustenta os dizeres, produzindo sentidos que consistem no discurso da desqualificação da atividade docente como profissão e da ação pedagógica como atividade que exige formação profissional, resultando na desvalorização da categoria de professores e no comprometimento da boa qualidade do ensino. Verifica-se também que a reprodução das diferenças sexuais como pressupostos para fortalecer as desigualdades de gênero está sobreposta na ordem da formação ideológica. Desse modo, o funcionamento discursivo consolida as hierarquias das diferenças sexuais naturalizadas nas relações de trabalho e nas relações de gênero. “E as próprias mulheres aplicam a toda a realidade e, particularmente, as relações de poder em que se vêem envolvidas esquemas de pensamento que são produto da incorporação dessas relações de poder e que se expressam nas oposições fundantes da ordem simbólica” (BOURDIEU, 2002, p. 45).

É possível notar nas falas da professora Vera e da professora Antonia, práticas discursivas que reforçam a diferença entre homem e mulher ao exercerem a atividade docente. Sendo o professor mais habilitado para trabalhar com os alunos do segundo segmento do ensino fundamental. A memória discursiva emergente nos referidos discursos opera na reconfiguração da imagem do homem como provedor da ordem e da disciplina. Conforme o enunciado “**nos últimos ciclos vejo também os professores homens, eles são**

mais rudimentalizados [rudimentares], assim autoritários, assim parece que falta mais compreensão [...] parece que falta alguma gotinha. A gente precisa enxergar isso somente com os olhos de profissional, mas também com pelos comentários das crianças “há que professor tal é grosso”, “há que professor tal não reconhece”, “há que professor tal não enxerga seu lado”, a professora Vera instigada pela realidade imaginária do feminino e do masculino, fala do lugar social de mãe. Através de tal posicionamento põem em evidencia as diferenças sociais construídas a partir desta relação binária dos sexos. É possível entrever que a sexualidade permeia a discursividade neste enunciado, ocupando um lugar de disputa de poder, corroborando para cristalização da hegemonia masculina. Operando desta forma, o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2010, p. 6).

Professoras foram vistas, em diferentes momentos, como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtude, trabalhadoras da educação; professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres, exemplos de cidadãos... Diversos grupos e vozes desenharam esses sujeitos. Do outro lado, eles e elas acataram, adaptaram ou subverteram esses desenhos. Relações de poder estavam em jogo aqui — como em todas as instâncias sociais (LOURO, 2003, p. 100).

As representações da afetividade padronizada atravessam o discurso de todas as professoras entrevistadas. Na fala das professoras é exteriorizado o consenso sobre a importância da afetividade para o bom desenvolvimento das atividades docentes. A afetividade também é percebida como uma característica tipicamente feminina (uma afetividade masculina seria vista com suspeita). O excerto “**mas no ângulo geral a gente vê que precisa de mais afeto [...] afetividade. O homem apesar de ser pai, mas eles não têm aquela afinidade**” o operador discursivo, “mas” expressa a certeza do sujeito enunciativo em relação ao enunciado, contrapondo-se a ideia de que o professor homem tenha a capacidade de agir com sensibilidade na relação entre ele e o aluno. A argumentação do discurso da professora ocorre também pelo uso do operador “apesar”, demonstrando que não é de acordo com o posicionamento dos professores homens acerca do modo como se relacionam com os alunos. O operador “apesar” desliza também para o efeito de sentido que exterioriza o pensamento da interlocutora de que o homem na educação já deveria ter aprendido a agir com base nas relações de afetividade,

considerando que muitos deles possuem a experiência de ser pai. É importante destacar no enunciado o entrelaçamento dos já ditos da formação sócio cultural dos homens com as relações de gênero. Neste modelo, o homem é educado para agir de forma racional, sendo obrigado em determinadas famílias a ter atitudes rígidas e machistas, para provar que é “macho”, caso contrário é ridicularizados em casa e em outros espaços sociais. Assim, o homem não poderia agir de acordo com seus desejos, tendo em vista que é lhe negado o direito de externar qualquer tipo de sentimento que “pertença” ao universo feminino. Esse processo resulta na violência simbólica também ao sujeito do sexo masculino.

Em relação às práticas discursivas no contexto educativo, a professora Beta expressa um movimento discursivo semelhante aos sinalizados pela professora Vera e Antonia. A argumentação se faz através da diferença sexual como pressuposto para a divisão social estabelecida no trabalho docente. As características femininas são resguardadas de maneira enfática sob a perspectiva da moral cristã, pelas quais são significadas a sexualidade da mulher, predominando uma visão assexuada no âmbito das relações afetivas educacionais. Perceba nos recortes da transcrição da entrevista.

A diferença do homem professor para a mulher professora é que ele não tem uma afinidade assim maior com o aluno. Ele já é mais parte do profissional mesmo [...] acho que é umas das coisas que precisa muito é as relações de afetividade [...] acho que o homem professor não tem a questão da afinidade com os alunos, pois as vezes pode trazer muitas complicações. A mulher tem mais essa facilidade. Se o professor homem for dá muita atenção para uma aluna mulher, aí pode vir a surgir boatos, conversas [...] tipo assim o assédio.

A afetividade é uma formação ideológica, significada de acordo com os valores da formação discursiva da família tradicional. Percebe-se que corporifica o discurso das quatro professoras entrevistadas, constituindo uma marca de regularidade da prática discursiva das interlocutoras. No enunciado **“a diferença do homem professor para a mulher professora é que ele não tem uma afinidade assim maior com o aluno. Ele já é mais parte do profissional mesmo [...] acho que é umas das coisas que precisa muito é as relações de afetividade”** A memória discursiva em que o discurso da interlocutora é substanciado reflete a dicotomia entre os sexos na profissionalidade, sendo a afetividade uma marca feminina, enquanto a ausência da afinidade uma marca da profissionalidade masculina. A fala da professora apresenta um deslizamento de sentido ao anunciar que **“precisa muito é as relações de afetividade”** posicionando-se na formação discursiva da

família tradicional, ao priorizar atributos ideologicamente significado a partir de estereótipos femininos como principal habilidade para exercer a profissionalidade. Por outro lado, a expressão **“ele já é mais parte do profissional mesmo”** fornece pistas do perfil do professor em que se afirma a formação imaginária da fala da interlocutora. É possível entrever que, o professor desempenha sua função somente utilizando a competência técnica, uma vez que a afetividade é uma característica de domínio da professora. Percebe-se que ao filar o dito na formação discursiva da família tradicional, o discurso estreita os laços da mulher com o ambiente doméstico e corroborando com o afastamento ideológico da imagem feminina do cenário da profissionalidade.

A imagem social do trabalho docente com crianças marcou-se intensamente por esses valores e permaneceu desde então associada a uma certa feminilidade, uma imagem de mulher pouco afeita a erudição e ao desenvolvimento intelectual, que se relaciona mal com o conhecimento e a racionalidade, sendo antes emotiva, maternal, infantilizada e capaz de empatia com as crianças. (CARVALHO, 1998, p. 04)

No enunciado **“se o professor homem for dá muita atenção para uma aluna mulher, aí pode vir a surgir boatos, conversas [...] tipo assim o assédio”** a exterioridade discursiva é marcada pela formação ideológica da sexualidade, instituído na prática discursiva como dispositivo de controle. A sexualidade manifesta-se na fala da interlocutora como principal argumento da naturalização das diferenças sexuais. A cristalização de valores que se tornaram histórico, social e culturalmente, verdades sobre o sexo e o corpo se entrecruzam com as relações de gênero no espaço escolar, produzindo efeitos de sentidos, consolidadores de uma ação educativa preconceituosa e segregada acerca do sexo. O interdiscurso fundamenta a fala da professora permitindo entrever a construção social do homem professor por dois vieses: a discriminação e da valorização. A discriminação ocorre em virtude da falta de confiança estabelecida no mundo social, a respeito da atividade docente ser desenvolvida para meninas pelo sujeito masculino, sob a crença da sexualidade aflorado do macho. Ideologicamente, as meninas estariam vulneráveis as investidas de assédio do professor, tendo em vista as atitudes “naturais e incontroláveis” dos desejos sexuais masculinos. Parafrazeando, não se espera da professora investida de assédio, pressupondo não apenas a repressão de sua sexualidade, mas na crença da professora ser um ser assexuado. A valorização da ação masculina um dos fatores relacionados à feminização do magistério, sendo o principal deles a baixa

remuneração dos profissionais da educação, logo a profissão não seria compatível com as necessidades do homem em manter seu lugar de “provedor” na família, pois havia outras oportunidades de trabalho melhor remunerado para eles. Esse ponto de vista reforça a profissão de professor como inferior a diversas outras, além de inculcar práticas e significações da atividade docente como “coisa do gênero feminino”.

Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias, a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares devem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Portanto, é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino — não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino (LOURO, 2003, p. 88 e 89-grifos da autora).

Em relação as atividades pedagógicas realizadas em sala de aula, nota-se que as falas evocam o consenso social: as professoras dizem gostar de ensinar mais para as meninas, considerando o comportamento dos meninos como mais agressivo e indisciplinado. Desse modo, as meninas são descritas como mais interessadas em aprender, conseguindo avançar em sua aprendizagem de uma forma mais rápida e tranquila. Destaco a descrição de tais papéis nos recortes que se seguem:

Professora Antonia: As meninas, elas são mais organizadas, isso quando eu digo as meninas, lógico que a gente não pode generalizar, mas o número é bem maior de meninas, elas são mais organizadas, aprendem mais rápido, elas não tem medo de se ariscar, de, ir até a frente, são mais participativa em atividades que é de canto, que é de dança, que é de dramatização do que os meninos. E nas brincadeiras também, as meninas elas são mais calma, elas conseguem sentar e formar ali um cantinho com bonecas, com panelinhas. Os meninos já são assim brincadeiras mais pesadas, que é preciso você tá fazendo intervenções, pra não machucar. E aprendizagem dos meninos é, não sei por que, mas ela se dá de uma forma mais lenta. Se consegue em dois, ou três meses tem menina lendo, escrevendo, já os meninos levavam um tempinho maior, a maioria deles, leva um tempo maior. E as meninas são mais caprichosas, são mais amáveis também, parece que os meninos você vai ao longo conquistando, mais no início, quando você pega o início do ano, eles tem vergonha de vim até a professora e dá um abraço eles tem vontade, você percebe que eles tem vontade. Eles vem, pra sair, eles passam, você percebe as meninas te abraçando e os meninos, ficam assim se encolhendo um pouquinho, com vontade de abraçar e de receber um abraço também, mais não tem coragem das meninas. Eu não sei se isso é reflexo de casa, eu acredito até que seja. Ou do próprio, da cultura do homem de que

abraçar e dizer: te amo, mostra, parece que deixa de ser macho, não sei, ainda, se essa ainda, é que tá ainda tá muito arraigado a esta cultura, na família e perpassa pra escola, mas é uma coisa que você consegue quebrar. Tanto os meninos quanto as meninas, elas são capazes de demonstrar afeto, de carinho, de te abraçar, de vim até você, mas as meninas continuam se destacando, principalmente na aprendizagem.

Professora Beta: **Não tem diferenciação entre os meninos e as meninas, apesar de que as meninas se destacam mais, tem esse destaque maior em aprendizado do que os meninos. Os meninos são mais peralta, fazem muitas**

No enunciado **“As meninas, elas são mais organizadas, isso quando eu digo as meninas, lógico que a gente não pode generalizar, mas o número é bem maior de meninas, elas são mais organizadas, aprendem mais rápido, elas não tem medo de se arriscar, de, ir até a frente, são mais participativa em atividades que é de canto, que é de dança, que é de dramatização do que os meninos”** os efeitos de sentidos refletem o lugar da escola na cultura e na educação formal e informal, indicando que a instituição não é neutra. A família e a escola realizam um processo de inculcação de práticas discursivas e culturais responsáveis por delinear o sexo masculino e feminino. Neste movimento, os símbolos, linguagens, códigos e gestos são vinculados nas aprendizagens de gênero construindo socialmente os corpos, convertendo-os em meninas e meninos, também certificando uma cultura sexista e machista. A expressão “lógico que não podemos generalizar” contradiz o enunciado fundador do discurso “mas o número é bem maior de meninas”. As atividades de dança e dramatização mobilizadas na voz da professora expressam o limite social do masculino e do feminino, historicamente determinados pelos lugares “físicos”. Na escola, esses lugares (banheiro, corredor, pátio, organização das disciplinas, recreio, brincadeiras etc..) permitem uma expressividade política da posição do macho, tendo em vista que, para a mulher a imagem é associada a fragilidade. Neste sentido, a lógica discursiva enfatiza uma hierarquia cultural de gênero, a partir de uma matriz heterossexual. De forma metafórica, a fala da interlocutora faz um ensaio polissêmico a respeito da posição das meninas na escola “elas não tem medo de se arriscar, de, ir até a frente”. Parafraseando, o lugar da menina, significado pela formação discursiva da igualdade de gênero, propõe uma ruptura a produção tradicional de gênero, ao preconizar que “lugar de mulher é atrás do homem”. Outro aspecto que se apresenta na memória discursiva, reafirma os já ditos, que associam a o fracasso escolar está a brincadeira na escola. A “brincadeira” é fruto das representações que se destacam no pensamento de homens e mulheres a partir do pensamento rígido da dicotomia sexual.

Espera-se que os meninos se sobressaiam nas disciplinas tradicionais, brinquem em ambientes externos/rua/quadras etc.; também há a expectativa de que as meninas se destaquem mais nas disciplinas mais dinâmicas, com metodologias diversificadas, brinquem em ambientes internos como sala de aula/dentro de casa etc. Assim, as limitações para cada sexo vão sendo desenhadas socialmente de acordo com as relações de poder hierarquicamente reproduzidas. “As regularidades da ordem física e da ordem social impõem e inculcam as medidas que excluem as mulheres das tarefas mais nobres(...) assinalando-lhes lugares inferiores (...) ensinando-lhes a postura correta do corpo” (BOURDIEU, 2002, p. 34).

No enunciado **“E nas brincadeiras também, as meninas elas são mais calmas, elas conseguem sentar e formar ali um cantinho com bonecas, com panelinhas. Os meninos já são assim brincadeiras mais pesadas, que é preciso você tá fazendo intervenções, pra não machucar. E aprendizagem dos meninos é, não sei por que, mas ela se dá de uma forma mais lenta”** podemos perceber também marcas discursivas que põe em evidência a atuação pedagógica da professora voltada com mais “atenção” para o desenvolvimento acadêmico dos meninos. A esse respeito, Indursky (1997) ressalta que o sujeito recorre a afirmações positivas para dizer algo que precisa ser dito daquele lugar social. Desse modo, a posição ideológica da professora é refletida na forma como planeja e estabelece objetivos de aprendizagem para seus alunos. A memória discursiva apresenta “deslizes” que o “não dito” revela, na organização do ambiente da escola, com brincadeiras diferenciadas para meninas e meninos, associando **bonecas e panelinhas** como brincadeiras das meninas e brincadeiras mais pesadas como ações “naturais” dos meninos. As meninas são direcionadas a brincadeiras que as inscrevem na formação discursiva da família tradicional (lugar de dona de casa e de mãe), os meninos associados a características da masculinidade como força e dificuldades de diálogo, classificando-os como um “sujeito” que estabelece seus limites e organiza-se de acordo com seus desejos. Por outro lado, é possível entrever na fala, violência simbólica com o masculino, ao passo que a memória discursiva demarca “brincadeiras mais pesadas” para os meninos, reforçando os estereótipos do gênero masculino. É importante destacar que a expressão “conseguir” naturaliza e torna biológicos os lugares de homem e de mulher, expressando o

“não dito” de que meninos não param quietos porque “não conseguem” (como se fosse uma questão de biologia, não de prática social).

Neste sentido, podemos inferir da produção discursiva que, no espaço escolar, as brincadeiras são desenvolvidas a partir das diferenças sexistas, que contribuem para moldar as crianças com valores sexistas. A sociabilidade construída através das brincadeiras descritas define as desigualdades de gênero. Desta forma, os enunciados são atravessados pela formação discursiva da família tradicional, historicamente reproduzidos na escola, reafirmando a naturalização e a legitimação da separação dos sexos no contexto educacional e nas atividades pedagógicas. Foucault (1987) nos alerta que a disciplina representa formas de estabelecer relações de poder, exercendo o controle sobre os corpos através da linguagem, expressões corporais como brincadeiras e atividades do cotidiano escolar.

Na escola, esse controle pode ser percebido através da disciplina, pois, de forma silenciosa, há um ritual que estabelece padrões de comportamentos para todos os atores envolvidos no ato educativo. As meninas são associadas a comportamentos “naturalmente femininos” como a sensibilidade, compreensão, amor, carinho brandura etc. E os meninos são associados à agressividade, dureza, falta de sensibilidade e emoção. Desse modo, percebe-se que os discursos de gênero e pedagógico que dialogam na fala da professora Antônia, são produzidos a partir da significação de práticas discursivas que favorecem a reprodução dos estereótipos das relações de gênero na escola. Assim, a identificação das meninas como caprichosas, dedicadas, amorosas e os meninos como relaxados, desatenciosos, reforça a divisão social de gênero, através de atributos referentes a emoção e sentimentos como características do gênero feminino e atributos da razão como características masculinas. Segundo Bourdieu (2002), o processo de perpetuação da concepção binária de macho e fêmea, regulada e instituída na sociedade através de modelos dominantes que se transformam em práticas naturais, explicam a naturalização do poder masculino.

A afetividade como marca regular nas falas das professoras, pode ser percebida pela orientação da formação discursiva do emocional como atributo feminino, pelos quais as mulheres se configuram pedagogicamente no sexo da sensibilidade. Esse apelo romântico do lugar de mulher é inculcado na formação de meninos e meninas, consolidando as

aprendizagens de gênero com base em estereótipos emocionais. A fala da professora registra a posse de um dizer que foi apreendido nas práticas culturais, cristalizando-se em crenças de habilidades essenciais para o exercício docente. **“E as meninas são mais caprichosas, são mais amáveis também, parece que os meninos você vai ao longo conquistando, mas no início, quando você pega o início do ano, eles têm vergonha de vim até a professora e dá um abraço eles têm vontade, você percebe que eles têm vontade”**. O operador discursivo “mas” impõe a força argumentativa do discurso, não deixando dúvidas da defesa positiva do enunciado das características femininas das meninas no processo de aprendizagem. A expressão “parece que os meninos” registra na fala da professora um lugar de dubiedade ao tratar da relação afetiva com os meninos. As arestas discursivas põem em evidência as fronteiras do lugar social do feminino e do masculino, produzindo uma educação sexista. Há no enunciado os dizeres que sustentam a formação discursiva da família tradicional, ancorada na igreja e na escola, sobre o comportamento afetivo de meninos e meninas, pela qual são regidos desde o nascimento. Nesta disputa de poder, a masculinidade e a feminilidade estão em jogo constante em todas as esferas da sociedade, considerando que o menino não pode manifestar sentimentos, principalmente românticos, e a menina não pode adentrar no universo masculino, ocorrendo um rigoroso controle da sexualidade, sendo a feminina reprimida e masculina exacerbada, a qual poderá ser questionada e marginalizada em alguns casos.

No enunciado **“Eu não sei se isso é reflexo de casa, eu acredito até que seja. Ou do próprio, da cultura do homem de que abraçar e dizer te amo, mostra, parece que deixa de ser macho, não sei, ainda, se essa ainda, é que tá ainda tá muito arraigado a esta cultura, na família e perpassa pra escola, mas é uma coisa que você consegue quebrar”** o discurso traz elementos que expressam a afetividade como condição necessária e primordial para que ocorra a aprendizagem, demonstrando de forma clara sua “posição ideológica”. Pode ser percebido também na fala da professora um discurso polissêmico, ao expressar que é possível romper com as limitações emocionais, que historicamente vem estabelecendo padrões de comportamentos para o sexo masculino e para o sexo feminino. Os dizeres são produzidos significados pela formação discursiva da igualdade de gênero, ao manifestar a possibilidade de tanto meninas quanto meninos poderem manifestar atitudes que expressam sentimentos, como amor, carinho, bondade, solidariedade, atributos

ideologicamente instituídos como próprios da “natureza feminina”. Freire (1996) enfatiza que, ao ser “educado”, o medo pode se transformar em coragem, a insegurança vai sendo superada pela segurança, a compreensão do valor sentimental, das emoções e do desejo são elementos indispensáveis para formação do professor. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade” (FREIRE, 1996, p. 20).

O discurso da professora Beta acentua as diferenças sexuais e de gênero, observando as simbologias que estabelecem as relações educativas e as definições de menino e menina no espaço escolar. **“Não tem diferenciação entre os meninos e as meninas, apesar de que as meninas se destacam mais, tem esse destaque maior em aprendizado do que os meninos. Os meninos são mais peraltas, fazem muitas brincadeiras que atrapalham”**. Neste enunciado o dito que representa a força argumentativa do discurso centra-se na palavra “apesar” que amortece o dito anterior “não tem diferenciação”. A paráfrase embasa a fala da professora nas referências de meninas e meninos, reforçando os ditos sobre a escola assemelhar-se com o ambiente doméstico, onde as meninas apresentam maior desenvoltura, dado a importância dos papéis sociais feminino. O discurso estabiliza as diferenças sexistas em sala de aula, consolidando uma formação acadêmica marcada pelo “lugar diferenciado” do homem e da mulher nas relações sociais, afetivas e de trabalho, seja de domínio público ou privado. A locutora filia seu dito também a formação discursiva que faz dicotomia entre o brincar e a escola (Formação discursiva da família tradicional), estabelecendo rigidez no ambiente escolar que não condiz com as necessidades educativas de crianças e jovens. Neste sentido, “(...) faz-se de conta que não há diferenças, simula-se que todos os sujeitos são iguais, que todos exercitam o poder com a mesma intensidade, dominam saberes que são igualmente legitimados e reconhecidos socialmente, etc.” (LOURO, 2003, p. 117).

Em relação a afetividade, como característica mais presente no universo feminino, as falas da professora Sílvia e professora Beta também fazem emergir a defesa desses atributos, como sendo algo importante e eficaz no processo de ensino e aprendizagem. Vejamos os recortes a seguir:

Prof.^a Sílvia: E eu vejo a prática pedagógica em relação a mulher diferente do homem, talvez seja assim afetiva. Acho a mulher mais cuidadosa, mais carinhosa, talvez isso seja diferente né ao ensinar. Eu acredito que o homem

também possa ter essa preocupação de querer que seus alunos aprendam o que se propõem a escola, o que ele propõe enquanto professor. Então, a única diferença que eu acho na prática pedagógica seria a parte mesmo afetiva, **eu acho que a mulher compreende melhor né o aluno, a aluna né, ou seja, é mais flexível, é nesta parte afetiva mesmo. Mulher é mais emotiva do que o homem. Acho que a mulher não consegue ser durona igual ao homem, eu acho que ela é mais amorosa né. Talvez, nessa profissão, ela seja mais compreensiva, mais amorosa, mais emotiva mesmo, com os alunos que o homem professor. Eu acho que as meninas tem assim uma educação diferente dos meninos, eu acho os meninos mais agressivos, mais assim como é que eu digo. Acho assim as meninas mais calma que os meninos né, tanto na sala de aula como fora da sala de aula, acho melhor lidar com as meninas. Eu acho que a gente tem assim uma afetividade mais próximas que os meninos.** Não que os meninos a gente não consiga uma a proximidade com eles, consegue sim, mais ainda assim os meninos são mais difíceis de lidar com eles do que com elas. Diferentes assim, elas são mais calmas, mais compreensivas né. São assim um pouquinho mais educadas que os meninos. Acho assim, olhando para a aprendizagem aqui pra escola, o de número de meninas e meninos, o de meninas é bem mais que se sobressai na aprendizagem do que os meninos. **Na minha disciplina que é português, as meninas são mais caprichosas, são mais atenciosas, prestam mais atenção, questionam mais que os meninos. Em geral os meninos não tem preocupação não, tem sim, mais são poucos. Mas eu acho elas mais fáceis de lidar que os meninos né.** Elas conseguem aprender mais rápido e melhor que eles. Questionam mais que eles também. Não só das disciplinas que elas tiram outras dúvidas com a gente, que os meninos não essa proximidade. **Por exemplo: As meninas quando começam a se interessar pra namorar elas conversam com a gente, comigo, perguntam as coisas, eu dou conselho, as vezes elas falam que as mães não conversam essas coisas com elas, ai ponho elas a vontade pra conversar comigo tirar qualquer dúvida, aquilo assim que elas não se sintam assim distante, né, que eu sou amiga delas, que eu sou próxima delas, estamos juntos todos os dias, e o que que elas quiserem saber, em relação é coisas que não são da disciplina de português, que elas se sintam a vontade pra perguntar, né. E eu percebo que as meninas gostam muito, elas conversam muito comigo sobre a vida delas, particular, em casa mesmo, jeito com a mãe o pai, com os irmãos e quando começa a namorar essa questão tirar dúvidas e medos, né. A sexualidade o que acontece, então elas fazem muitas perguntas sobre esse respeito.**

Observando o enunciado “**é eu vejo a prática pedagógica em relação a mulher diferente do homem, talvez seja assim afetiva. Acho a mulher mais cuidadosa, mais carinhosa, talvez isso seja diferente né ao ensinar**” a marca discursiva “talvez” não tem força na argumentação de dúvida ou incerteza , observando que os operadores “**acho, mais e seja**”, direcionam toda força argumentativa do discurso. A memória discursiva desliza, trazendo a crença numa prática pedagógica desprovida de habilidade técnica profissional, organizando a ação educativa através de um conjunto de crenças fundantes das representações que atribuem à profissão as peculiaridades de mulher e de mãe. A paráfrase aciona os já-ditos sobre a mulher se relacionar melhor que o homem com crianças, considerando a sua habilidade de gestão no ambiente doméstico e a socialização

dos “dotes” de mãe. “Isso ocorre à medida que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do “ambiente facilitador” da aprendizagem” (LOURO, 2003, p.98).

Em outro enunciado é também mobilizada pela memória discursiva a defesa das habilidades femininas como ferramenta pedagógica capaz de facilitar o ensino e aprendizagem. **“Eu acho que a mulher compreende melhor né o aluno, a aluna né, ou seja, é mais flexível, é nesta parte afetiva mesmo. Mulher é mais emotiva do que o homem. Acho que a mulher não consegue ser durona igual ao homem, eu acho que ela é mais amorosa né. Talvez, nessa profissão, ela seja mais compreensiva”**. Os fatores emocionais associados a atitudes pedagógicas podem ser vistos na fala da professora, requerendo alunos e alunas obedientes, dóceis e com capacidade para vivenciar a harmonia e passividade, condição para que a atividade docente obtenha êxito. Na metáfora **“a mulher não consegue ser durona igual ao homem”** emerge no dizer as diferenças dos papéis sociais hierarquicamente estereotipados entre o masculino e o feminino, explicando a posição de cada sexo nas relações de poder. A racionalidade agregada ao universo masculino é dominante, pensamento pelo qual estabelece o exercício docente, enquanto atividade intelectual apropriada para o homem. O verbo **consegue** produz significações biológicas ao gênero, naturalizando as diferenças.

No enunciado **“na minha disciplina que é português, as meninas são mais caprichosas, são mais atenciosas, prestam mais atenção, questionam mais que os meninos. Em geral os meninos não têm preocupação não, tem sim, mas são poucos. Mas eu acho elas mais fáceis de lidar que os meninos, né”** a fala da professora, além de declarar o lugar social de mulher, indica a limitação de cada papel estereotipado de gênero na escola. A memória discursiva reafirma os dizeres da interlocutora, fomentando o binarismo de menino/ menina e homem/ mulher a naturalizar as relações de poder e condicionar o comportamento humano á padrões aceitos socialmente. A formação ideológica em que fundamenta os não ditos, situa as representações sociais imaginária da professora em relação a ação docente, tendo por preceito a formação discursiva da família tradicional em que é realimentada a concepção de educação da mulher, com base numa referência de identidade fixa, polarizada na cultura ocidental. “Ao classificar os sujeitos, toda sociedade estabelece divisões e atribuem rótulos que pretendem fixar as identidades.

Ela define, separa e, de formas sutis ou violentas, também distingue e discrimina” (LOURO, 2000, p. 06).

A fala da professora Silvia apresenta marcas regulares que evidenciam a filiação a uma formação discursiva sua compreensão sobre a sexualidade na escola, sendo construída a partir dos discursos científicos que são alicerçados na dimensão biológica e negam os aspectos afetivos e sociais que compõe o espaço discursivo do corpo. A sequência discursiva é longa: **“as meninas quando começam a se interessar pra namorar elas conversam com a gente, comigo, perguntam as coisas, eu dou conselho, as vezes elas falam que as mães não conversam essas coisas com elas, ai ponho elas a vontade pra conversar comigo tirar qualquer dúvida, aquilo assim que elas não se sintam assim distante, né, que eu sou amiga delas, que eu sou próxima delas, estamos juntos todos os dias, e o que que elas quiserem saber, em relação é coisas que não são da disciplina de português”**. Tal sequência exterioriza um dito sobre a formalidade em que são contornados os conteúdos escolares no que tange a sexualidade. A idade é um fator importante usado pela escola para limitar o que pode ser dito e de que forma podem ser ditos para os alunos os já ditos em conteúdos disciplinares sobre o corpo, sexo e sexualidade. A fala da interlocutora legitima os já-ditos da escola procedentes da formação discursiva da família tradicional, em que as referências de sexo são produzidas professando as verdades da censura e imoralidade, visto como comportamento pornográfico dos desejos do corpo. A formação discursiva da família tradicional dá suporte ao movimento discursivo da professora reafirmando os não ditos da constituição do corpo, pelos quais a escola regula comportamento de meninas e meninos. A instituição escolar abrevia a sexualidade em uma suposta neutralidade a determinar de forma categórica atitudes sexuais “normais”. A voz da conselheira, amiga e compreensiva (característica tida como feminina) é evidente na fala, todavia a fala da professora (profissional capaz de estimular o aluno a desenvolver atitudes de respeito com o corpo) é silenciada. O não dito faz deslizar a formação imaginária do falante, deixando entrever a incompetência da escola em trabalhar a orientação sexual com seus alunos. De forma metafórica, a fala da professora explicita o lugar da família na educação sexual dos filhos **“as vezes elas falam que as mães não conversam essas coisas com elas”**. A expressão “essas coisas” exprimem a

memória discursiva do disfarce das relações afetivas sexuais, delineada sob a ótica dos “desejos e prazeres” reprimidos e controlados.

No enunciado: **“E eu percebo que as meninas gostam muito, elas conversam muito comigo sobre a vida delas, particular, em casa mesmo, jeito com a mãe o pai, com os irmãos e quando começa a namorar essa questão tirar dúvidas e medos, né. A sexualidade o que acontece, então elas fazem muitas perguntas sobre esse respeito”** a fala da professora Silvia deixa emergir um discurso atravessado pelos conflitos nas relações de gênero. A sexualidade é expressa ainda como um tabu entre os meninos e meninas, que acabam construindo “verdades” sobre seu corpo, as quais representam as “verdades” hierarquicamente reproduzidas na sociedade responsáveis por construir identidades com base nas diferenças sexuais e nos estereótipos de gêneros. A geração de crianças e jovens estudantes encontram-se neste fogo cruzado entre as informações expressas nos meios de comunicação de massa, na família e na escola que contribuem para uma confusão por parte dos educandos em construir conceitos e desenvolver de forma tranquila sua sexualidade. A fala da professora é atravessada por experiências discursivas que representam famílias cuja formação se deu com base no moralismo religioso, que concebem o sexo como algo “pernicioso”, que é fruto do pecado, portanto os indivíduos devem seguir um padrão social para estar aptos a iniciar a vida sexual. Estão expressas na fala da professora Sílvia, as vozes dos alunos que estão em busca de uma orientação sexual, que possa conduzir seus anseios e angústias com mais segurança, para que não seja vítima da falta de informação, podendo lhe ocorrer uma gravidez indesejada ou ser acometido pela ocorrência de doenças sexualmente transmissíveis. Ainda emergem no discurso vozes de meninas e meninos que se constituem foras dos padrões da homogeneização social, como no caso da homossexualidade. Pode-se observar também a voz da autoridade presentes no discurso, simbolizadas pelos professores e pela escola. Estes adotam o silenciamento nas questões referentes a sexualidade dos alunos, por não ter direção para abordar esta problemática; as ações educativas na escola ocorrem através de aconselhamento, realizado de forma individual por alguns professores, na grande maioria pelas professoras, quando estabelecem uma relação afetiva com seus alunos. Percebe-se um sentido polissêmico no discurso, ao expressar também a necessidade de as meninas conversarem sobre a sexualidade na família e na escola. Externa ainda a voz da família que

tem dificuldades de tratar das questões de sexo e sexualidade com as crianças e jovens, em virtude dos pais e mães serem resultados de uma formação, pela qual se estabelecia um rígido controle sobre o desejo e o prazer.

A fala da professora Vera se filia a uma formação discursiva contraditória ao referir-se as relações de igualdades entre meninas e meninos no ambiente escolar. Entretanto justifica essas contradições, pelos aspectos biológicos, negando os arranjos sociais das diferenças que legitimam as desigualdades.. Vejamos os recortes da entrevista:

Prof^a Vera: Em relação ao meu profissionalismo na sala de aula eu não faço essa diferença, de meninos para meninas, até por que vai entrar ai um desconforto, mas olhando em um ângulo mais geral a gente percebe que há uma diferença entre a classe masculina para a feminina, por que as meninas elas interagem mais, são mais esforçadas, as meninas tem uma habilidade maior para o aprendizado. Os meninos são muito menos interessados que as meninas, nas notas por exemplo, a porcentagem de meninas aprovadas é bem maior que as de menino, bem maior mesmo. **Em relação ao trabalho, às vezes tem aqueles que a gente supera com dinâmicas, (meninas para um lado, meninos para o outro) não é uma segregação, apenas uma separação momentânea, naquele momento a gente separa para poder fazer a dinâmica.** Não que eles venha a se achar indiferentes de um para com os outros. **Em modo geral eu levo assim, profissionalmente falando, eu trato todos de forma igualitária. É como se fosse próprio da parte feminina da mulher, ser mais organizada. Você pega um trabalho pra corrigir a ortografia, por exemplo, as meninas levam 90% de vantagem, por que são poucos os meninos que tem uma ortografia compreensiva. Pega a organização de um grupo de trabalho de seminário, as meninas se expressam melhor, se apresentam melhor e dialogam muito melhor. Faz uma separação para organizar um seminário de repente, um seminário de classe. As meninas em questão de minuto organizam, passa a lista se organizam e passam pra gente, os meninos ficam com aquela moleza, fica jogando um para o outro. As meninas são mais interativas. Acho que tá no dom, na genética mesmo, no sangue da mulher.**

O discurso exteriorizado no enunciado ““ **em relação ao meu profissionalismo na sala de aula eu não faço essa diferença, de meninos para meninas, até por que vai entrar ai um desconforto, mas olhando em um ângulo mais geral a gente percebe que há uma diferença entre a classe masculina para a feminina, por que as meninas elas interagem mais, são mais esforçadas, as meninas tem uma habilidade maior para o aprendizado**” inscreve-se na formação discursiva que estabelece lugares diferentes para os diferentes gêneros, embora anunciando, de entrada, o direito a igualdade discutido atualmente em várias instancias sociais. Os operadores discursivos” até porque, mas, ângulo mais geral” registra que a fala da interlocutora é atravessada, ainda que de modo conflituoso, pelas relações estereotipadas dos papeis sociais do feminino e do masculino. O

interdiscurso ancora os já ditos sinalizadores das correlações de forças, determinantes das relações entre professores e alunos, entre meninos e meninas, homens e mulheres. A fala fundada também pelas formações imaginárias dos lugares próprios de um suposto universo masculino e feminino desdobra-se em representações de gênero, significados a partir de uma prática discursiva naturalizadas das diferenças sociais e sexuais, social e culturalmente produzidas e reproduzidas nos diversos segmentos sociais. Estas práticas discursivas corroboram para a produção de práticas pedagógicas desiguais para meninos e meninas. Os não ditos modelam os discursos da fragilidade feminina e da intolerância á indisciplina por parte das meninas na escola, tecendo o comportamento tido como adequado para a fêmea e para o macho: aos meninos é mais “normal” se comportar com agressividade, reforçando os ditos que expressam a submissão feminina através de uma educação dócil e o controle do corpo pela disciplina.

A adjetivação como positiva da separação dos sexos na escola, com o argumento do bom encaminhamento das atividades didáticas e pedagógicas e a fluidez do processo de ensino e aprendizagem mascara as relações de gênero, referendadas no papel masculino como hegemônico. No enunciado “**em relação ao trabalho, às vezes tem aqueles que a gente supera com dinâmicas, (meninas para um lado, meninos para o outro) não é uma segregação, apenas uma separação momentânea, naquele momento a gente separa para poder fazer a dinâmica**”, a formação ideológica sustenta os dizeres que contribuem para a produção de uma identidade de gênero universalista e generalizante. Os valores discriminatórios e preconceituosos reproduzidos nos livros didáticos, brincadeiras, estruturas físicas das escolas e organização curricular toma forma na fala da professora. a expressão “**não é segregação**” antecipa um conflito com a formação discursiva da igualdade de gênero, (formação imaginária/ antecipação). O interdiscurso ampara “os não ditos” (controle da sexualidade), reforça a divisão social dos sexos significadas em práticas discursivas que estabelecem a vigilância institucional e individual do corpo, a saber, pela escola e pelo próprio aluno que é educado para reprimir seus desejos sexuais e uso autônomo do corpo. No contexto da educação, “ supõe-se que o corpo normal personifica um significado estável, mesmo quando se admite que aquele significado passe por pequenos ajustes, tal como ocorre nos discursos educacionais baseados na ideia de desenvolvimento. (BRITZMAN, 2000, p. 63).

O debate sobre a igualdade de direitos entre os sexos é considerado uma experiência histórica recente. Os diversos discursos têm se apropriado da argumentação da defesa da igualdade de gênero, raça e classe. No entanto, muitas são as práticas sociais que negam essa igualdade, favorecidas pelos artefatos culturais e econômicos que destituem o sujeito de direitos. O movimento da lógica discursiva de que vivemos num país onde todos têm direitos iguais perante a lei, sublinha a memória discursiva evocada no enunciado “**em modo geral eu levo assim, profissionalmente falando, eu trato todos de forma igualitária**”. Para Weeks (2000), este posicionamento social dos sujeitos, conduz à uma questão de falsa escolha da identidade sexual. “Tem-se argumentado que muitas pessoas são "empurradas" para a identidade, derrotadas pela contingência, ao invés de guiadas pela vontade” (WEEKS, 2000, p. 52).

No excerto “**é como se fosse próprio da parte feminina da mulher, ser mais organizada**”, temos a contradição como uma marca discursiva deste dito, considerando que reforça o processo pedagógico da naturalização das diferenças sexuais, assumindo um caráter essencialista da natureza feminina, subjugando também a mulher a uma suposta “parte” masculina. No discurso pode ser entrevisto, através dos não ditos, que essa parte masculina da mulher refere-se a mulheres que apresentam comportamento contrário ao esperado da atitude feminina. De acordo com este olhar, a desorganização é uma atitude da natureza masculina, ação não admitida para o rol das mulheres cuidadoras com o lar, com os filhos, com o marido, com a família etc... A rede de significado assumida pelo já dito, destaca o lugar social da mulher, abonado por um conjunto de regras que estabilizam as relações de poder, os valores masculinos e femininos e normatização de condutas sexuais socialmente aceitas.

As diferenças sexuais das meninas e dos meninos influenciam a consolidação de práticas pedagógicas dissimuladas, orientando um processo de ação discursiva baseado no jogo de forças hegemônica masculina e a subordinação feminina e de outros gêneros. A fala da professora expressa um agrupamento de dizeres da escola, do Estado e da família, inscritos na formação discursiva da igualdade de direitos que garantem a instituição escolar modificar ou silenciar os conflitos e tensões historicamente e politicamente construídos em torno do homem e da mulher. Conforme a sequência discursiva “**você pega um trabalho pra corrigir a ortografia, por exemplo, as meninas levam 90% de vantagem, por que**

são poucos os meninos que tem uma ortografia compreensiva. Pega a organização de um grupo de trabalho de seminário, as meninas se expressam melhor, se apresentam melhor e dialogam muito melhor. Faz uma separação para organizar um seminário de repente, um seminário de classe. As meninas em questão de minuto organizam, passa a lista se organizam e passam pra gente, os meninos ficam com aquela moleza, fica jogando um para o outro” é possível enxergar os já ditos sobre a eficácia do feminino nas atividades escolares. A escola por pregar uma “neutralidade” possui um registro de “verdades científicas” regulamentada pelos títulos de especialistas dos professores, currículo oficial, estrutura organizacional das modalidades educativas etc. Assim, a professora fala de um lugar de autoridade, de acordo com a estrutura social em que a escola está inserida, estando apta a formar as preferências sexuais de meninos e meninas, sem modificar a ordem dos comportamentos ditos “normais” para o gênero masculino e feminino. A memória discursiva da locutora fundamenta-se na formação ideológica da mulher vinculada aos discursos estruturantes das instituições legitimadoras das desigualdades sociais, a família, o estado e a escola.

Em sociedades pouco diferenciadas, e através de toda organização espacial e temporal da vida social e, especialmente, através de *ritos de instituição*, que estabelecem diferenças definitivas entre aqueles que sofreram o rito e aqueles que não o sofreram, que se instituem nos espíritos (ou nos corpos) os princípios de visão e de divisão comuns (cujo paradigma é a oposição entre o masculino e o feminino). Nas nossas sociedades, o Estado contribui de maneira determinante na produção e reprodução dos instrumentos de construção da realidade social. Enquanto estrutura organizacional e instância reguladora das práticas, ele exerce permanentemente uma ação formadora de disposições duradouras, através de todos os constrangimentos e disciplinas corporais e mentais que impõe, de maneira uniforme, ao conjunto dos agentes. Ou seja, ele impõe e inculca todos os princípios de classificação fundamentais, de acordo com o sexo, a idade, a “competência” etc., e o fundamento da eficácia simbólica de todos os ritos institucionais, de todos os que fundamentam a família, por exemplo, e também de todos os que operam no funcionamento do sistema escolar, lugar de *consagração*, no qual se instituem, entre os eleitos e os eliminados, diferenças duradouras (...) (BOURDIEU, 2008, p. 116- grifos do autor).

A professora Vera deixa emergir no discurso “deslizes” que indicam práticas discursivas fomentadoras da produção dos estereótipos de gênero. No excerto “**as meninas são mais interativas. Acho que tá no dom, na genética mesmo, no sangue da mulher**” o discurso é permeado pelas formações ideológicas do determinismo biológico, que relaciona a profissão de professora ao potencial biológico do corpo da mulher (maternidade). É exteriorizado o “discurso do dom”, imbricados nos valores da igreja cristã, sobre a vocação para ser padre, professora entre outras atividades laborais que

requisitam características inatas de paciência, benevolência, dedicação, doação, sacrifícios etc. além de fixar as relações afetivas sobre os discursos religiosos, marcando que o amor é um dom divino. Desse modo, os traços femininos, que incidem em passividade são inatos, característica que desqualifica as aprendizagens culturalmente e socialmente construídas.

È possível fazer uma arguição das relações de gênero como resultado de uma ação pedagógica que se inicia na vida humana mesmo ainda na gestação, que vai no decorrer da trajetória individual e coletiva sendo reafirmada a formação de valores sexistas, pelos quais se compreende a submissão feminina e a controle do comportamento masculino. A afirmação dos papéis estereotipados de gênero desigualdade sociais, atravessando os discursos sobre sexualidade, educação e trabalho. Na escola as relações de gênero além de explicar o rendimento escolar de meninos e meninas, justifica a maneira desigual do empreendimento formativo educacional e pedagógico para o sexo masculino e feminino.

5.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO

A atividade docente constitui-se em diferentes possibilidades discursivas, considerando o contexto histórico, social e ideológico em que a linguagem se materializa. Assim me proponho nesta categoria de análise, compreender os discursos em enfrentamento nas falas das professoras, atentando para o “lugar social e ideológico” de quem fala, para quem fala e os sentidos produzidos a partir da fala (formações imaginárias). As condições materiais do discurso pedagógico incidem na possibilidade de interpretação dos diferentes dizeres no processo de construção do saber e na formação das relações identitárias. Desse modo, os sujeitos estão inscritos em um saber discursivo que pedagogicamente produz efeitos de sentidos através de um processo ideológico inculcado histórica e socialmente nas práticas discursivas, pelas quais o sujeito significa e ressignifica seu lugar social.

A seguir apresento os dois eixos temáticos em que se organizam o discurso pedagógico presente nas falas das professoras.

5.2.1 Formação, carreira e trabalho docente

No desenrolar da fala das entrevistadas são evidenciadas posições diferentes em relação ao ingresso na carreira docente. A professora Antônia aponta que desde criança tinha o sonho de ser professora, enquanto a professora Silvia relata que não foi a profissão que escolheu, que se sentiu colocada dentro dela; entretanto relata que, após estudar e se aperfeiçoar, não teve mais como sair. A professora Vera registra o processo de formação com muitas adversidades, segundo ela por ter começado a estudar somente depois dos 30 anos de idade e ter sido impulsionada pela necessidade de trabalhar, mas apresenta entusiasmo com a carreira e fala em projetos de continuar sua formação. Para a professora Beta, sua formação é resultado do esforço próprio e de sua mãe, que lhe apoiou e orientou sobre a profissão docente, atividade profissional que a deixa feliz e realizada.

As professoras entrevistadas reconhecem que gostam de trabalhar na sala de aula, com destaque para a fala de Silvia, Beta e Vera que consideram a profissão de professora apropriada para as mulheres, argumentando a existência de uma flexibilidade para conciliar outros afazeres com o trabalho docente. Expressam-se no discurso de todas as entrevistadas as lutas e dificuldades que enfrentaram em sua trajetória acadêmica para ingressar e concluir a graduação e seguir a carreira docente, demonstram que apesar de virem de regiões diferentes do país, vivenciaram fatores parecidos como a pobreza das famílias, migração do campo para a cidade para estudar, interrupção do processo de escolarização e determinação para galgar uma formação de nível superior. A professora Silvia enfatiza que pretende fazer mestrado e doutorado, com o intuito de continuar crescendo na carreira docente, enquanto Vera sonha com outra graduação no curso de psicologia, pois segundo ela este curso representará a possibilidade de desenvolver melhor a atividade do magistério e da Igreja e posteriormente fazer também um curso de mestrado e doutorado. A professora Antônia manifesta ansiedade para atingir o tempo de contribuição previdenciária para se aposentar, mas registra a necessidade de estudar na profissão de professora, já a professora Beta pensa em fazer uma especialização em sua área de atuação.

Outro aspecto apontado pelas entrevistadas é a dedicação dispensada ao trabalho docente e o envolvimento na formação dos alunos; afirmam que realizam suas atividades docentes como muito carinho, no intuito de contribuir da melhor maneira possível com o desenvolvimento social, intelectual e afetivo do educando. É consenso, na fala das professoras, que o trabalho docente é gratificante, apesar de ser árduo, complexo, exigir concessões e ter muitos desafios. As falas dizem que ser professor ou professora exige habilidades diferentes, doação, compromisso, responsabilidade e diálogo. Há também os “esquecimentos” na memória discursiva: não aparece expressamente nas falas das professoras Silvia e Antonia a respeito da questão salarial, ou algo que indique insatisfação em relação a carreira profissional, políticas públicas para a educação, salário ou condições de trabalho. Compreendo, portanto, que os discursos apresentam uma desvinculação da categoria profissional da qual fazem parte. A situação é apontada com insatisfação por Vera e Beta, ambas expressam desapontamentos com a política de emprego e salário para os professores contratados na rede municipal de Ensino, além de denunciarem a falta de respeito dos órgãos competentes com os profissionais da educação que trabalham na condição empregatícia de contratados.

É interessante destacar nas falas das entrevistadas a referência que fazem a realização profissional na docência, como algo resultante do esforço individual de cada uma delas. A esse respeito, materializa-se no discurso a voz da categoria trabalhadora da educação, não como uma voz que constitui o sujeito no conflito, mas pelo silenciamento. As professoras recorrem ao jogo de imagem em suas posições, referindo-se à docência como algo positivo, pois “apesar das desilusões”, o trabalho docente é capaz de proporcionar muitos avanços na vida da mulher professora. Nas entrevistas foi observado também que, falando do lugar social de professora, não parecem pertencer a uma categoria profissional, como funcionárias que devem ter capacidade intelectual para lidar com as diversidades relacionadas as questões emocionais dos alunos, uma vez que, expressam em suas falas a compreensão de ser este um dos principais fatores responsáveis por promover o desenvolvimento da aprendizagem. Todavia não demonstram ser a formação intelectual requisito necessário ao exercício da função docente, fazendo alusão a um conjunto de valores socialmente estabelecidos no ambiente escolar. Veja as marcas discursivas destacadas nos os recortes:

Professora Silvia- [...] **comecei dar aulas por uma necessidade do lugar onde eu morava né, tinha muitas crianças e não tinha escola. [...] era a única que tinha uma escolaridade maior, tinha a 6ª série. [...] ai me chamaram pra montar uma escola lá no lugar, na roça, eu aceitei, foi rapidinho o governo montou uma escola.** Três anos depois eu mudei para Marabá para continuar meus estudos, aí estudei por etapa, fiz a 3ª e 4ª etapa, fiz o ensino médio regular depois o vestibular, estudei a graduação, especialização e quero fazer mestrado ainda [...] até o ponto onde estou me considero realizada sim, eu to na área por que gosto, acabei não escolhendo, não fui eu que escolhi, não me preparei, não estudei pra essa profissão, né, depois que eu estava nela é que fui me preparar, pra ser uma profissional melhor, precisava estudar. [...] fui colocada dentro da profissão de professora depois me aperfeiçoei. [...]foi passando o tempo, depois não mais como sair[...] **dá aulas apesar de ser difícil, mas eu considero que é uma profissão muito boa, né, pra nós mulheres, eu acho o tempo de profissão na área de professora, como um período bem flexível, você acaba tendo tempo é de ficar em casa, cuidar de filhos, de marido, você acaba se desdobrando mais, dá conta disso.** [...] Eu sou uma pessoa que me cobra muito no que eu faço, talvez eu tenha algumas frustrações na área de professora, na profissão de professora, por que eu me preocupo demais com os alunos. Sempre desde o primeiro momento que comecei a dá aula eu me preocupo com o aluno, se o aluno não aprende eu me cobro, me preocupo, se ele não tem assim um bom comportamento e interesse em aprender, eu me preocupo. Então sou assim uma pessoa que se cobra demais no que faço, demais, eu quero assim tudo perfeito, que saia tudo muito certinho. Sabe, o aluno na sala de aula tem de questionar sobre a matéria, tem que conversar com o professor, tem de tirar suas dúvidas, então se isso não acontece eu me sinto triste, fico preocupada, **então eu me defino assim nessa profissão, uma pessoa preocupada com o outro, eu quero que o aluno aprenda, que ele cresça, que ele saia muito bem da escola em todos os aspectos.** [...] acho minhas contribuições na formação de meu alunos é uma coisa muito boa, de vez enquanto encontro é muito gente que já foram seus alunos que estão na faculdade, tão trabalhando em empresas. Funcionários públicos, ex-alunos que são advogados, então isso é muito bom. Assim acho que contribuo bastante, assim na questão de crescer, de dá conselhos pra ir nos caminhos certos da vida, que o estudo é uma coisa muito importante né, que a pessoa procure estudar mesmo, pois é através dos estudos que se podia crescer na vida, ter um bom emprego, né, qualquer outra coisa, mais que não se esquecesse de uma formação escolar, sempre tive essa preocupação de passar pra meus alunos esse crescimento na vida social.

No enunciado **“comecei dar aulas por uma necessidade do lugar onde eu morava né, tinha muitas crianças e não tinha escola. [...] era a única que tinha uma escolaridade maior, tinha a 6ª série. [...] ai me chamaram pra montar uma escola lá no lugar, na roça, eu aceitei, foi rapidinho o governo montou uma escola”**, as temáticas estão organizados mediante uma lógica histórica, situados numa dimensão política educacional, na qual a interlocutora mobiliza a formação imaginária para expressar uma situação muito comum nas áreas rurais do interior do Brasil. A situação vivenciada pela professora reflete a realidade da educação do campo, dos povos ribeirinhos e outras comunidades que habitam a zona rural de diversos municípios brasileiros. A história da educação brasileira registra que a realidade das famílias que residem no campo ainda é de

muitas limitações para ter garantido seu direito de acesso e permanência no sistema educacional. O processo de escolarização desta população é interrompido por diversos fatores, entre eles o descaso das autoridades governamentais em promover condições dignas e garantias de direitos constitucionais às famílias do campo, dificultando a permanência dos mesmos na área rural.

A realidade educacional para as famílias do campo é de migração para a cidade, uma vez que os filhos precisam continuar os estudos e não são criadas escolas que atendam esta demanda. Estas condições são impostas à população dos espaços rurais em virtude da existência de escola em pequenas vilas apenas para atender os estudantes do 1º segmento do Ensino Fundamental. Nas vilas, com um número maior de habitantes, a escolarização se estende para o ensino fundamental completo. O discurso indica uma polissemia, podendo ser observado, de um lado, a fala da professora, produzida no contexto da família do campo, a voz da comunidade, dos excluídos e marginalizados. Essa fala é atravessada pela posição ideológica do silenciamento do direito de acesso a educação. Por outro lado, também surge a voz do Estado, expressa na resposta de reivindicação da comunidade e também na negação destes direitos. A professora apresenta estranhamento ao definir seu lugar, “comecei dar aulas por uma necessidade do lugar onde eu morava né, tinha muitas crianças e não tinha escola [...]era a única que tinha uma escolaridade maior, tinha a 6ª série” a fala expressa uma certa indecisão do sujeito a qual grupo pertence, haja visto que propõe que estão os sujeitos em um mesmo grupo: de crianças que não gozam do direito a escola e acesso ao saber sistematizado.

No enunciado **“dar aulas, apesar de ser difícil, mas eu considero que é uma profissão muito boa, né, pra nós mulheres, eu acho o tempo de profissão na área de professora, como um período bem flexível, você acaba tendo tempo é de ficar em casa, cuidar de filhos, de marido, você acaba se desdobrando mais, dá conta”** a fala da interlocutora recorre a memória discursiva da opção pela profissão de professora, que representa a posição ideológica da mulher professora na sociedade. Os sentidos produzidos nos discursos reportam-nos às dois aspectos relacionados ao lugar social da mulher e da professora entrecruzados em formações discursivas distintas. O discurso da mulher na era moderna, com práticas discursivas que prescrevem a capacidade de realizar atividades de reprodução e produção além de cuidar das atividades de casa e do esposo e filhos, sendo

estas responsabilidades já naturalizadas como atividades tipicamente femininas e os discursos da mulher em exercício da docência que, historicamente, está relacionada às relações de trabalho, pois trabalhar dando aulas, não causava constrangimento aos esposos e familiares e afastava a mulher da exposição ao público. Exercer a docência também possibilitaria às mulheres condições temporais de conciliar a profissão com os afazeres domésticos, (cuidar, zelar, organizar) deslocando o sentido de competência profissional de professora para arranjos da posição ideológica de mulher. As atividades desenvolvidas na escola assemelham-se com as atividades desenvolvidas no lar, tais como cuidado e zelo. “Como esposa e mãe – exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro” (LOURO, 2001, p. 446).

No enunciado **“eu me defino assim nessa profissão, uma pessoa preocupada com o outro, eu quero que o aluno aprenda, que ele cresça, que ele saia muito bem da escola em todos os aspectos”** a memória discursiva recorrente expressa um apagamento das concepções e objetivos da educação e do saber escolarizado, apresenta uma visão romântica e sonhadora, tendo em vista o contexto social e histórico das escolas e dos professores. Desse modo, a realização profissional é expressa pelo não dito e remete ao um discurso poético, onde a reflexão das questões inerentes ao processo educacional como ensinar e aprender é posta em relação dinâmica. A memória discursiva recorrente cursiva apresenta uma acepção contrária a organização do ensino de forma fragmentada, oficializado no currículo nacional. A tarefa de gestar de forma competente o ensino em todas as dimensões do educando, torna-se uma tarefa complexa, tendo em vista, a naturalização das responsabilidades do professor para formar o aluno nas habilidades e competências específicas das diversas disciplinas/áreas do conhecimento, uma vez que ele também está inserido nesta realidade, e academicamente habilitado no mesmo modelo fragmentado. Aflora também na fala da professora, a formação imaginária de um espaço sem conflitos, onde as relações são harmônicas e equilibradas, que a ação educativa individual é considerada como um elemento transformador de mentes e comportamentos. Neste sentido, valoriza-se uma visão de que a escola é um espaço democrático, que todos tenham igual condições de acesso e permanência. De acordo com este olhar romântico, o saber institucional assume a função de transformar o ser humano, preparando-o para a vida

e para o trabalho. A fala da professora denota ainda os ditos acionados pelo interdiscurso a respeito da escola-lar e da professora-mãe. A escola teria a missão de zelar pela formação dos valores éticos, morais e a professora a missão de educar adotando os princípios da afetividade e do amor. Há sinais que o ideal de educação é defendido por uma concepção de desenvolvimento da aprendizagem que, vise a formação do aluno nos aspectos intelectuais, afetivos, psicológicos e sociais, ou seja, procure atender o estudante em sua totalidade.

É interessante observar que a fala da professora Antônia sobre formação, carreira e trabalho docente é atravessada pela formação ideológica, na qual se caracteriza pela crença na ascensão profissional e crescimento social através do processo de escolarização. O discurso da vocação e a realização do sonho de ser professora são também marcas discursivas presentes na fala da professora. Observe os recortes:

Professora Antônia- [...] **E com nove anos viemos embora para o Pará, aqui pra Marabá, já na terceira série, fiz no Municipal e de lá seguir minha carreira, sempre como aluna destaque e com um sonho de professora desde criança. E graças a Deus consegui, sou feliz com esta profissão.** [...] Mas desde 90 eu trabalho como professora na rede municipal. Ingressei com magistério, mas depois veio na época, é um curso, de extensão da UEPA, em educação física[...] É mais como Educação Física, por que eu não me identifiquei, não gostava, me sentia bem melhor na sala de aula, na regência mesmo [...] Mas quando veio o curso de Pedagogia, aí sim, esse aí eu fiz, por que era, é isso que me identifica, que eu gosto de fazer, e foi muito bom[...] **Antes não, minha vida era assim mais pautada mesmo no trabalho de fazer mesmo, até porque é, hoje as escolas tem um material muito grande e que facilita nosso trabalho. Antes não você tinha que confeccionar tudo, então para você fazer, desenvolver um trabalho bom, você tinha que confeccionar o material, e isso eu levava horas, finais de semanas, a noite, depois da cansa só do trabalho de cozinha, de comida, de limpar a casa, de lavar roupa e a noite sentava já pra confeccionar material, isso te cansava muito.** Bom fazer uma análise, analisar a profissão de professora, também não é muito difícil. É uma atividade árdua que você tem que tá em constante estudo, não dá pra você dizer que você é educadora e eu me formei e pronto. Você tem de estar sempre estudando. Porque você aprende a cada estudo coisas novas. Por exemplo: ontem eu participei do curso do pacto e assim achei o encontro maravilhoso. É aprendi coisas que eu já fazia, mas que, com o estudo de ontem, eu sei que eu posso direcionar essa atividade de um outro, outro, foco, que com certeza meus alunos vão aprender muito mais. **Ela é árdua. É árdua, por que ela é uma atividade que você tem um desgaste muito grande. Mais ao mesmo tempo ela é gratificante, quando você chega no final do ano e você olha que você vê aquelas crianças lendo, escrevendo e falando, é, assim gratificante.** Com tranquilidade, expondo atividades, você olha e diz: Meus Deus fui eu mesma que desenvolvi este trabalho. Então isso te dá assim, uma alegria muito, muito grande. **Então pra mim a minha profissão, não me vejo em outra, fazendo outra coisa. Bom, como eu me defino, eu não vou dizer nem que eu seja Top, uma professora lá das top, mas eu me considero uma boa professora.** Pelo trabalho que eu faço, pelos resultados alcançados, eu acho que o meu

trabalho é bom. Precisa melhorar, precisa! Toda atividade que você se propõe a desenvolver, se você for estudando, e a cada dia, daqui a um mês você fará bem melhor, do que você tá fazendo hoje Então eu acho que, é você tá estudando sempre, buscando coisas novas. Mas eu me considero que, assim desempenho um bom trabalho. Pelo menos eu procuro fazer o máximo.

No enunciado “[...] e com nove anos viemos embora para o Pará, aqui pra Marabá, já na terceira série, fiz no Municipal e de lá segui minha carreira, sempre como aluna destaque e com um sonho de professora desde criança. E graças a Deus consegui, sou feliz com esta profissão”. As falas são mobilizadas pela memória discursiva de escola, família, migrantes, professora e aluno, surgem reafirmando o já dito, que o estudo é uma das formas mais “aceitáveis” na sociedade para que a classe trabalhadora ou menos favorecida economicamente consiga sucesso profissional e conseqüentemente atinja patamares de classes econômicas superiores. A memória discursiva que orienta os dizeres da interlocutora refere-se à escola como um espaço capaz de fazer ascender socialmente os alunos que apresentarem comportamentos padronizados, uniforme e homogêneo, pois os que não são “destaques” no processo de escolarização podem não conseguir ir adiante nos estudos, desconsiderando o contexto da realidade escolar que é reconhecidamente heterogêneo. O já dito, do discurso da vocação, situa o exercício da prática educativa como uma missão, que somente as professoras que tiverem o dom para ensinar podem obter êxito na docência. Esta questão do dom é ancorada na produção discursiva relativa às questões de gênero, pois as características tidas como “naturais” do gênero feminino estão no “não dito” desta formação discursiva. Para Louro (2003), o discurso da vocação faz referência a maternidade e ao sacerdócio, para qual a mulher recebe o dom “natural” para desempenhar, deixando em segundo plano a capacidade intelectual para a profissão, “Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas” (LOURO, 2003, p. 93).

A fala de Antonia é entrelaçada pelas relações de gênero, manifestada na ação discursiva de fatores ideológicos, culturais e sociais que definem a atuação da mulher no ambiente privado e na esfera pública. Nota-se que no enunciado “**antes não, minha vida era assim mais pautada mesmo no trabalho de fazer mesmo, até porque é, hoje as escolas têm um material muito grande e que facilita nosso trabalho. Antes não você tinha que confeccionar tudo, então para você fazer, desenvolver um trabalho bom, você tinha que confeccionar o material, e isso eu levava horas, finais de semanas, a**

noite, depois da cansaíra só do trabalho de cozinha, de comida, de limpar a casa, de lavar roupa e a noite sentava já pra confeccionar material, isso te cansava muito” os operadores “antes não, mesmo, até porque” estabelecem a força de negação e de argumentação do dito. Ao mesmo tempo em que a os dizeres fazem referências a escassez de recursos materiais para desenvolver as aulas, ressaltando que produzir esses materiais constituía cansaço, haja visto que a obrigatoriedade de conciliar os afazeres domésticos com as atividades exigidas pela profissão, também emite um parecer do lugar social que se manifesta este dizer, “lugar social de dona de casa”. A responsabilidade do cansaço é atribuída à extensão da escola para casa, camuflando a tripla jornada exercida como professora, mãe e dona de casa. A esse respeito, Louro (2003) adverte que os fatores ideológicos da profissão de professora, delineiam uma ruptura da mulher com o espaço doméstico, embora ainda respaldado pelas diferenças de sexo, que impõe limite de ordem moral e posição social. A memória discursiva que fundamenta o dizer atina para o exercício da profissão docente, diferenciada de muitas outras, em virtude da exigência do planejamento de ensino e processo de avaliação da aprendizagem requerer do professor utilização do tempo fora do horário de trabalho para realizar as atividades referentes ao exercício profissional. O interdiscurso realça os não ditos direcionadores das práticas discursivas até os dias atuais, validando a voz do Estado que faz gestão do sistema educacional. A realidade educacional brasileira ao que tange às políticas públicas de valorização do profissional do magistério, ainda precisa ter avanços para de fato consolidar uma profissão reconhecidamente valorizada. As lentes do professorado, percebidas pelas políticas públicas definidoras das relações de trabalho, classificam a profissão de professor/professora no rol das que possuem baixos salários e exigem boa qualificação e capacitação. Frente às condições de trabalho exigidas às professoras, pois têm de se desdobrar, trabalhando em três turnos, com uma excessiva carga laboral, para ter um salário melhor. Vale destacar as representações marcadas neste discurso, refirmando as relações de exploração do gênero feminino, com raízes no sistema patriarcal. A situação reflete as condições sociais e materiais de muitas mulheres trabalhadoras, que exercem uma jornada tripla diária, desdobrando-se no exercício do labor remunerado e assumindo as responsabilidades com as atividades domésticas e o cuidado com os filhos. A desigualdade de gênero se materializa nestas relações, pois o homem por ser “macho” é social e culturalmente desobrigado dos afazeres domésticos. A polissemia auxilia o dizer

“hoje as escolas tem um material muito grande e que facilita nosso trabalho”, ocasionado um conflito no dito, amparado pela paráfrase. No movimento parafrástico, percebe-se a voz do Estado e os investimentos de ordem política e econômica que foram implementados no sistema educação brasileiros nos últimos quinze anos, que não representou avanços significativos na qualidade do ensino. As mudanças ocorreram na ordem do acesso à escola, na descentralização dos recursos e, com a LDB nº 9394/96, mais autonomia para os sistemas municipais e unidades escolares para gerir o processo de ensino de aprendizagem, considerando as especificidades de cada região ou escola. O dizer polissêmico corporifica essas mudanças a favor do fazer pedagógico, revestido em aparato tecnológico, jogos didáticos e recursos materiais diversos. Esses recursos proporcionam ao professor mudança em sua rotina de atividades pedagógicas, considerando a disponibilidade das ferramentas educativas para auxiliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Houve avanços na descentralização da gestão dos recursos financeiros, antes administrados pelo MEC ou pelas secretarias estaduais e municipais de educação, atualmente através de diversos projetos ocorre o financiamento da educação, com gestão dos recursos pela unidade escolar. Esta dinâmica possibilitou a aquisição de equipamentos, materiais escolares e jogos pedagógicos, de acordo com as necessidades e prioridades apontadas pelos professores e demais segmentos da escola.

Ao se referir à tarefa de trabalhar com crianças, educar e formar os alunos com base nos saberes formal de cada disciplina, a professora Antonia expressa os já ditos, formalizados pelas formações imaginárias sobre a “missão” de ser professora. No enunciado **“ela é árdua. É árdua, por que ela é uma atividade que você tem um desgaste muito grande. Mas ao mesmo tempo ela é gratificante, quando você chega no final do ano e você olha que você vê aquelas crianças lendo, escrevendo e falando, é, assim gratificante”** enxerga-se que o dizer é atravessado por vozes distintas: institucional, que exige um bom desempenho acadêmico dos alunos, dos pais e da comunidade no ato de delegar todo o processo educativo para a escola e para os professores e do próprio aluno que frequenta a escola com o objetivo de produzir e ampliar conhecimento. A prática discursiva da professora ressalta que as atividades desenvolvidas em sala de aula possuem metas e objetivos a serem alcançados e que exercício docente é pautado no compromisso com a aprendizagem das crianças. Entretanto, ficam no campo dos não-ditos aqueles

estudantes que não conseguem sucesso na aprendizagem. Os alunos que contribuem para aumentar os índices do fracasso escolar, assim como os alunos que não se ajustam as condutas e normas da instituição, são invisibilizados em todas as instâncias administrativas do ensino. Por outro lado, a fala apresenta entrelaçamentos da atuação docente com a missão de ensinar e educar. Os sentidos produzidos pela expressão “**desgaste muito grande/ assim gratificante**” figuram as representações emocionais do feminino. A mulher professora envolve-se psicológica e emocionalmente com seus alunos, tomando a si responsabilidades que vão além das expectativas de aprendizagens das disciplinas escolares. No final do expediente, levam consigo para casa os desafios da sala de aula, delimitando objetivos comuns em dois espaços diferentes, escola e casa, que se assemelham na rotatividade de expectativas. Então, quando verificada a realização dos objetivos (casa e escola) instaura-se uma sensação de dever cumprido. Outro ponto que merece destaque é o dito acionado pela memória discursiva sobre a saúde dos professores, o desgaste físico é uma característica muito presente na profissão docente, seja pela ampliada jornada de trabalho ou pelos desafios pedagógicos de lidar com indisciplina de alunos, crise de valores éticos, desigualdades sociais e alguns casos de precariedade nas condições de trabalho (salas sem ventilação, superdotadas etc.). Presume-se, diante deste movimento discursivo, que a instituição escola/estado não desempenha o papel social de transformação da realidade, nem para atender os alunos, possibilitando uma boa qualidade no ensino, nem para os professores, considerados importantes agentes sociais, por tanto sujeitos de direitos. Neste jogo de poder, o sistema estruturante institui práticas veladas de dominação por meio de imposições simbólicas, em que a reprodução cultural é oficializada através do ato pedagógico.

Enquanto “força formadora de hábitos”, a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos a sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação aos quais pode-se dar o nome de habitus cultivado (BOURDIEU, 2005, p.211, grifos do autor).

De forma metafórica, a professora Antonia ressalta que desenvolve de forma satisfatória o trabalho docente. No enunciado “**então pra mim a minha profissão, não me vejo em outra, fazendo outra coisa. Bom, como eu me defino, eu não vou dizer nem que eu seja Top, uma professora lá das top, mas eu me considero uma boa professora**”, vozes polissêmicas se manifestam, ao validar o dizer da vocação para ser

professora e que o exercício da profissão satisfaz seus desejos profissionais. Os já-ditos que sustentam o discurso da vocação são sustentados por todos os dizeres permitidos sobre a mulher professora e as representações do feminino e da profissão de professora. As práticas discursivas que orientam as escolhas da mulher pelo exercício docente justificam-se pelo viés da conciliação entre a ação feminina no ambiente doméstico (casa/ família) e as semelhanças com as práticas sociais do ambiente público (escola/crianças), além da atividade não representar ameaças a moral da mulher. Outra “pista” enunciativa realça na fala da interlocutora a posição da mulher que é invisibilizada nas relações produtivas do trabalho. Em virtude da dominação masculina, estabelece-se a divisão sexual do trabalho, relações pelas quais alimentam as desigualdades sociais e de gênero. É possível entrever ainda, nos efeitos de sentido firmados pela memória discursiva, a produção de outra relação da mulher com a profissão docente. Neste sentido, a docência representa um rompimento ideológico do lugar social da mulher, sendo esta “posição ideológica” ampliada além das fronteiras da domesticidade. “O magistério se tornará, neste contexto, uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação” (LOURO, 2003, p. 95). A metáfora “top” demonstra que o sujeito do discurso faz o reconhecimento que a profissional não a “melhor” professora, mas que exerce a atividade pedagógica de forma a garantir bons resultados. Ao se definir como uma “boa professora”, recorre a memória discursiva que delinea o modelo de professora competente, atributos consensualmente divulgados através do discurso pedagógico e científico como sendo aquele ou aquela professora que além de dominar os conteúdos escolares, estabeleça relações afetivas de viver e conviver com os alunos, com os demais profissionais da escola, com os pais de alunos, sendo equilibrado, justo e humano no empreendimento didático do processo de ensino e aprendizagem. Freire (1996) aponta como saberes necessários à prática docente entre outros elementos: a segurança, a competência profissional, a generosidade, o rigor científico e metodológico, o respeito, a criticidade, o diálogo, ética e estética, humildade, alegria e esperança, comprometimento, criatividade, além de ter pensamento reflexivo, ter atitudes que produzam a igualdade de direitos, despir-se das práticas preconceituosas e discriminatórias. Assim como também é necessário o saber do reconhecimento que a educação é uma fonte ideológica e o reconhecimento e aceitação das identidades culturais. De acordo com esta visão, essas condutas favorecem ao professor exercitar a pedagogia da

autonomia. “A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado” (FREIRE, 1996, p. 41).

A formação, a carreira e o trabalho docente são marcados nas falas da professora Vera, a partir da singularidade social que delineou sua trajetória histórica, enquanto mulher mãe e professora. Ela assume que não fez opção pela carreira docente, mas que se sente feliz e realizada com a profissão. Todavia busca realizar seu sonho profissional que é de atuar na área da psicologia social. Pensa em continuar trabalhando na escola, mas não na docência, pretende desenvolver a função de serviço social, outra graduação que está cursando. Toda sua formação acadêmica se deu por meio da EAD. Apresenta a argumentação do processo histórico estabelecido pelo “sofrimento/sacrifício”, decorrente das condições socioeconômicas como trampolim para ter êxito na vida pessoal e profissional.

Enquanto pertencente à classe dos trabalhadores, Vera expressa em seu discurso descontentamento com a situação salarial da categoria de professores, movimento discursivo que “ficou adormecido” na fala das professoras Antonia e Silvia. O vínculo empregatício de contrato coloca a professora em uma posição de desvantagem na carreira, além de não ter garantias de direitos trabalhistas e seguridade funcional. Veja nos recortes da entrevista:

Professora Vera: Tive os pais assim, como se diz, analfabetos [...] não tive uma boa escolaridade no meu tempo de criança, adolescente e até jovem. Com trinta anos estudava a 4ª série. Concluir o meu fundamental dentro de um ano no modo supletivo(...) Fiz o primeiro ano de magistério, aí tive de mudar da cidade de Acará para Moju, mudei também do magistério para o ensino médio(...) **Como meu objetivo sempre foi prosseguir os estudos, por que já tinha toda uma vida de sofrimento sem estudo e vendo também os meus pais nas condições que viviam, claro que a gente não vai querer essa vida pra gente.** Aí, comecei a estudar para prestar vestibular na Universidade Federal, não conseguir por duas tentativas. Aí apareceu uma oportunidade de fazer uma faculdade a distância, já na cidade de Cametá, fiz em três anos o curso de história (...) diz que a faculdade a distância não tem êxito, tem, pra quem prosseguir tem, (...) apesar da gente ser professor da gente mesmo(...). **Na minha vida profissional o meu sonho, não é permanecer na área da educação como docente não. É por que tenho o sonho a realizar, e estou realizando, graças a Deus, to cursando serviço social,** (...) através da Educação a Distância, e eu quero me profissionalizar em psicologia social. É um sonho meu, eu creio mesmo já com 46 anos. **Mas eu amo a minha profissão como educadora. Então meu sonho na vida pessoal, que também relaciona com a profissional é terminar minha faculdade de Serviço Social, servir a sociedade de um modo geral, se necessário for no colégio não tem problema, por que agora a gente tem as leis que prevê isso, em cada colégio um serviço social.** (...) Eu comecei a trabalhar numa escola como agente administrativo, fui pegando o

hábito de observar (...) ai começou a ter carência de professor de história e os gestores (...) vendo assim, vamos colocar, a minha competência e responsabilidade, começou a me oferecer, pra mim, ir substituindo os professores, já que estava cursando a licenciatura (...) fui ajudando a classe discente, ai caí nas graças daqueles alunos (...) a gente mesmo é que faz nossos colegas de trabalho e nós mesmos é que fazemos a gente, mostrando um bom trabalho (...) **o meu processo de formação e trabalho é essa luta (...) através da faculdade á distancia me formei e me profissionalizei, e estou aqui no mercado de trabalho, com muitas dificuldades é claro, muitas dificuldades, por que na época não tinha acesso á informatização, inclusive pra mim poder preparar o meu artigo de defesa (...).** Eu tenho analisado nestes últimos anos de trabalho, que nós não recebemos o quanto merecemos. **A gente não é visto tanto pela sociedade de forma geral, e pela classe dos alunos, eles não reconhecem o profissionalismo da gente, não sabe que eles amanhã estarão tomando posse de nossos lugares. (...)** Os professores, eles deveriam ser muito mais bem visto, bem mais remunerados, bem mais valorizados, por que a gente dá tudo da gente, ás vezes deixa filho, deixa marido, deixa toda uma vida pra se dedicar horas e horas de trabalho, para oferecer o melhor. Tem uma grande dificuldade assim, de valor dos de fora, para com a classe docente. **Como agora, eu acho que posso falar, foi tirada a nossa regência né de sala, enquanto contrato. (...)** Então eu acho uma injustiça tirar o pouco que a gente ganha de uma forma tão inexplicável. (...) a gente trabalha, trabalha e não tem a remuneração do tanto que a gente merece como professora (...) eu pessoalmente falando escolhi a área de ser professora foi por amor (...) não é aquele sonho de criança? Não, não é aquele sonho de criança, mas um sonho que adquirir pela oportunidade (...) quando tive oportunidade abracei e foi para cursar justamente a licenciatura em história, eu tinha vontade de fazer biologia, se fosse o caso de licenciatura, mas foi historia mesmo. **O que me faz permanecer na profissão é o ato de amor, amor a profissão.** Por que seu não amar o meu trabalho, vou causar é problemas para a gestão escolar (...) **eu me defino como uma pessoa compreensiva que ama o que faz (...) não existe ninguém cem por cento, a gente tem falhas, mas eu me defino como uma pessoa profissional mesmo, que amo a minha profissão e que faço de tudo para repassar o melhor para meu alunos. (...)** hoje eu me sinto uma professora capacitada.

No conjunto de enunciados **“tive os pais assim, como se diz, analfabetos [...] não tive uma boa escolaridade no meu tempo de criança, adolescente e até jovem. Com trinta anos estudava a 4ª série. Concluir o meu fundamental dentro de um ano no modo supletivo (...) como meu objetivo sempre foi prosseguir os estudos, por que já tinha toda uma vida de sofrimento sem estudo e vendo também os meus pais nas condições que viviam, claro que a gente não vai querer essa vida pra gente. (...) o meu processo de formação e trabalho é essa luta (...) através da faculdade á distancia me formei e me profissionalizei, e estou aqui no mercado de trabalho, com muitas dificuldades é claro, muitas dificuldades, por que na época não tinha acesso a informatização, inclusive pra mim poder preparar o meu artigo de defesa”** A paráfrase organiza os já ditos ideologicamente fundados nos discursos das relações sociais, culturais, educacionais e econômicas, responsáveis por moldar o sistema de

escolarização e propagar os ideais formativos, como condição para ascensão pessoal e profissional do indivíduo. A formação discursiva em destaque sustenta o dizer do ingresso e permanência do aluno na vida acadêmica, julgando a forma seletiva deste acesso. Os ditos acentuam a realidade de muitas famílias brasileira, principalmente àquelas que residem no espaço rural, onde o processo de escolarização é inexistente ou deficitário. Diante desta realidade, muitas famílias permanecem de geração em geração sem ter acesso ao direito básico da educação. As políticas públicas para a educação obtiveram um debate mais acentuado a partir de 1990, pelas quais estão sendo desenvolvidas metas que visam reduzir as desigualdades sociais, atuando principalmente nas para reduzir as próprias desigualdades no campo da educação. As ações decorrentes das políticas públicas educacionais possuem um caráter de democratização do sistema público educacional, onde há estabelecido um conjunto de elementos que funciona, ou deveria funcionar de maneira articulada para garantir o processo democrático de acesso e permanência do aluno ao sistema de escolarização da educação pública, entre eles: planejamento e financiamento da educação, leis educacionais, valorização e carreira docente, sistema de avaliações nacionais e internacionais, mecanismos de gestão democrática (conselhos) e programas e projetos educacionais. Entretanto, o acesso ao ensino superior na universidade pública, mesmo com os sistemas de quota para pretos, pobres e deficientes, continua representando um desafio, considerando o número de vagas ofertadas e a demanda de alunos. Para Arroyo (2010), o coletivo que representa os desiguais é distintamente invisibilizado quanto à classe, raça, lugar, todavia carece ser observado com olhos menos genérico no planejamento e gestão das políticas públicas educacionais. Entende-se que as políticas são mais compensatórias em virtude das desigualdades, assim a “superação das desigualdades vão se distanciando de políticas distributivas de competências para superar carências de condições de vida e se concentram em políticas compensatórias de carências morais, de valores, de atitudes” (ARROYO, 2010, p.1390). São acionadas nos dizeres às formações ideológicas sobre formação profissional e trabalho, como oportunidade de melhorar as condições de vida dos sujeitos. A profissionalização é manifestada no discurso proveniente da voz de muitos brasileiros que engrossam as fileiras dos trabalhadores que recebem baixos salários, pelo mérito da força de produção condizer com a “mão de obra não qualificada”. Os não ditos expressam o lugar social de negros, pobres e mulheres que, ainda são os sujeitos marginalizados no processo de formação social e representam o

menor número a exercer as profissões mais valorizadas no mundo do trabalho, predominando às funções associadas a medicina, às engenharias e ao direito. Os ditos agregam valores da formação ideológica que valida as vantagens da tecnologia a serviço da educação e da geração de oportunidade para as classes menos favorecidas economicamente, registra-se a voz dos sujeitos que não tem acesso a internet e as tecnologias digitais. Na área educacional, a temática envolve diversos outros mecanismos como recursos tecnológicos na escola e formação de professores. A modalidade EAD (Educação à Distância) é a que mais exige dos alunos acesso à internet para as vídeo-aulas, porém para muitos educando não é disponibilizados meios digitais para garantir o acesso, apresentando limitações nesta modalidade de ensino. Dada a importância do uso da internet e das tecnologias digitais, surge um novo paradigma social, tendo como sujeitos os indivíduos produtores e mantenedores da sociedade da informação. A esse respeito Libâneo (1998) pondera:

A resistência a uma ampla difusão nas escolas públicas das novas tecnologias da informação e da comunicação, sob o argumento de estarem inseridas na lógica do mercado e da globalização cultural, teria como efeito mais exclusão e mais seletividade social, uma vez que sua não integração as práticas de ensino impediriam aos alunos oportunidades de recepção e emissão da informação, deixando-os desguarnecidos diante das investidas de manipulação cultural e política, de homogeneização de crenças, gostos e desejos, de substituição do conhecimento pela informação (LIBÂNEO, 1998, p. 29).

No discurso, a professora Vera reafirma os dizeres materializados em relação à profissão de professora, a valorização do magistério público e as condições laborais da ação docente. No enunciado **“a gente não é visto tanto pela sociedade de forma geral, e pela classe dos alunos, eles não reconhecem o profissionalismo da gente, não sabe que eles amanhã estarão tomando posse de nossos lugares. (...) Os professores, eles deveriam ser muito mais bem visto, bem mais remunerados, bem mais valorizados, por que a gente dá tudo da gente, às vezes deixa filho, deixa marido, deixa toda uma vida pra se dedicar horas e horas de trabalho, para oferecer o melhor (...) Como agora, eu acho que posso falar, foi tirada a nossa regência né de sala, enquanto contrato. (...) Então eu acho uma injustiça tirar o pouco que a gente ganha de uma forma tão inexplicável. (...) a gente trabalha, trabalha e não tem a remuneração do tanto que a gente merece como professora”**, a fala da interlocutora apresenta indicadores da formação discursiva da família tradicional e da formação discursiva da igualdade de gênero ao tratar da valorização e carreira dos professores da educação. A carreira docente é

considerada com um importante instrumento de valorização profissional e na construção de um referencial de qualidade para a educação pública brasileira. Entretanto, o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais da educação precisa conforme orientação da LDB, ser regulamentado nos sistemas federais, estaduais e municipais de ensino, sendo referendada através da participação democrática, garantida nas representatividades dos conselhos de educação das mencionadas esferas administrativas. O servidor temporário ou contratado não é concebido como professor, nem reconhecido como profissional de carreira.

È possível entrever os aportes sublinhados pelas formações ideológicas da submissão e exploração nas relações de trabalho, pelas quais a carga e a jornada de trabalho são bem ostensivas e a os trabalhadores são remunerados com baixos salários, afirmando as relações do homem com o trabalho no sistema de produção capitalista. Há neste espaço discursivo a legitimação das desigualdades sociais e o registro das marcas de controle e dominação do estado para com os professores e outros servidores das esferas públicas. Outro sentido produzido no dizer da professora, refere-se à ação do Estado e a operacionalidade das políticas de afirmação do professor como sujeito importante no processo de transformação social, mas que demanda altos investimentos em sua formação e carreira, gerando elevados custos aos cofres públicos. Para Arroyo (2009) esse processo materializa os discursos de desqualificação dos professores diante da problemática de planejamento, gestão e financiamento da educação pública. Assim, são atestados os estereótipos da profissão docente, reafirmados nas representações da imagem do professor associado ao sujeito malformado, despreparado, incompetentes e sem comprometimento político. Elaboraões desta ordem põem a figura do professor na condição de um elemento decisivo na manutenção da estrutura do poder do Estado no que refere ao controle das ações políticas, sociais, econômicas e culturais interessante aos mandos do Estado e do capital. Deste modo são pensadas as determinações que limitam os investimentos na educação pública, regulam salários e outros investimentos demandariam novos arranjos políticos para a função social do estado. No modelo atual, o estado propaga “uma educação eficaz e barata, dentro da lógica economicista, o que gera ambivalência entre as intenções declaradas e o provimento das condições efetivas de realização dessas intenções” (LIBÂNEO, 1998, p. 44).

Todavia percebe-se no enunciado uma voz polissêmica, embora controlada, que expressa resistência a esta ordem discursiva estruturada pelo poder dominante. A professora, ao exigir um maior reconhecimento da profissão docente, fala de um lugar social de professora, pertencente a uma classe de trabalhadores assalariados. A fala faz alusão á falta de respeito do poder público com a categoria de professores e com o ensino de qualidade. Estabelece-se no enunciado uma tensão entre paráfrase e polissemia que configura a luta de classes entre os professores e o governo, destacando uma assimetria na formação ideológica, ao trazer para os efeitos de sentido a valorização docente e a desmitificação dos valores dominantes inculcados pedagogicamente na categoria de profissionais da educação. O não dito do discurso entrecruza com os discursos políticos da produção das relações de gênero na educação, pelas quais são estabelecidos os significados para atuação docente feminina. Conforme destacado no excerto **“Às vezes deixa filho, deixa marido, deixa toda uma vida pra se dedicar horas e horas de trabalho, para oferecer o melhor”** o dito expressa o lugar discursivo de que fala a professora, destacando a posição social de mulher, mãe e esposa em comparação as atividades desenvolvidas no ambiente de trabalho. Contudo, ratifica o sacerdócio (dedicação, sacrifício) como particularidade da ocupação feminina, seja no ambiente público, seja no ambiente privado. “O gênero apresenta um caráter substantivo, na medida em que designa categorias sociais, e uma dimensão adjetiva, ou seja, sua face normatizadora” (SAFFIOTI, 2004, p. 75).

No enunciado **“eu pessoalmente falando escolhi a área de ser professora foi por amor (...) não é aquele sonho de criança? Não, não é aquele sonho de criança, mas um sonho que adquirir pela oportunidade (...) quando tive oportunidade abracei e foi para cursar justamente a licenciatura em história. (...) O que me faz permanecer na profissão é o ato de amor, amor à profissão (...). Eu me defino como uma pessoa compreensiva que ama o que faz (...) não existe ninguém cem por cento, a gente tem falhas, mas eu me defino como uma pessoa profissional mesmo, que amo a minha profissão e que faço de tudo para repassar o melhor para meus alunos”** a fala da interlocutora reporta a memória discursiva da professora- mãe e da escola- lar. O discurso do amor à profissão vem arraigado dos valores ideológicos da não valorização da função docente, uma vez que o amor romântico é modelado pelos já-ditos que emanam doação e renúncias. Então, os significados da masculinidade e da feminilidade atravessam os

discursos sobre a ação docente, organizando os arranjos sociais e educacionais que instituem formas de agir e pensar e desenham a identidade de professores e alunos. Louro (1989) associa esses discursos a dois aspectos naturalizados na atividade docente feminina, sendo a vocação e a domesticidade, presentes na experiência histórica do processo de aceitação da mulher no magistério. Para Chauí (2000), “a naturalização é a maneira pela qual as ideias produzem alienação social, isto é, a sociedade surge como uma força natural estranha e poderosa, que faz com que tudo seja necessariamente como é” (CHAUÍ 2000, p. 218). A formação discursiva da família tradicional em que se filia esse discurso realça a condição da desvalorização da atividade docente como função essencialmente feminina, sendo assim, todos os sujeitos que fazem a opção pela profissão de professor já teriam conhecimento das condições de trabalho e remuneração do magistério, dadas como imutáveis. O não dito expressa o lugar social dos indivíduos que foram “empurrados” para uma formação profissional por falta de oportunidade de escolha para seguir a profissão desejada. Isso relaciona os já ditos sobre a omissão do Estado em garantir acesso a uma formação de qualidade para todos os indivíduos, contribuindo para a ampliação do exército de excluídos dos direitos básicos à cidadania. “Faz parte também desta percepção lúcida da mudança a natureza política e ideológica de nossa posição em face dela independentemente de se estamos conscientes disto ou não” (FREIRE, 2000, p. 21).

Os discursos da formação, carreira e trabalho docente que afloram na fala da professora Beta indicam um lugar de destaque para a mãe dela, para a realização do processo de formação e atuação como docente. A mãe da entrevistada atualmente desempenha a função de diretora da escola onde a entrevistada trabalha. Esta acredita que o curso de formação inicial lhe assegurou condições teóricas e práticas capazes de favorecer sua ação didática em sala de aula. Ressalta o desejo de fazer mestrado para melhor se qualificar e ampliar as possibilidades de atuação no mercado de trabalho. Coursou a licenciatura em história no sistema intervalar, estudando nas férias e nos finais de semana. Em relação à valorização do trabalho docente, o pensamento de Beta converge com a fala da professora Vera: as duas trabalham no regime empregatício de contrato e acreditam que esse grupo precisa ser respeitado, pelas autoridades que gerenciam a educação na esfera municipal. Vejamos os recortes da transcrição da entrevista:

Professora Beta: Assim para estar no patamar que estou, sendo professora formada em história, foi muito pela luta e pela força muito grande dela,

minha mãe. De estar sempre comigo, tá sempre mostrando realmente os caminhos e isso me levou a buscar o conhecimento, buscar uma formação de nível superior. Então nesse processo de formação ela teve grande ênfase na minha vida. Meu processo de formação em certa parte houve assim um preparo, por que foi pela UVA, no período integral nas férias. Os professores faziam um trabalho voltado mesmo para a história, para os docentes mesmos, como professor mesmo. Além da parte teórica foi trabalhada a parte prática também em sala de aula. A forma também de atuação do professor dentro de uma gama de conteúdos e métodos para trabalhar. Isso tudo foi muito relevante na minha vida, pois utilizei a maioria dos conhecimentos que foram transmitidos lá. Não tive dificuldades para ingressar na prática da sala de aula e na educação, devido este meu processo de formação. Minha perspectiva é de passar no concurso né, to aguardando e estudando. Já dei entrada na minha pós e penso em fazer um mestrado (...) por que hoje o mercado de trabalho exige isso da gente, quanto mais qualificado, mais qualidade de emprego, as portas vão está mais abertas, além de ser importante para a formação do próprio eu mesmo, a formação interior mesmo, que a gente deve estar buscando. Ai a gente se depara que a gente não sabe de nada, que a gente não conhece nada, ai que a gente tem que aprender mesmo, investir na carreira acadêmica (...) neste período vou estar na sala de aula, mas tenho outros planos para além da sala de aula, um trabalho diferenciado que a sala de aula não vai me proporcionar né, pode ser de formadora. Eu acho que o professor profissional precisa de mais um apoio, mais qualificado, que eu acho hoje as formações são ótimas, mas está faltando algo. (...) seria um trabalho mais voltado para os professores de sala de aula, para os métodos, para os projetos, também para as necessidades específicas de cada um (...) as formadoras chegam já com os projetos todos prontos, sem saber qual é a real necessidade do docente. Por que acredito que já uma correria, não se tem tempo pra nada, não se tem tempo para planejar e a formação já chega com aquela coisa pronta. E as frustrações né elas vem no decorrer, quando a gente entra na educação, a gente percebe muitas coisas, que assim diminui o nível do animo (...) a globalização tai e tudo chama atenção, então o professor acabou perdendo seu lugar, não é sua autoestima, mas sua autoridade (...) por que o aluno vai alimentando essas coisas, ai vai indo, vai passando, vai passando, ai chega a um certo ponto que ele não vai mais ter interesse realmente em sala de aula (...) por que ele pode fazer qualquer coisa, ai pode passar, ele recorre a alguma coisa, ai ele pode ser aprovado, e essa é uma das frustraões dentro da educação (...)Eu sempre me avalio o tempo todo, por que o professor tem se avaliar e deixar os outros avaliar(...) pra se ver realmente está fazendo um bom trabalho (...) profissionalmente além de passar no concurso, tenho o sonho de crescer dentro da empresa, que agora, atualmente estou conhecendo (...) vou me doar um pouco mais para ver os benefícios que ela tem (...) uma das coisas que fazem permanecer nesta profissão é o amor, por que tem de ter o amor, o gostar (...) porque eu me realizo né, eu gosto de estar envolvida com crianças e adolescente (...) me defino como uma ótima profissional, que tem muito mais a contribuir com a educação (...) profissional compromissada (...) deveria dá mais retorno pro profissional da educação, pois é um trabalho árduo(...) pelas condições de trabalho e pelos salários.

No enunciado “assim para estar no patamar que estou, sendo professora formada em história, foi muito pela luta e pela força muito grande dela, minha mãe. De estar sempre comigo, tá sempre mostrando realmente os caminhos e isso me levou a buscar o conhecimento, buscar uma formação de nível superior. Então nesse

processo de formação ela teve grande ênfase na minha vida” a fala da interlocutora reforça a importância do lugar social da mulher como mãe e cuidadora da formação moral, ética e profissional dos filhos. As formações imaginárias que afetam o dito da professora a respeito da família, baseiam-se nos princípios da mulher como provedora do lar, mãe responsável e dedicada que não mede esforços para ver sua prole feliz e realizada em todos os aspectos das relações humanas. Por outro lado, a memória discursiva apresenta “pistas” que evidenciam as representações sociais de professora sob um olhar positivo, como uma profissão que tem “prestígio social”. Observa-se ainda, um efeito de sentido que relaciona os já ditos da formação de nível superior, como *status* social, condição que traduz a situação de muitos brasileiros que não conseguem ter acesso ao nível superior.

Em relação ao processo de formação acadêmica e ingresso na profissão docente, Beta faz uso em seu discurso de elementos do processo ensino e aprendizagem que expressam interação com as especificidades da ação didática. No enunciado **“Os professores faziam um trabalho voltado mesmo para a história, para os docentes mesmos, como professor mesmo. Além da parte teórica foi trabalhada a parte prática também em sala de aula. A forma também de atuação do professor dentro de uma gama de conteúdos e métodos para trabalhar. Isso tudo foi muito relevante na minha vida, pois utilizei a maioria dos conhecimentos que foram transmitidos lá. Não tive dificuldades para ingressar na prática da sala de aula e na educação, devido este meu processo de formação”** os efeitos de sentidos criados pelos termos **“Além da parte teórica foi trabalhada a parte prática também em sala de aula** exteriorizam aspectos importantes da formação inicial da professora, sugerindo que as habilidades e competências profissionais necessários ao bom desenvolvimento do fazer docente foram construídas no curso de história. Entretanto, os deslizamentos discursivos presentes nas expressões **“Isso tudo foi muito relevante na minha vida, pois utilizei a maioria dos conhecimentos que foram transmitidos lá”** emergem no dito, acentuando o fazer educativo a partir da reprodução de comportamento e práticas pedagógicas que assinalam a dinâmica do saber docente, referendados no saber fazer.

No enunciado **“os professores faziam um trabalho voltado mesmo para a história, para os docentes mesmos, como professor mesmo”**. Neste sentido é possível perceber a formação ideológica da interlocutora sustentando o não dito sobre o fazer

docente, associando a prática pedagógica a materialidade técnica e mecânica do processo de ensino e aprendizagem. O saber pensar, proveniente de uma formação crítica do sujeito é esquecido no discurso, à medida que são subtraídas as limitações históricas dos cursos de formação de professores. Segundo Saviani (2009), a discussão á respeito dos cursos de formação se pauta em modelos de formação definidos pelas instituições formadoras, sendo um modelo que tem como orientação os conteúdos culturais-cognitivos, que prima pela formação das habilidades culturais e na habilidade específicas do conteúdo e modelo pedagógico-didático que defende a formação pelo preparo docente a partir do investimento na competência pedagógica e didática. Diante dessas premissas, destaca-se também a proposta de formação que possa de forma autônoma construir os saberes docentes a partir de diferentes contextos históricos, sociais e culturais. Desse modo, fazem-se necessários “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas” (NÓVOA, 1997, p. 27).

Beta demonstra também perspectivas profissionais que não estão relacionadas as atividades em sala de aula, faz referência a atividade de formadora, ao mesmo tempo questiona o modelo de formação continuada, instituído na rede municipal de ensino. No enunciado **“mas tenho outros planos para além da sala de aula, um trabalho diferenciado que a sala de aula não vai me proporcionar né, pode ser de formadora. Eu acho que o professor profissional precisa de mais um apoio, mais qualificado, que eu acho hoje as formações são ótimas, mas está faltando algo. (...) seria um trabalho mais voltado para os professores de sala de aula, para os métodos, para os projetos, também para as necessidades específicas de cada um.(...) as formadoras chegam já com os projetos todos prontos, sem saber qual é a real necessidade do docente. Por que acredito que já uma correria, não se tem tempo pra nada, não se tem tempo para planejar e a formação já chega com aquela coisa pronta”** os efeitos do sentido produzem diferentes significados do dito, manifestados na polissemia e nos arranjos discursivos do formação ideológica e imaginária. A professora fala de um lugar de insatisfação com as diretrizes formativas da secretaria municipal de educação, pelas quais é direcionado o processo de ensino e aprendizagem. A expressão **“eu acho hoje as**

formações são ótimas, mas está faltando algo” o operador discursivo “mas” anula o pensamento anterior, produzindo um sentido de contradição no discurso. A força argumentativa é acentuada nas marcas discursivas “**além, mais, já chega**” nas quais a fala da professora apresenta de forma incisiva os efeitos que denuncia o conflito entre a maneira que o sujeito é orientado a fazer e a maneira que ele acredita que deva ser feito. O “não” é outra marca discursiva que produz efeitos de sentido no enunciado, a negação é utilizada para fins de convencimento em que o referido transforma a imagem do referente. A metáfora “aquela coisa” aciona a prática discursiva do estranhamento da realidade da interlocutora, denotando uma força argumentativa que enfatiza o descrédito da posição do outro. Nota-se também que, o sujeito do discurso reforça a formação ideológica da função docente em sala de aula ser desprivilegiada, considerando os cargos que implica em poder hierárquico na escola. A ideia disseminada por esta prática discursiva alimenta a reprodução dos discursos que legitimam a submissão do professor à ordem estabelecida e a reprodução do aparato de subordinação na estrutura fundante do poder político e social. A tensão é atestada pelos significados da resistência a desenvolver modelos prontos para serem reproduzidos na educação. “**As formadoras chegam já com os projetos todos prontos, sem saber qual é a real necessidade do docente**”. Os não ditos que formalizam a organização da formação continuada de professores no Brasil. As ações são destinadas pelo MEC a todos os professores da educação pública através da implementação de projetos, pelos quais os docentes não são consultados na etapa de planejamento, considerando a diversidade cultural e as particularidades das diferentes realidades educacionais. “O caráter antecedente de toda qualificação é aceito como algo inquestionável, não apenas quando pensamos na formação de professores, como também quando estes pensam na educação de seus alunos” (ARROYO, 1999, p. 145).

No enunciado “**a globalização tai e tudo chama atenção, então o professor acabou perdendo seu lugar, não é sua auto estima, mas sua autoridade (...) por que o aluno vai alimentando essas coisas, ai vai indo, vai passando, vai passando, ai chega a um certo ponto que ele não vai mais ter interesse realmente em sala de aula (...) por que ele pode fazer qualquer coisa, ai pode passar, ele recorre a alguma coisa, ai ele pode ser aprovado, e essa é uma das frustrações dentro da educação**” os dizeres ancorados pela memória discursiva entrecruza-se com os discursos da globalização e as

tecnologias a serviço da competitividade e da individualidade nas relações sociais e culturais. Zaoual (2003) reflete a respeito dos efeitos da globalização, apontando a miséria e as desigualdades sociais como principais fatores resultantes do modelo neoliberal instituído com o mundo globalizado. O homem nesta concepção é conduzido a agir como de forma flexível na relação de trabalho e mercado, recebendo incentivos que colaboram na formação profissional cada vez mais técnica e especializada. Na educação, a formação do homem deve ser pensada de maneira a exercer capacidade de discernimento e uma permanente reflexão, no sentido de perceber criticamente as manobras de manipulação advindas das relações de dominação do consumismo. É notado também que a interlocutora manifesta “pistas” que indicam as representações sociais de professor e alunos afetadas por discursos instituídos no bojo da ideologia tradicional de educação, na qual a imagem do professor está associada á autoridade indiscutível em sala de aula. De acordo com estas práticas discursivas, todos os elementos do processo ensino e aprendizagem são moldados a “verdade” do professor e da instituição. “A ideologia tradicional é tão poderosa que precisamos de êxitos para sentir que estamos certos, sobretudo os jovens professores” (FREIRE, 1986, p. 23). Outro aspecto notado no discurso da professora são as significações do ato educativo derivadas dos juízos de valores, a considerar que o dito retrata a rigidez dos fenômenos simbólicos imbricados nas práticas pedagógica. O discurso pedagógico fundamenta e organiza o discurso, considerando os sujeitos professores e os sujeitos alunos em seus respectivos lugares sociais, o lugar de avaliador cabe ao professor e o lugar de avaliado cabe ao aluno. A memória discursiva recorrente no enunciado destaca os valores morais e culturais que permeia a avaliação da aprendizagem na ação didática. A avaliação é formalizada como um eficaz instrumento disciplinador e de controle, pelo qual se moldam formas de agir e pensar a partir de atos classificados em “certo e errado”, corroborando com as desigualdades sociais. “O saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres” (FREIRE, 1996, p. 51).

Em relação aos anseios profissionais, Beta adiciona a expectativa de crescer também em uma empresa de produtos de beleza, na qual é consultora. Na função docente, pretende sair do regime de contrato para estatutário. Há também a argumentação do

discurso da vocação e amor a profissão como características essenciais para a efetividade do fazer docente. No enunciado **“Profissionalmente além de passar no concurso, tenho o sonho de crescer dentro da empresa, que agora, atualmente estou conhecendo (...) vou me doar um pouco mais para ver os benefícios que ela tem (...) uma das coisas que fazem permanecer nesta profissão é o amor, por que tem de ter o amor, o gostar (...) porque eu me realizo né, eu gosto de está envolvida com crianças e adolescente (...) me defino como uma ótima profissional, que tem muito mais a contribuir com a educação (...) profissional compromissada (...) deveria dá mais retorno pro profissional da educação, poie é um trabalho árduo (...) pelas condições de trabalho e pelos salários.”** A paráfrase afirma os dizeres da falta de valorização, refletindo uma contradição da prática discursiva, em o sujeito do discurso manifesta satisfação com a profissão, entretanto, precisa desenvolver outras atividades para complementar os rendimentos mensais de assalariado, tendo em vista que a remuneração do trabalho docente não é suficiente para viver de forma digna. Vale grifar o lugar social de professora, que emerge no discurso, delineado como uma atividade prazerosa, que traz á tona os não ditos sobre os “esvaziamentos” dos discursos de valorização da carreira docente, quando impregnados de valores que fazem a dicotomia entre a realização pessoal e a realização profissional ocorrendo uma crise na identidade. Portanto, há uma tendência a naturalizar as diferenças no trabalho, associando as relações afetivas, como próprios da natureza feminina e as relações trabalhistas deste grupo, como algo inato, relacionados ao dom e à vocação ideologicamente realçada nos condicionantes sociais como a família e o trabalho.

5.2.2 A organização do saber nas falas das professoras

As falas das professoras entrevistadas são marcadas por pontos comuns ao tratar da responsabilidade da família na educação dos filhos. Desse modo, pais, alunos, professores e profissionais da educação são motivados a não vivenciar o conflito e buscar a harmonia diante dos possíveis “contratempos” que possam ocorrer no ambiente da escola ou fora dele. Todas as falas mobilizam efeitos de sentido expressando a compreensão da escola como uma “extensão do lar”. Evidenciam também a formação imaginária da escola e da

família como base na sociedade patriarcal, no modelo de família tradicional/ nuclear, real imaginário que pode ter origem em sua formação familiar que, no entanto, não faz mais sentido na atualidade, onde estão instituídas diversas formações familiares.

A produção discursiva na fala da professora Antônia, analisada a seguir, reafirma um “já dito” que desmoraliza as instituições públicas e não a identifica como funcionária pública, silenciando a voz do lugar social de professora de escola pública, pois não expressa em sua fala questões salariais e condições de trabalho, discursos que permeiam a realidade da educação brasileira. É possível perceber também na fala da professora Antônia um discurso arraigado aos valores tradicionais de família, com padrões econômicos mais voltados para a classe média, fatores que constituem a formação ideológica do sujeito que vive em uma sociedade estratificada em classe. Observe os recortes:

Professora Antônia- [...] a base de uma sociedade está... bem ainda, passa, perpassa pela família. A família é tudo. E hoje nós estamos vendo famílias destruídas. Destruídas pelas drogas, pela falta de amor, pela falta de respeito. Então meu sonho é de ver assim as famílias mais estruturadas e da escola pública ser de fato ser de qualidade. Eu assim ia me orgulhar muito se um dia eu tivesse assim um outro pensamento de confiança mesmo. Então o meu sonho é que a gente encaminhe e que tanto os nossos governantes como todas as pessoas envolvidas neste processo consiga alcançar este objetivo. Eu sempre digo que trabalhar na rede pública, ela assim, bem gratificante, por que assim, tudo que você traz para a sala de aula é bem-vindo e bem aceito. Você vê os olhos das crianças brilharem. Enquanto que na rede particular eu percebo assim, que eles tem tudo, tudo, vem até eles muito fácil. Então assim é complicado é você levar algo por que precisa ser uma coisa bem diferente, se não, não vai causar interesse nessas crianças, diferente da rede pública. Eu me lembro da minha turma do 1º ano, quando eu fiquei, eu fiz formatura deles no final do ano. A festinha de formatura dois anos, que eu fiquei com a turma de 1º ano. Essas turmas todo, 02 anos eu trabalhei, realizei em parceria com os pais e assim foi uma experiência maravilhosa. Por que eu tenho netas, na mesma faixa etária, que tem roupas que a avó confecciona, de festas. Então isso foi um encantamento, por que a gente sempre prepara a festa, nós professores é que somos os mestres de cerimônia. Eu sempre tive uma boa relação nos locais que foram poucos, não fui uma professora de trabalhar em vários locais, de tá mudando. Eu gosto de ficar muito tempo em uma escola, num local só. Então eu construo, eu estabeleço nestes locais por onde eu passei, um relacionamento muito bom, com os meus colegas. [...] **É eu vivo como uma família. Pra mim eles passam a ser como minha família também, da minha família também, então não tenho nenhum problema.**

No enunciado “**a base de uma sociedade está... bem ainda, passa, perpassa pela família. A família é tudo. E hoje nós estamos vendo famílias destruídas**”, se manifesta uma formação ideológica que atribui significado ao papel da família, da escola, do estado e da religião, constituindo formações discursivas a partir de uma rede de produção de

sentidos na qual a família é descrita como base estruturante da formação moral, intelectual e afetiva dos alunos. A escola, neste sentido, é configurada como uma extensão da família. Percebe-se que a fala da interlocutora estabelece uma confusão ao distinguir a função de cada lugar, assim como não consegue estabelecer um “dito” a partir de seu lugar social de professora, uma vez que não consegue transcender em seu discurso do lugar de mãe e mulher. Entende-se que, ao considerar em seu discurso a família como base (“a família é tudo”), a professora evidencia pelo não dito, que a educação esteja também ancorada por esta base familiar. Desse modo, a memória discursiva faz emergir a problematização que envolve esta temática entre escola e família, não revelada no discurso, a julgar pelas relações de poder instituídas no contexto educacional que põem a discussão em viés de raça, classe e gênero, além das diferenças de idade, níveis e desenvolvimento acadêmico entre a população estudantil e as condições sociais e econômicas que traduzem material cultural. Essas questões apesar de não estarem presentes no dito, são resgatadas na interdiscursividade ao tratar das questões familiares e educacionais. Bourdieu (1998) relaciona a família como instituição possuidora de estratégias matrimoniais, considerando que o *habitus* é um elemento consolidador de estratégias: familiares, biológicas, culturais entre outras. Dessa maneira, é através do *habitus* que os agentes se estabilizam nas estratégias, em manifestações de processos de escolhas, objetivos, opções e decisões, concebidos como atitudes independentes. Nas sociedades modernas, a legitimação da herança cultural familiar perpassa pela escola, pois a escola contribui para a reprodução social, principalmente ao sancionar a transmissão familiar do capital cultural.

Ao tratar da relação entre os colegas de trabalho e os alunos, Antonia associa a convivência na escola ao convívio familiar. **“É eu vivo como uma família. Pra mim eles passam a ser como minha família também, da minha família também, então não tenho nenhum problema”**, o operador discursivo “também” representa a força argumentativa do enunciado, produzindo o sentido de adição. A metáfora **“pra mim eles passam a ser como minha família”** sustenta o dito remorado pela formação discursiva da família tradicional, que reforça as relações estereotipadas de gênero no espaço escolar. O lugar social da mulher é definido tendo por referências a atuação do feminino na família, ou seja, são externadas as características de docilidade, proteção e equilíbrio, requisitos postulados para atender a demanda de esposa e mãe. A projeção

estabelecida entre o sujeito do discurso com a imagem do outro, afeta o processo de ação pedagógica instituída nas relações entre os gêneros no espaço escolar. A produção e a reprodução dos discursos que associam a mulher como a mantenedora da educação e da moral na sustentação da estrutura nuclear da família constitui a ordem de um discurso autoritário, que fomenta práticas sexistas na esfera pública e privada. A escola é uma instância social que historicamente agiu de forma dissimulada no controle do corpo e da mente. Os valores culturais e as representações sociais da instituição escolar e familiar são inculcados nas aprendizagens dos alunos, produzindo socialmente o homem e a mulher. Neste sentido, a educação das meninas e meninos é formatada com relevância para os valores culturais familiares, pelos quais pela formação de masculinos para administrar a família e feminino para cuidar da casa e dos filhos.

A professora Silvia aborda a relação da escola com as questões de ordem econômica e social que as famílias estão inseridas na sociedade atual. Veja as marcas discursivas realçadas nos recortes:

Professora Silvia- [...] os alunos de hoje, as pessoas de hoje, os jovens, as crianças, parece assim que tudo mudou, muito de alguns tempos passados. Quando a gente começou a trabalhar há 20 anos atrás, era alunos completamente diferentes de hoje, que vinham de famílias totalmente diferentes. **Eu acho que as famílias de hoje são muito desestruturadas, talvez pela necessidade de todo mundo trabalhar, muitos pais e muitas mães trabalham né, e os filhos acabam ficando sozinho ou então com os tios ou avós, e isso mexeu um pouco com a escola né.** As famílias hoje, o problema é que enfrentamos dificuldades de se trabalhar na escola, eu atribuo muito às famílias, muito mesmo. Acho que a família é a primeira educação. Hoje os pais não mais essa educação em casa com os filhos. Acho que a família jogou toda a responsabilidade pra escola. Talvez, fica o dia fora de casa, o dia todo trabalhando por necessidade e confia que na escola vai dá tudo pro seu filho, desde educação, de ensinar a ler a escrever, a ser cidadão e tudo né. **Acho que a escola se sobrecarregou demais e não está dando conta, por que você passa o ano todo com o aluno, o aluno te dá trabalho o ano todo, ele quer fazer tudo na escola, menos aprender, crescer no conhecimento.** A gente tem essa dificuldade muito grande hoje na escola.

No enunciado **“Eu acho que as famílias de hoje são muito desestruturadas, talvez pela necessidade de todo mundo trabalhar, muitos pais e muitas mães trabalham né, e os filhos acabam ficando sozinho ou então com os tios ou avós, e isso mexeu um pouco com a escola né”** a professora mobiliza de forma tímida um discurso polissêmico ao assumir que escola não está cumprindo seu papel na promoção de uma educação mais abrangente. Arrisca uma problematização das questões sociais e econômicas que afligem a realidade escolar e familiar na sociedade com valores culturais e

econômicos mediados pela produção capitalista. Podemos perceber que a memória discursiva expressa na fala da professora ao dizer que “**as famílias de hoje muito desestruturadas**” revela as condições em que se constroem as relações de gênero com o mundo do trabalho e os reflexos desta organização no sistema educacional e no exercício da docência. Considerando a organização tradicional das famílias brasileiras e os discursos do papel ideológico da mulher, que se baseava fundamentalmente em educar os filhos no espaço doméstico e auxiliar os professores no acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola. Desta maneira, o sistema de produção capitalista e as lutas dos movimentos feministas e das mulheres estabelecem rompimentos no modelo já instituído, em virtude da inserção da mulher no trabalho assalariado. Historicamente, as famílias estabeleceram novas formas de organização, descentralizando dos grandes “clãs” para a nucleação familiar e com o advento industrial o controle da economia é determinado pelos meios de produção e o controle da educação passa para o Estado. Até então a tarefa de escola e família se baseavam no discurso de compartilhamento das responsabilidades educacionais, onde uma respondia pela educação de valores e princípios e a outra pelo saber sistematizado. Diante das novas exigências do modelo econômico regido pelo sistema capitalista, a família passa a ser responsabilizada pela função de reprodução sexual, pois o Estado assume as responsabilidades com a educação, reproduzindo valores sociais culturais e econômicos no processo de desenvolvimento educacional, moral e emocionais dos indivíduos no âmbito escolar. Desse modo, o discurso que emerge na fala manifesta desconforto, na posição ideológica de professora. Louro (2003) argumenta a esse respeito enfatizando que:

Os discursos que se constituem pela construção da ordem e do progresso, pela modernização da sociedade, pela higienização da família e pela formação dos jovens cidadãos implicam a educação das mulheres – das mães, a esses discursos vão se juntar os da nascente Psicologia, acentuando que a privacidade familiar e o amor materno são indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças (LOURO, 2003, p. 96).

No enunciado “**Acho que a escola se sobrecarregou demais e não está dando conta, por que você passa o ano todo com o aluno, o aluno te dá trabalho o ano todo, ele quer fazer tudo na escola, menos aprender, crescer no conhecimento**” a paráfrase auxilia os dizeres das transformações da organização familiar nas últimas décadas. Estas transformações refletem na constituição das relações sociais e na construção e disposição das propostas pedagógicas das instituições oficiais de ensino. Diante deste novo paradigma

da família, o papel social da mulher também passou por modificações consideráveis, demandando diferentes dinâmicas na realidade da família. Atualmente, em virtude das exigências competitivas do mundo do trabalho, homens e mulheres são conduzidos a exercer uma vida profissional, se dividindo entre as atividades trabalhistas e as responsabilidades com os filhos. De modo que, a mulher se vê empurrada para desempenhar de forma mais competente essa duplicidade de papéis, ao feito que o homem continua tendo uma maior responsabilidade com as atividades profissionais. Destaca-se ainda, as famílias, nas quais a mulher é o sujeito principal, onde assume todas as responsabilidades de educar e manter financeiramente os filhos. No enunciado, percebe-se também que, a fala da professora Silvia expressa o já dito atravessado por um discurso educacional que centra o papel da escola na missão de desenvolver as capacidades e habilidades dos alunos em todas as dimensões, quando isso não ocorre de forma satisfatória, a instituição escolar e os professores sentem-se frustrados. A memória discursiva faz emergir na fala da professora os já ditos que representa o contexto em que as famílias socialmente e, economicamente, se organizam frente aos conflitos e tensões, geradas no ambiente específico da administração doméstica e pelas consequências da administração pública. A escola, diante desta organização passa a ser responsabilizada, pelo desenvolvimento psicossocial, intelectual e emocional do aluno, objetivos esse já legitimados no currículo nacional brasileiro. A formação ideológica que apoia os efeitos de sentido na produção discursiva da professora é constituída a margem do conflito, aspecto que explica a sensação de fracasso ou confusão manifestada no discurso. Outro destaque de produção de sentidos observados no enunciado **“ele quer fazer tudo na escola, menos aprender, crescer no conhecimento”** faz referência às questões do saber institucionalizado que reflete o lugar social da professora, marcando um descompasso entre os interesses dos alunos e o ritmo imutável do funcionamento estruturante da escola, fechada em seus conteúdos e métodos mecânicos de transmitir conhecimento. O espaço escolar expresso pelo não dito é instituído por “esquecimentos” dos fatores sociais e ideológicos que estabelecem o “já dito” nas práticas discursivas das instituições de ensino. Expressa ainda o lugar social do aluno, uma vez que a escola não consegue atendê-lo em suas inquietações diante do mundo social e das transformações tecnológicas e científicas. Esse lugar do aluno, apresentado no dizer é produzido no conflito, demonstrando tensões entre as formações ideológicas. A posição ideológica de professora e de aluno também

expressam a voz do Estado, tendo em vista, o processo de democratização do ensino, formação de professores e investimentos nas garantias de implementação de políticas públicas para a educação, ciência e tecnologia. Orlandi (2003) explica essa realidade da seguinte forma:

A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como algo que deve ser. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem prestígio de legitimidade (ORLANDI, 2003, p. 23).

Ao relacionar comportamentos relacionados à aprendizagem dos alunos e as condições de produção do conhecimento na escola, Vera aponta em seu discurso um forte conflito entre a cientificidade acadêmica vinculada à ação didática e os artifícios ideológicos da família, do estado e da religião em conceber a escola função de “sociabilizar” os alunos marginalizados, classificados segundo os critérios dos padrões sociais, que engendram os comportamentos aceitos na escola e na sociedade. Observe os recortes:

Vera: Você se depara com alunos assim de todo estado, estado com situação, atravessando problemas difíceis, financeiros, as vezes conjugal, com pai e mãe, as vezes envolvidos em algumas coisas desagradáveis(...) ele mesmo as vezes chega mal humorado no colégio (...) **chega o momento que o aluno pensa em desistir, às vezes vive uma vida atribulada em casa, brigas, não tem um conforto**, não tem segurança, nem dos próprios pais em ajudar nas tarefas escolares, de procurar: meu filho o que você precisa? como você tá indo na escola, então tudo isso vai atrofiando a mentalidade da criança, então o professor enxergando isso ele contribui com seu exemplo de vida, com novas metodologias e com o cronograma da escola (...) **se o professor realmente ama a profissão dele, ele vai se deparar e vê que o estado daquela criança não está bem**. Eu consigo entender isso, já tirei jovens das drogas, alunos que já não tinham mais vontade de estudar, alunos que já tinham desistido eu conseguir resgatar de volta. Eu com este lado psíquico de aconselhar, assim só na verbalização, então eu sinto algo forte dentro de mim, que eu tenho essa facilidade em conhecer os sentimentos das pessoas

No enunciado “**chega o momento que o aluno pensa em desistir, às vezes vive uma vida atribulada em casa, brigas, não tem um conforto (...) o professor realmente ama a profissão dele, ele vai se deparar e vê que o estado daquela criança não está bem**”. A formação ideológica manifestada no discurso sinaliza as significações do lugar da professora, mediadas pelas construções históricas, culturais e sociais e demarcado pelas

relações identitárias de mulher e mãe. Assim, o interdiscurso atravessa as relações de gênero, considerando que a interlocutora fala de uma posição social que evidencia a hierarquia de valores historicamente reproduzida na carreira docente, entendida como uma profissão tipicamente feminina, pois agrega valores como compreensão, afetividade, aconselhamento e zelo. Portanto sugere que os atributos maternos sejam legítimos e apropriados para obter sucesso no desempenho da função docente. Merece destaque ainda, as diferentes vozes que emergem no dito, confirmando uma assimetria nas significações da escola, do Estado, da família e da religião, conforme os modelos ideológicos vigentes. A memória discursiva faz lembrar os aspectos emocionais como guia das atividades pessoais e profissionais, como se trabalho e sujeito funcionassem somente na lógica da “humanidade”, sem correlações de força intermediando o processo. A formação discursiva da família tradicional sustenta os ditos que associam à imagem da mulher professora a uma figura dotada de sabedoria divina, capaz de ajudar os alunos e as pessoas em sua volta a superar os problemas das mais variadas ordens, utilizando como ferramenta pedagógica o diálogo, a benevolência e os bons exemplos de ética e da moral, essa determinação foi socialmente e historicamente construída. Deste modo, o discurso reforça as relações de obediência aos princípios religiosos e aos bons costumes sociais, estabelecendo uma assimetria entre o agir da professora, enquanto mulher enquanto mãe. As identidades sociais tendem a ser moldadas de acordo com as representações sociais dos indivíduos em determinados contextos históricos e culturais, os diversos signos, símbolos e linguagem, materializados em discursos e imagens são determinantes na produção de valores, pelos quais são estabelecidas as identidades sexuais e de gênero. Na escola, os perfis identitários possuem marcadores sociais de classe, gênero e raça, quanto ao gênero há predominância do padrão heterossexual. A forma de organização das identidades de grupo perpassa pelos “conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de pessoa se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é incoerente ou descontinuo” (BLUTER 2014, p. 38).

Beta retrata em sua fala a diferença entre os alunos de 6º ao 9º ano e os alunos de 1º ao 5º ano, destacando o respeito que é bem mais exercitado entre as crianças pequenas e o encaminhamento e desenvolvimento das atividades acadêmicas com os adolescentes com maior êxito, tendo em vista que possuem as habilidades de leitura e escrita. Acredita que os

pais precisam acompanhar de forma sistemática a aprendizagem dos filhos, sendo a família uma peça chave neste processo. Ao falar da relação com os demais profissionais da escola e com os alunos, assim como as demais professoras entrevistadas, associa os personagens da escola à família e a escola ao lar. Os encaminhamentos didáticos na visão da professora devem ser orientados pelo diálogo e pela troca de experiências, considerando que o professor é um mediador da aprendizagem. Examine os recortes:

BETA: A minha atuação de 6º ao 9º ano é muito boa, é gratificante, pois você vai trabalhar com os alunos que estão num patamar mais alto de pesquisa e conteúdo mesmo (...) em relação aos alunos do segmento de 1º ao 5º ano, não são independente, mas tem total respeito pelo professor, e a relação com o professor é como se fosse tio, da família dele mesmo (..) a família é parceira da escola. Que a família hoje está muito distante da escola, ela tem colocado todas as responsabilidades para a escola e tem esquecido, que parte da educação é dos pais, o professor é o mediador né, ele vai ensinar né. Acontece se a gente focar mais com os pais pode ser que tenha algum avanço. O meu relacionamento com os docentes, acredito que bom esta escola tem um diferencial de outras escolas, me acolheu de tal forma, como acolhe também os outros professores de uma forma diferente. Aqui não somos só profissionais somos uma família, como se diz “todos aqueles que não têm uma realidade, não uma individualidade”. Todos aqui, principalmente eu tenho contribuído muito. Quando alguém pede informação, queira compartilhar conhecimentos e também as frustrações (...) a docência precisa está unida, por que senão fica aquela coisa muito profissional (...) tem muitos professores que vem de outras com aquele jeito já, muito individual, muito na dele, no seu canto (...) mas aí agente com os nossos jeitinhos, vamos encaixando ele, vamos dividindo experiências, contando história e deixando nosso ambiente de trabalho, cada vez mais interessante (...) a minha relação com meu alunos ela é diferente de alguns, tem professores que não gosta de ter contato com os alunos, de dialogar, de conversar, eu já tenho outra visão nesta parte. **Eu acho que o contato do professor com o aluno é muito importante. Esse contato diferencia muito na sala de aula, na prática pedagógica, no fazer pedagógico. Que o aluno já não tem quem mostre pra eles o que certo realmente, assim dos caminhos corretos, pois tem muitos alunos com dúvidas que eles não tiram com os pais, às vezes os pais passam o dia todo fora de casa. Acho que tem sempre de ter uma roda de conversa, de conversar e daí puxarem assunto para dentro da sala de aula, para dentro das outras disciplinas.**

No enunciado **“a minha atuação de 6º ao 9º ano é muito boa, é gratificante, pois você vai trabalhar com os alunos que estão num patamar mais alto de pesquisa e conteúdo mesmo (...) em relação aos alunos do segmento de 1º ao 5º ano, não são independente, mas tem total respeito pelo professor, e a relação com o professor é como se fosse tio, da família dele mesmo”**, a formação discursiva da família tradicional ancora a produção dos sentidos, atribuindo aos professores do primeiro segmento do ensino fundamental a função de cuidar e proteger, enquanto aos professores que atuam no segundo segmento, denominados de “especialistas” nas áreas afins do conhecimento,

possuem a responsabilidade de ensinar conteúdos. A formação ideológica reafirma os já ditos cristalizados sobre a hierarquia dos sujeitos que sabem mais e dos sujeitos que sabem menos, reafirmando a posição de professores e alunos no processo educativo. A expressão “**não são independente, mas tem total respeito pelo professor**” determina a posição ideológica do aluno, como um sujeito que não possuem capacidades para tomar decisões, colocando o professor na condição de autoridade do conhecimento. A formação discursiva da família tradicional em que se filiam estes ditos produz sentidos, demarcando uma relação de professor e aluno referendada na autoridade do professor e no modelo de homogêneo de turma e de aluno. A metáfora “**como se fosse tio**” produz um efeito de sentido que institui um modelo ideológico no qual desqualifica a profissão de professor. O dizer produz e reproduz práticas discursivas que reafirmam a escola como extensão do lar e a professora como um membro da família, que possui autoridade para representar a mãe no momento em que a criança esteja na escola. A formação ideológica agrega valores que destituem a escola como espaço de disputa, sublinhando a naturalização dos valores fraternais e afetivos e mascarando os valores políticos e ideológicos em que se fundamentam os princípios da educação e da profissionalização do magistério. A ação discursiva remete à falta de criticidade nas relações de trabalho, refletido na aceitação da exploração da força de trabalho, ajustando a profissão de professor aos arranjos sociais das desigualdades impostas. O dito reafirma ainda a impossibilidade do sujeito professor em engajar-se nas lutas de resistência ao real estabelecido. “Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão” (FREIRE, 1997, p. 9).

As relações de afetividade são também externadas no discurso de Beta, entretanto os “deslizes” possibilitam entrever que essa afetividade é manifestada como mecanismo de controle, regulador de comportamentos que não se ajustam às condutas aceitas no ambiente escolar. Conforme o enunciado “**eu acho que o contato do professor com o aluno é muito importante. Esse contato diferencia muito na sala de aula, na prática pedagógica, no fazer pedagógico. Que o aluno já não tem quem mostre pra eles o que certo realmente, assim dos caminhos corretos, pois tem muitos alunos com dúvidas que eles não tiram com os pais, às vezes os pais passam o dia todo fora de casa**” o

movimento discursivo demarca a posição da interlocutora no jogo das relações de poder instituídas no espaço escolar. A formação discursiva da família tradicional sustenta os dizeres, pelos quais sugerem que ao professor cabe o poder de decidir o que ensinar como ensinar e com que meios, ao aluno cabe aceitar as condições de ensino, geralmente esboçadas por um discurso autoritário. O mecanismo controlador deste processo é a disciplina, sendo os alunos conduzidos às aprendizagens de papéis sociais através da ação pedagógica mediada pelos modelos de condutas uniformes e generalizantes. Há refletido nos dizeres sentidos parafrásticos que promovem o papel social da professora em salvaguarda do papel social da família e do estado, pois estes conferem legitimidade ao sujeito professor. O silenciamento da voz do aluno produz sentidos de dominação e subordinação, relações pelas quais são significadas e ressignificadas as práticas discursivas no espaço escolar. O não dito dos discursos científicos acadêmicos atravessa o fazer pedagógico como formas de inculcar “verdades”, contribuindo para a construção de identidades de professores e alunos. Neste contexto, as identidades são constituídas no jogo simbólico do saber e do poder. A memória discursiva que ancora o dito traduz o dualismo entre o corpo e mente. No enunciado **“eu acho que o contato do professor com o aluno é muito importante, esse contato diferencia muito na sala de aula, na prática pedagógica, no fazer pedagógico”**, é possível entrever no discurso que a interlocutora faz a autoafirmação do contato em negação à relação da suposta “imparcialidade” dos corpos assexuados na escola. Os discursos reguladores dos corpos são constituídos nas práticas discursivas no espaço escolar e fora dele, resultando no controle da sociabilidade. O sujeito do discurso reforça os já ditos sobre o afeto na sala de aula, os dizeres se inscrevem na formação discursiva da família tradicional, sustentando os ditos da “docilização dos corpos”. A imagem da mulher professora é vinculada à figura que tem a tarefa de cuidar e proteger os alunos, aspectos que certificam a autoridade feminina na prática docente. Outro aspecto observado no discurso refere-se à “posição” docente que defende o estreitamento de laços de amizade entre professor e aluno, ou seja, para ter êxito no desenvolvimento das atividades e legitimar suas “verdades” o professor precisa manter o aluno em na condição de “amigo” para não o contestar. Assim “é a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la” (FOUCAULT, 2010, p. 20).

As professoras entrevistadas caracterizam a relação entre elas e os alunos, tendo por base as relações constituídas no seio familiar. Destacam-se práticas discursivas que reafirmam os valores sentimentais, afetivos, como requisito para desenvolver a aprendizagem. Estes valores são expressos nos discursos como elementos constituintes de uma relação harmoniosa e fraterna, estabelecidas em um ambiente sem conflitos. Percebe-se que os discursos são produzidos sem a reflexão acerca dos problemas econômicos, políticos e sociais que permeiam a escola.

Destaco a fala de Antonia que aponta para uma convivência com seus alunos que vai além da relação professor e aluno formalizado na sala de aula e na escola, como se pode observar nos recortes da transcrição da entrevista:

Professora Antônia-. [...] Com relação aos alunos, eu não tenho problemas, nunca tive, e não tenho nenhum problema, tenho um bom relacionamento com meus alunos. É gosto, já trabalhei com alunos maiores, passei muitos, alguns anos só nas turmas de 5º ano, 4º ano. Depois fui convidada até pela minha irmã pra assumir “menina pega uma turminha de 1º ano, e eu nunca tinha trabalhado com turma de 1º ano”. Como eu tenho, uma das dificuldades que eu tenho é com música, dança, eu tive assim um pouquinho de resistência, de pegar, pois eu acho que estas turmas precisam muito desse lado lúdico mesmo, da música, da dança. Mas ela “não eu te ajudo e tudo”, eu aceitei o desafio, estou muito feliz, muito feliz, quero terminar o meu tempo de carreira, dentro dessas turmas. Por que assim nunca tem, são crianças que todo dia surpreendem, que tem o carinho, que mesmo quando você chama atenção, elas não guardam rancor, não guardam mágoa. Então pra mim tá sendo assim, maravilhoso essa experiência. **O meu relacionamento com eles é tá bom, que eles ficam, ficam pedindo né, pra ir pra minha casa. Eu levo um, aí pronto, ai abre um leque, porque aí, aqui o que eu levo chega e conta: ai eu fui pra casa da professora, lá é assim, eu brinquei disso.** E agora com a chácara então, é que elas adoram mesmo, por que tem piscina, tem parquinho, então para eles tudo isso é novidade. Tem cavalos, então pra crianças faz a festa. E o que é interessante é que a faixa etária tá de acordo com as de meus netos. Então dá tranquilamente pra eles. Apesar de deles não se conhecerem, por que estudam em escola diferentes, mas, criança interage muito rápido. Então eles vão e fazem a festa. Eu levo para almoçar, ai a outra já vem com ciúmes, já pedindo: “Professora também quero ir na sua casa”. E a gente vai combinando, fazendo acordos. Não hoje eu levo essa, a semana que vem é fulano que vai. E assim a gente vai, mas, mas é uma experiência bem bacana. E é engraçado que, algumas vão chegam lá ficam preocupada, porque elas acham que na sala de aula, não sei, me viam como uma pessoa que trabalha na escola e não como uma pessoa que trabalha em casa. Então para elas foram surpresa de chegar em casa e me tarem vendo que eu varro casa, que eu cozinho, que eu lavo, que eu dou banho em criança. Então pra elas. Elas chegaram na sala: - “oh a professora tá cansada, por que ela não descansou. Ficou o tempo todo fazendo as coisas e tudo”. Aí as netas brigam por que querem colo e são relatos assim bem interessantes que elas fazem. Mas, é bem... bem bacana mesmo o meu relacionamento entre elas.

Vejamos o enunciado **“O meu relacionamento com eles é tá bom, que eles ficam, ficam pedindo né, pra ir pra minha casa. Eu levo um, aí pronto, ai abre um**

leque, porque aí, aqui o que eu levo chega e conta”: ‘**ai eu fui pra casa da professora, lá é assim, eu brinquei disso**’”. Na relação constituída pelos efeitos de sentidos sobre o ambiente escolar, a memória discursiva ancora um “não dito” no discurso (a casa da professora aparece como modelo de família), onde fatores ideológicos são histórica e socialmente reproduzidos no contexto educacional das relações de gênero. Tais fatores são preconizados em valores naturalizados para o sexo feminino, correlacionando sua atividade docente com atividades de mãe e de mulher. Os ditos filiam-se na formação discursiva da família tradicional; a interlocutora propõe um estreitamento dos laços sentimentais com seus alunos, para além das práticas pedagógicas educativas próprias de seu lugar social de professora, não se reconhecendo como docente, nem a escola como seu espaço de trabalho. A interlocutora utiliza a metáfora “abre um leque” no sentido de propagar e solidificar sua ação de mediação entre a prática pedagógica e o controle da disciplina dos alunos, a partir de recursos emocionais e materiais, pois os atores envolvidos no processo são seduzidos a filiar-se na formação discursiva da família tradicional. Nota-se também que os discursos são atravessados pela relações de gênero, a julgar pelas atitudes familiares com que a professora define sua relação com os alunos, numa posição clara de que escola e família constituem a partir de uma mesma formação discursiva (família tradicional), desta forma, professora e mãe podem ideologicamente desempenhar as mesmas funções no ato de educar e cuidar com amor e carinho das crianças confiadas a sua guarda, proporcionando-lhes segurança e bem estar social. Freire (1997) alerta para as questões ideológicas imbricadas nas relações familiares no âmbito da escola afirmando que:

A tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais (FREIRE, 1997, p. 25).

Sendo assim, me reporto também a reprodução dos estereótipos de gênero expressa na fala da professora, considerando as relações de afetividade mobilizada pela memória discursiva. Essa memória marca a necessidade de acolhimento e proteção, anunciando o lugar da criança, que interpela a doação, o amor e bondade como quesitos fundamentais para um convívio harmonioso e sem conflitos, uma vez que a figura da mulher está ideologicamente construída como o ser que emana paz, união e serenidade. Estas características são “naturalmente” defendidas na religião e na família, entretanto no âmbito educacional institucionalizado esse modelo pode representar a legitimação da “aceitação”

da realidade instituída pelas representações sociais de raça, classe e gênero. Bourdieu (2003) ressalta que os agentes internalizam e naturalizam um conjunto de fundamentos sociais que “tomam formas visíveis nas maneiras de ser, portar-se, andar, falar, gesticular, manter o corpo, pensar, sentir e agir das pessoas” (BOURDIEU, 2003, p. 64).

As demais entrevistadas pautam suas falas na descrição de uma escola como um local onde todos os sujeitos se posicionam na fronteira do “silenciamento” dos conflitos e disputas ideológicas. Observemos as marcas discursiva destacadas:

Silvia- [...] **não tenho atrito** com ninguém, me dou bem [...] tenho me relacionado bem como os colegas de trabalho e com os alunos também, nunca tive problemas com aluno.

Vera: Em relação aos meus colegas de trabalho e também alunos por onde já passei (...) **eu sempre fui bem vista**, sempre tenho eles como **companheiros fiéis**, até por que eu sou uma pessoa que fico na minha, eu aprendo mais estando calada (...) os calados são os mais que aprendem , por que as vezes a gente ouve e não pode falar. Em relação aos meus alunos **sou muito interativa**, eu digo sempre pra eles, demonstro isso e faço aquilo, que o professor tem sempre de ser amigo do aluno, para que o aluno possa ser amigo dele.

Beta: Não tenho problema com indisciplina, por que no primeiro momento eu sempre coloco as regras pra meus alunos, quais são as nossas regras, quais são os nossos limites, até onde vai(...) na hora de começar as aulas tem toda uma organização. O professor além de dá o limite, ele sabe até onde ele vai, até onde ele pode chegar, então o aluno é observador(...) apesar de que tem sempre alguns que geram conflitos, mas tem os limites e as regras, ai eles acabam se adaptando(...) Tem muito desafios a questão da insegurança, (...) quer dizer hoje temos de saber falar com o aluno(...) Por que hoje com as tecnologias, com a globalização as crianças levam o celular pra escola, os pais de certa forma acabam apoiando o celular (...) de certa forma a gente tem também de trabalhar muito isso.

Percebe-se que, nos discursos das professoras Silvia, Vera e Beta as formações discursivas auxiliam os já ditos sobre o trabalho docente feminino, pelos quais são reafirmados a diferença social e sexual o trabalho. As expressões “não tenho atrito” “eu sempre fui bem vista”, “sou muito interativa” indicam as marcas de subjetividade feminina e as significações do que a mulher professora constrói da sua imagem e da imagem do outro. Essas representações são guiadas pelos princípios morais cristãos e pelo controle da sexualidade, imbricados nas relações de poder e saber, constituintes da identidade sexual e de gênero. “Mesmo onde estudantes estão desesperadamente desejando ser tocados pelo conhecimento, professores e professoras ainda têm medo do desafio, ainda deixam que suas preocupações sobre perda de controle prevaleçam sobre seus desejos de ensinar” (HOOKS, 2000, p. 88).

Na docência, as mulheres ocupam lugar de destaque, considerando a feminização do magistério e construção histórica cultural da prática docente feminina. A prática pedagógica inculca no sujeito valores, pelos quais é transformada ou mantida a ordem estabelecida. Neste sentido, os ditos e não ditos sobre a mulher professora significam e ressignificam suas representações de acordo com a memória discursiva, ao mesmo modo que institui representações em seus ensinamentos, uma vez que tem a certificação para dizer o que deve ser aprendido e que não deve ser aprendido, o que é certo e o que errado.

5.3 O DISCURSO RELIGIOSO COMO INTERDISCURSO

A proposta de desenvolvimento desta seção é perceber como o discurso religioso opera nas práticas discursivas das professoras, significando seu lugar social e favorecendo a construção da posição docente e de gênero. A fala das professoras entrevistadas é atravessada pelo interdiscurso da religião cristã, pelos quais se estabelecem valores morais e éticos que controlam a relação entre professor e aluno, tendo por base as hierarquias sociais. Recordemos que, por interdiscurso, estou entendendo a noção pecheutiana que o caracteriza como “o todo complexo com dominante” (POSSENTI, 2009, p.155), funcionando aqui como a formação ideológica que dá base às formações discursivas que entrecruzam os discursos de gênero e pedagógico.

O discurso religioso opera de forma sutil através da ação pedagógica, sendo reproduzido por práticas discursivas que naturalizam o papéis sociais de professor e aluno. O discurso religioso apresenta-se com uma estrutura rígida, pela qual a voz da autoridade divina materializa-se no saber pragmático e autoritário, dissimulado na ideologia cristã propagada na voz dos bispos, padres, pastores, profetas e outros representantes legítimos da ordem sagrada.

Para definir o discurso religioso, Orlandi (2003) organiza sua fundamentação com base no pensamento de Althusser a partir do viés ideológico, observando que: “a) só existe a prática através e sob a ideologia, só existe ideologia através do sujeito e para os sujeitos(...) Só existe essa multidão de sujeitos religiosos possíveis por que existe um Outro

sujeito Único absoluto” (ORLANDI, 2003, p. 241). À luz dessa definição, passamos a análise dos recortes da entrevista.

Professora Antonia. **Pra ir para uma igreja... eu lembro já noiva...** Eu não ia sozinha, nem com uma pessoa que tivesse a minha faixa etária, só ia se fosse com uma pessoa bem de idade, que você ia quase auxiliando, servindo de auxílio pra ajudar aquela pessoa a chegar até **a igreja**, porque ele não permitia (...) Outras atividades que desenvolvo hoje no cotidiano é praticamente ficar com os netos. É, me dá prazer. Finais de semana, eu chego na sexta feira, eles já estão todos esperando. E então a gente tem assim um combinado, **eu e meu esposo de ir para igreja na sexta-feira**. Então na sexta-feira **a gente vai para a missa** e logo depois eu já passo na casa pra **pegar os netos** e ir para a chácara.

Nas marcas discursivas destacadas acima, percebe-se uma formalização da ordem religiosa, materializada na ação da fé cristã católica (missa). Os já-ditos relativos ao papel do noivo, esposo, dos netos na estrutura familiar carregam os sentidos das posições criadas e utilizadas pela igreja em sua ação pedagógica. Essa memória discursiva dos ensinamentos religiosos organiza a construção de hábitos e condutas individuais, reforçando os valores tradicionais do casamento e da família. A fala da professora é afetada pela memória discursiva da essencialidade de um ser superior (Deus) que orienta as ações do ser inferior (pessoas). Essa relação se baseia no reconhecimento da autoridade do ser superior e na aceitação das verdades como princípio direcionados das atividades humanas. Assim, entende-se que a voz de Deus é marca principal do discurso religioso, não havendo interesse do outro em contestar ou negar os dogmas religiosos, ou tomar para si o lugar da autoridade divina. Neste sentido, há uma tendência para entender os conceitos como monossêmicos, onde todos os sujeitos que professam a fé no cristianismo acreditam no significado maior da fé, simbolizados na salvação e a entrada no reino dos céus. Para tal feito, faz-se necessário para os católicos renegar as coisas do mundo e viver de acordo com as leis de Deus. Não há contestação do dizer da verdade cristã. No discurso religioso, a polissemia é controlada, pois o discurso “é constituído pelo seu contexto imediato de enunciação e pelo contexto histórico social, e se institui na relação entre as formações discursivas e ideológicas” (ORLANDI, 2003, p. 240).

Na fala da professora Silvia, apresentada a seguir são destacadas marcas discursivas que manifestam o entrecruzamento da atividade docente com o discurso religioso e com a produção das aprendizagens de gênero. Basta analisar o recorte e as marcas discursivas realçadas.

Professora Silvia. “eu trabalho na escola, manhã, tarde e noite, **então eu tenho um serviço assim na igreja, assim muito de ajudar na igreja e na comunidade, com as pessoas, com as famílias** e às vezes eu me meto a vender coisas, **assim também vendo produtos evangélicos**, e roupas também vendo de vez em quando, dona de casa, administro minha casa, **trabalho fora de casa**, mexo com vendas e **atuo na igreja, nos trabalhos pastorais da igreja católica**.”

No enunciado “**então eu tenho um serviço assim na igreja, assim muito de ajudar na igreja e na comunidade, com as pessoas, com as famílias**” observa-se que o “já dito” (ajudar) reafirma o discurso da caridade cristã, efetivado nos moldes de aconselhamentos e ensinamentos que fortalecem e fé a prática da persistência. Esse exercício da fé é recompensado pelo auxílio da autoridade divina, a quem cabe à decisão de avaliar a trajetória do serviço prestado a ele. Para Orlandi (2003), a fé é um domínio simbólico que realiza o princípio da exclusão, sendo as igrejas o local onde a exclusão se materializa. A fé estabelece divisões e fragmenta as comunidades, instituindo os “povos de Deus e os povos do mundo”. A fé confirma a não reversibilidade do discurso religioso, legitimados na igreja, através do processo de instrumentalização da verdade em seus ritos e linguagens. “A fé delimita a comunidade e constitui o escopo do discurso religioso (...) para os que creem, o discurso religioso é uma promessa, para os que não creem é uma ameaça” (ORLANDI 2003, p. 250).

Na fala da professora Silvia se percebe ainda que as marcas discursivas (igreja, comunidade, pessoas, famílias) evocam os “não ditos” (da pacificação, da dominação pela fé) refletindo a natureza da evangelização entre aquele que se descreve como o povo de Deus. A paráfrase que sustenta os dizeres faz menção à religião como fonte produtora de verdades, capaz de manter as pessoas emocionalmente equilibradas e supridas das necessidades físicas e materiais. Em outras palavras, a realidade social dos indivíduos passa por arranjos religiosos, legitimados pelas instituições (igreja, família, Estado) possibilitando uma ordenação de comportamento interligada por redes de poder, pelas quais regulam e controlam os interesses individuais.

Nas marcas discursivas “**assim também vendo produtos evangélicos (...) trabalho fora de casa (...) e atuo na igreja, nos trabalhos pastorais da igreja católica**” percebe-se que a memória discursiva da interlocutora é afetada pelo entrelaçamento do discurso pedagógico, de gênero e religioso. Os efeitos de sentido mobilizados no enunciado demonstram além da doutrinação cristã, relações comerciais e produtivas

associadas a fé. Os ditos (vendo produtos evangélicos) denunciam a exploração comercial realizada nas igrejas de diversas denominações religiosas, pelas quais os fiéis ideologicamente são motivados a colaborar, com o argumento do crescimento da igreja. Outro dito (trabalhos pastorais) apresenta um deslizamento de sentido para a produtividade das atividades religiosas. A busca por essa produtividade envolve práticas discursivas específicas para as lideranças religiosas, significadas por atitudes e gestos que ultrapassam a fronteira do religioso. A memória discursiva recorrente sustenta a polissemia (**trabalho fora de casa**) expressando rompimento da imagem da mulher á domesticidade. Por outro lado, percebe-se no enunciado uma limitação da atuação da mulher, sendo permitido a ela somente desenvolver tarefas remuneradas ou não que estejam em atividades que ideologicamente a mantenha em condições de dominação (religião, estado e família) e controle do corpo e da sexualidade. É importante destacar que o discurso religioso se empenha em conter a polissemia, vetando a reversibilidade. Ao tratar da reversibilidade, a Orlandi (2003) refere-se á possibilidade de estabilizar locutor e ouvinte em seus devidos lugares. Ao defender a reversibilidade, esta autora entende este processo, “como uma troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui” assim propõe “não fixar de forma categórica o locutor no lugar de locutor e o ouvinte no lugar do ouvinte” (ORLANDI, 2003, p. 239).

A Professora Vera apresenta uma fala atravessada pelo discurso religioso, pelo qual é firmado como mecanismo de ação pedagógica para legitimar o discurso de gênero e pedagógico no espaço público e privado. As marcas discursivas sublinhadas na fala da professora indicam o poder da religiosidade, interferindo na posição social das pessoas.

Outras atividades que tenho, **já na minha parte religiosa, eu trabalho aqui como docente, mas tenho as minhas funções na igreja, e nos meus dias de folga eu estou fazendo evangelização(...)** viemos por opção de oportunidade, por que **a gente trabalhava como obreiro e a obra lá era muito carente** e a minha vida profissional não estava indo muito bem, devido aquela **trajetória política**, sabes aquelas coisas de mudança (...) **Meu esposo é pastor da assembleia de Deus**. Pedimos pra vir tentar a vida aqui em Marabá e **Deus olhou**, ouviu, **pois agora estou trabalhando e ao mesmo servindo na obra do senhor** (...). Eu tenho o desejo de fazer psicologia, por que assim, devido eu trabalhar na área espiritual não dizendo que sou espirita, **eu percebo assim até orando, olhando pra você assim, tenho um espírito forte de conhecer o estado psíquico da pessoa.** (...) **Então acho que isso é um dom de Deus** (...) tenho de procurar uma profissão que combine né, e eu acho que é serviço social.

No enunciado “**já na minha parte religiosa, eu trabalho aqui como docente, mas tenho as minhas funções na igreja, e nos meus dias de folga eu estou fazendo evangelização**” a memória discursiva organiza o efeito de sentido de naturalização das verdades estabelecidas da religião. O operador discursivo (mas) firma a força argumentativa do discurso, ressaltando a atividade religiosa como a predominante entre as atividades desempenhadas pela interlocutora, reforçando a ideologia dominante da formação religiosa. Os ditos (na minha parte religiosa/tenho minha função na igreja) constituem um processo discursivo que atribuem significados ao exercício da atividade religiosa, como algo essencial nas relações sociais. Essa determinação religiosa é motivada pelos “não ditos” (das promessas de ascensão social e econômica pela experiência religiosa) que permeiam o imaginário social e cultural do indivíduo, alicerçados nas práticas discursivas da persuasão e convencimento. A doutrinação como mecanismo pedagógico é manifestada nas marcas discursivas (**estou fazendo evangelização**) como referência das relações de saber e poder instituídas no discurso pedagógico e religioso. A evangelização é orientada pelos preceitos do evangelho (bíblia sagrada), no qual defende a salvação pelo respeito à palavra de Deus. Percebe-se um entrecruzamento entre docência e evangelização, pois as duas atividades são regidas pelo mesmo conjunto de valores éticos, morais e religiosos e são outorgadas pelas relações de poder instituídas na palavra materializadas através da Bíblia e ferramentas didáticas como os livros. Neste sentido, a palavra é um instrumento de dominação, significando o traço mais evidente do discurso religioso. Através da palavra o ouvinte é persuadido por uma argumentação que apela para a emoção do sujeito, expressado na voz da autoridade (Deus). Os aspectos psicológicos mobilizados nos discursos centram-se na subjetividade e regularizam os sentimentos relacionados à fé (esperança, cura, obediência a Deus, bondade, aceitação, paciência etc.). Outro aspecto próprio do discurso religioso é o medo, sentimento controlador da ação dos cristãos, uma vez que, representa todas as coisas ruins que resultariam da falta de obediência a palavra de Deus. O medo opera na dualidade entre o bem e o mal, ou seja, entre o inferno e o céu. O céu é a promessa do paraíso (amor, sossego, harmonia, paz, união, equilíbrio, glória eterna, liberdade, alegria, justiça etc.) e o inferno é representação das lamentações e aflições (dor, penalidades eternas, sofrimento, castigos, prisão, confusão, desassossego, agonia etc.).

No enunciado **“que a gente trabalhava como obreiro e a obra lá era muito carente e a minha vida profissional não estava indo muito bem, devido aquela trajetória política, sabes aquelas coisas de mudança (...)a gente trabalhava como obreiro e a obra lá era muito carente (...). meu esposo é pastor da assembleia de Deus (...) Deus olhou, ouviu, pois agora estou trabalhando e ao mesmo servindo na obra do senhor (...).** os dizeres reafirmam os já-ditos da religião cristã (caridade, espírito de retidão e obediência a Deus, graça). Nas entrelinhas, as razões da migração aparecem sem ser desenvolvidas, sendo que as referências à política e a mudança dão a entender enfrentamentos: **“minha vida profissional não estava indo muito bem, devido aquela trajetória política, sabes aquelas coisas de mudança”.**

A memória discursiva deixa também escapar “pistas” de efeitos de sentidos mobilizados pelos símbolos e signos religiosos que garantem a manutenção da ideologia dominante através de processos de subjetivação. As palavras **“obreiro”**, **“pastor”** marcam a ação discursiva dos representantes legítimos da autoridade divina, que precisam adotar comportamentos guiados pelos bons princípios da igreja para então professar em nome de Deus. Nesse caso, a palavra esposo é o referente equivalente, na polissemia controlada do discurso religioso, descrevendo posições sociais organizadas a partir da mesma formação discursiva (família tradicional). Enquanto homem divulgador e pregador da fé religiosa, a pessoa aprende e socializa outras não apenas os conteúdos, mas também as estratégias de persuasão inscritas fundamentalmente no campo discursivo. Desse modo a prática discursiva do pastor está legitimada; os significados daquilo que ele fala provêm de um lugar autorizado para representar Deus; tais significados não podem ser substituídos, pois no discurso no religioso não há expectativa de reversibilidade. A não reversibilidade tenciona o princípio de uma ordem verdadeira instituída pela palavra de Deus e consequentemente pelos sujeitos que nela professam. Aqueles que não acreditam na ordem dada como divina, nem professam a palavra ali pregada, tendem a ser excluídos nas relações sociais aceitas nas sociedades cristãs. A relação dialógica entre locutor e interlocutor é quase inexistente, possibilitando a instituição de mecanismos de dominação de um sobre o outro, mas cada locutor se sente em diálogo com Deus e com a comunidade. “Em se tratando do discurso autoritário, gostaríamos de observar que, embora não haja

reversibilidade de fato, é a ilusão da reversibilidade que sustenta esse discurso” (ORLANDI, 2003, p. 240).

A expectativa de estudar psicologia, manifestada na fala de Vera, também se amarra na rede semântica oriunda do discurso religioso: “**Eu tenho o desejo de fazer psicologia, por que assim, devido eu trabalhar na área espiritual não dizendo que sou espírita, eu percebo assim até orando, olhando pra você assim, tenho um espírito forte de conhecer o estado psíquico da pessoa. (...) Então acho que isso é um dom de Deus (...).** Mesmo a vontade individual de organizar de outros modos a própria vida não escapa da monossemia própria do discurso religioso, traduzida como dom divino.

E possível perceber no enunciado também a ação discursiva mobilizada através dos “não ditos” (que as mulheres não podem ser representantes de Deus, no caso do catolicismo; que, enquanto esposa, tem a obrigação de servir ao senhor e ao homem, em todas as religiões cristãs) reforçam as desigualdades de gênero e a inferiorização da mulher no âmbito público e privado. A memória discursiva recorrente nas expressões **servindo na obra do Senhor** e **dom de Deus** sustenta a representação de gênero, produzindo significações naturalizadas do papel da mulher. Essas representações são formalizadas a partir de práticas discursivas que associa a figura da mulher a sacrifícios, ao sagrado e a sabedoria divina. Nestes termos, a submissão da mulher não é questionada nas doutrinas cristãs, pois já uma atitude legitimada nos ensinamentos bíblicos, assim verdade absoluta que deve ser aceita e seguida pelas mulheres. Cabe essa vigilância à submissão aos líderes religiosos e aos esposos (que, no caso é a mesma pessoa). Desse modo, o já-dito da tradição cristã fortalece os ditos, inculcando os referentes do misticismo religioso, materializados na fala da interlocutora. O sujeito interpelado pelos ditos não teria o poder de interpretar, apenas reproduz os ditos, em seu significado dado como primário.

6 A MULHER PROFESSORA E O ENTRELAÇAMENTO DOS DISCURSOS OUTROS

Refletir sobre o discurso docente feminino e a produção dos estereótipos de gênero na escola me fez procurar significações para as desigualdades sociais e de gênero, produzidas nos entrecruzamentos dos discursos de gênero e pedagógico, materializado nas práticas discursivas de mulheres professoras. Sem ter a intenção de achar “verdades”, busquei investigar a problemática tendo o olhar voltado para a explicação da realidade a ser observada a partir da interpretação dos efeitos de sentidos manifestados nos discursos das interlocutoras sem, contudo, pretender esgotar a temática, pois compreendo que o conhecimento está em constante reorganização e ressignificação. Os estudos teóricos adicionaram elementos sinalizadores para a compreensão das relações de poder e os marcadores sociais que corroboram para a produção da identidade feminina, identidade sexual e de gênero.

Neste contexto, não descartei a complexidade e amplitude da problemática, assim como as “armadilhas” que pudessem ocorrer no movimento interpretativo, em virtude do meu lugar social de mulher, mãe e professora. Entretanto, acredito que a investigação de como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero na escola, possibilitou ampliar o debate da problemática, a saber, que este tema constitui uma importante discussão em diversas áreas do conhecimento no atual contexto histórico e cultural da sociedade brasileira. Ressalto ainda que, as análises dos discursos das professoras, realizadas a partir das orientações teóricas metodológicas da Análise do Discurso de tradição francesa, estão passíveis de “equivocos” em razão da opacidade da linguagem e das diferentes possibilidades de interpretações dos efeitos de sentidos produzidos na materialidade discursiva.

Tendo por base o *corpus* de análise, foi possível perceber que os discursos são marcados a princípio por formações ideológicas de gênero, produzidos e reproduzidos na sociedade de acordo com as experiências históricas e culturais que delineiam o lugar social

dos sujeitos. A partir do entrelaçamento dos diferentes discursos são estabelecidas as redes sociais de poder, relações pelas quais o sujeito forma sua identidade sexual e de gêneros. Desse modo, os papéis sociais de homens e mulheres são significados através da instituição de práticas discursivas estruturadas social e culturalmente, em diferentes tempos e espaços. Assim a função social do masculino e do feminino é resultado de um processo contínuo de aprendizagens de gênero que começa desde o nascimento do indivíduo.

Os procedimentos de análise, organizados por eixos temáticos de sentidos, me conduziram a perceber que o entrelaçamento dos discursos de gênero e pedagógico é atravessado pelo discurso religioso. O discurso religioso, na base de uma formação ideológica da família tradicional, assume uma lógica fundadora dos demais discursos, culminando nas dinâmicas desiguais das relações de sexo, gênero e trabalho. Neste sentido, os papéis sociais de gênero são referenciados por modelos estereotipados do sujeito masculino e feminino, cuja legitimação potencializa a dominação masculina em diferentes segmentos sociais do âmbito privado e público.

Considerando a pergunta da pesquisa, como o discurso docente feminino produz e reproduz os estereótipos de gênero na escola? É possível retratar este propósito de estudo, sistematizar as argumentações através de formações discursivas de gênero, organizadas a partir da dispersão de referentes nos enunciados (Foucault), articulados por uma formação ideológica (Pêcheux). A partir desta proposta de organização textual apresentaremos a seguir formações discursivas e as respectivas temáticas que significaram as práticas discursivas e posições ideológicas das professoras entrevistadas, observando o modo de operar da produção dos discursos de gênero.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva. (FOUCAULT, 2010, p. 43).

Os discursos como produtores de verdades situam-se em uma ordem discursiva organizada a partir de matrizes de sentidos derivadas de discursos outros. Neste enfoque tratarei os discursos “outros” como temáticas, que contribuem para a produção de sentido do discurso dominante (formação discursiva).

6.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA DA FAMÍLIA TRADICIONAL

Percebe-se que, na fala das professoras, há a regularidade discursiva do conceito de formação de família a partir da composição nuclear tradicional. A partir dessa formação discursiva são mobilizadas as diferentes temáticas, pelas quais os discursos de gênero e pedagógico são produzidos e significados. Nesta seara discursiva, o casamento é moldado pelos padrões heterossexuais, representando um importante dispositivo de poder, que contribui para a construção da identidade feminina e masculina. Desse modo, as representações do lugar social da mulher demarcam as diferentes posições do homem e da mulher na sociedade.

A crença que o casamento e a maternidade requerem da mulher um comportamento social e sexual diferenciado permeia o imaginário das professoras entrevistadas, constituindo um discurso estruturante de suas relações afetivas, conjugais, morais e trabalhistas. Os valores morais são condicionantes sociais da condição da submissão da mulher, preceitos que orientam seu papel no casamento e na família. Na contemporaneidade, a formação da família acontece em diferentes modelos, entretanto, o reconhecimento da legitimidade ainda se pauta no modelo nuclear.

Diante destes moldes, observa-se que, na fala das professoras, a memória discursiva apoia os dizeres, pelos quais apontam as relações de poder como elemento que demarca o lugar do masculino e do feminino, em justaposição de desigualdade. Esta condição de inferioridade feminino construída histórica e culturalmente por meio de instrumentos ideológicos me conduz a argumentar que a mulher, independente da função que desempenhe no espaço público, subjugase às responsabilidades do ambiente doméstico. Dessa maneira, a autoridade masculina confere ao feminino a resignação revestida ideologicamente através de sentimentos afetivos e fraternais como amor, carinho, ternura, meiguice, doçura etc. naturalizados como próprios da natureza feminina, contribuindo para a formação da identidade feminina referenciada em papéis sociais estereotipados.

Neste contexto, outra temática que marca a regularidade discursiva das professoras é a afetividade. A memória discursiva remonta a produção dos sentidos nos discursos das interlocutoras, registrando as experiências discursivas do afeto, a partir de aprendizagens

de gêneros, sexistas e desiguais. No entanto, percebe-se que este processo é construído em condições tensas e de conflitos, a considerar os aspectos positivos e negativos em que os discursos da afetividade são significados. A afetividade como referente do discurso religioso, estabelece ao feminino o controle e disciplinarização do corpo, estruturados em marcas discursivas da censura ao prazer e aos desejos, é um instrumento de domínio e de dominação da mulher. Visto de outro modo, as práticas discursivas da afetividade representam a possibilidade da construção democrática e autônoma das relações afetivas e amorosas, orientadas pelos princípios da igualdade e liberdade humana.

É possível ainda que, esse campo discursivo em que se constituem as relações de afetividade, é atravessado por uma tensa disputa da construção das “verdades”, tendo em vista, a inculcação dos valores hegemônicos masculinos heterossexuais e os princípios políticos filosóficos em que são construídos os ideais de igualdade social e de gênero. Nesta correlação de forças, o universo feminino é estruturado de acordo com o universo masculino, seja através dos discursos fundadores ou nas “verdades” silenciadas.

Essas premissas me autorizam a argumentar que, nesta trajetória formativa os discursos fundadores das relações de gênero que orientam as experiências discursivas das professoras, servem de base para a organização das aprendizagens dos alunos. Esses discursos inscrevem-se na ordem dos valores morais e da naturalização das diferenças sexuais e de gênero. A paráfrase do amor à profissão e da vocação para a docência, assim como a evocação do dom entrecruzam-se com a formação ideológica das práticas discursivas, configurando o perfil identitário das professoras produzidos em matrizes do discurso religioso, na exterioridade discursiva da generosidade, sacerdócio e paciência.

Considerando os conflitos ideológicos imbricados nas falas das professoras, nota-se que o processo de formação acadêmica, é condicionado por fatores sociais impostos pela família e pelo casamento. Ingressar no magistério nestas circunstâncias não é resultado de opção por ser professora, motivadas pelo sonho de carreira profissional, significa um movimento de conciliação nos papéis de mãe, esposa e professora. Dessa feita, o processo de formação é marcado por tensões de naturezas sociais distintas, registradas no imaginário social das professoras como um processo complexo, difícil e de muitos sacrifícios. Esse registro é produzido atentando para o lugar social da mulher que “naturalmente” são

formados a partir da lógica da maternidade e da domesticidade, fatores fronteiriços da continuidade de formação e inserção no trabalho para as mulheres.

A formação, a carreira e o trabalho docente são guiados a partir da moralidade religiosa, que funciona como reguladora de práticas sociais e educativas. Os aspectos sociais e ideológicos implicados nos discursos de gênero e pedagógico mascaram a realidade do trabalho docente e acentuam as diferenças sexuais e de gênero. Dessa forma, para exercer a profissão docente é exigido das professoras, além de uma formação pautada nos valores morais rígidos, atitudes que a credenciem na função social tradicional de mulher e de mãe. A família emerge no imaginário social das professoras como um importante elemento para a estruturação do pensamento pedagógico e a definição das relações de gênero no espaço escolar

A escola é uma instituição legitimadora e reguladora de práticas socialmente aceitas, condição que possibilita os discursos das professoras a entrecruzar-se com discursos outros na articulação da ação docente pedagógica. A base estruturante do discurso pedagógico na escola se constitui a partir da relação autoritária estabelecida hierarquia de funções e de lugar social dos sujeitos. A família, o Estado, a religião e a escola certificam a professora para produzir “verdades”. Desta forma, o lugar que se espera da professora é de ensinar e o aluno é de aprender. Neste contexto, as relações de saber e poder são produzidas e significadas. A formação do aluno acontece por meios de processos rígidos de ação pedagógica, no qual o aluno não é considerado como sujeito de vontade e desejos. Assim o sujeito aluno é silenciado por meio de relações autoritárias, condição que favorece a reafirmação das relações sociais desiguais na escola.

O saber social produzido na escola é fundamental na construção de cidadãos, uma vez que é um meio de delegar função social ao indivíduo. Nesse processo de construção do saber, além da racionalidade estão implicadas também as relações de gosto e do desejo, materializado através da linguagem, dos signos e símbolos, que atuam como marcadores da formação da subjetividade. Neste sentido, os discursos das professoras sugerem que o gosto e a vontade do saber dos alunos são compostos tendo por referência o discurso pedagógico. Desse modo, o discurso docente feminino produz e reproduz as relações estereotipadas de gênero na escola através de vários símbolos e linguagens, através principalmente de uma prática pedagógica silenciadora dos conflitos identitários de sexo e

gênero social e culturalmente significados, a partir das diferentes experiências históricas dos sujeitos.

6.2 FORMAÇÃO DISCURSIVA DA IGUALDADE DE GÊNERO

A regularidade discursiva em que são materializadas as experiências históricas culturais das transformações das relações de gênero, situadas para além da maneira patriarcal de perceber o homem e a mulher, é demarcada de forma bastante tímida nas falas das professoras entrevistadas. Nota-se que as práticas discursivas que organizam a resistência aos artifícios ideológicos do discurso dominante, são significadas pelos efeitos de sentidos, ainda que sutis, de modo a contradizer o real estabelecido na definição dos papéis sociais de gênero.

A luta pela autonomia feminina e o direito à diferença apontam para uma temática que mobiliza o discurso da igualdade de gênero na fala das professoras. O lugar discursivo de que fala a mulher anuncia produções de sentidos, com significações diferenciadas do enfoque tradicional do feminino. A memória discursiva recorrente reafirma os “já ditos” da valorização da mulher nas relações de trabalho e afetivas, destacando avanços relevantes que possibilitam um novo pensar sobre o lugar social da mulher. Entre estes avanços, observa-se o trabalho remunerado e a o gozo da escolha pelo exercício da maternidade produzindo condições materiais de sentidos que organizam as rupturas com a subordinação feminina.

Retomo as experiências de gênero de minha mãe (Joaquina), vivenciadas no enfrentamento “silencioso” da rigidez em que foi educada, (família/casamento) destacando o modo como significou o processo de escolarização para os filhos, principalmente para as filhas, produzindo uma forma de resistência à formação discursiva da família tradicional. Considerando o contexto histórico cultural em que o saber institucional (educação escolar) não tinha importância na formação da mulher, pois havia a valorização da disciplina moral e as aprendizagens das atividades domésticas (discurso dominante), minha mãe instituiu uma luta para garantir o direito a educação para as filhas. Este processo foi permeado por intensos conflitos, entre eles: dificuldades financeiras; escola da zona rural sem ofertar

condições para prosseguir estudos (só ofertava até a 4ª série); discursos sexistas (menina na escola é só pra aprender fazer carta para namorado); todavia se orientou dos valores da formação discursiva de igualdade de gênero, (acredito que movida pelo desejo de autonomia e liberdade, direitos que lhe foram negados) e garantiu que as filhas e filhos tivessem condições de gozar do direito a educação.

A regularidade discursiva que compõem a temática da formação de uma identidade feminina com delineamento da diversidade, manifestada nos discursos de gênero analisadas nos recortes das entrevistas, permitem desenvolver uma defesa da mudança nas práticas discursivas que instituem as identidades fixas para homens e para mulheres, refletindo na quebra de paradigmas tradicionais. O lugar social da mulher é arranjado discursivamente para atender as demandas da esfera pública e privada, provocando instabilidade na construção de padrões rígidos dos papéis sociais do homem e da família. Acredito que estas transformações, tiveram influências das produções discursivas das investidas políticas e científicas do movimento feminista.

A partir destas perceptivas, nota-se que os discursos de gênero atravessam as falas das professoras, tendo por referente o discurso do direito à emancipação reconhecida pelo aparelhamento jurídico e pelo Estado. Neste campo de disputas ideológicas, o exercício do magistério representa estratégias de resistência da mulher a restrição de seu papel social ao âmbito doméstico, considerando as possibilidades de compartilhar com o homem as experiências provenientes da realidade pública. Há estabelecido nesta relação de força que, a profissão de professora pode ser desenvolvida paralelamente à outras atividades comerciais ou domésticas. A disseminação de tal discurso reflete na produção de “verdades” sobre as decisões das professoras em ingressar e permanecer no magistério.

Com base nesta formação discursiva, é possível que a mulher exprime um desejo de “ser dona” de suas vontades, a saber, em todas as atividades humanas, uma vez que são dotadas de capacidades e habilidades que as tornam competentes para tal. Do mesmo modo, se percebe o domínio ideológico, realizando manobras discursivas, com a objetividade de estabelecer inculcação de modos subjetivos, pelos quais a mulher de maneira “natural” constrói o desejo de retrair e conter essas “vontades de saber”. Através desses conflitos instituídos no âmbito da subjetividade são produzidas e consolidadas práticas discursivas convergentes com os princípios de igualdade de gênero.

Como parte desta disputa ideológica de saber e poder na construção da identidade de gênero, me posiciona no lugar social de professora, mulher e mãe, propositalmente realizando uma ordenação às avessas, das construções sociais e culturais historicamente estabelecidas. Desse modo, não tenho a pretensão de me destituir das significações de cada lugar discursivo, mas de me inserir em um espaço polissêmico, no qual os sentidos não sejam alicerces para sobrepujar as diferenças. Assim lanço mão dos ideais das lutas ideológicas feministas de emancipação humana para alinhar outros tecidos na construção política e filosófica da igualdade de gênero. O campo discursivo desta disputa é materializado em casa, na família e no trabalho, considerando que o discurso dominante tradicional é hegemônico em todas as esferas sociais.

6.3.O INTERDISCURSO COMO FORMAÇÃO IDEOLÓGICA DOMINANTE

Para desenvolver esta reflexão com fundamentos conclusivos, partirei das prerrogativas da ordem do interdiscurso como prática discursiva do discurso “outro”. Na fala das professoras, o discurso outro (dominante) é mobilizado a partir dos entrecruzamentos com as outras temáticas, produzindo efeitos de sentidos que culminam na natureza discursiva e ideológica das representações de gênero na família e na escola.

Desse modo, considere o lugar social de onde falam as professoras (Escola/Estado/família/Religião), estreitando o olhar para as posições de sentido para quem estão falando (filhos, alunos/comunidade) e por que falam aquilo ou invés disto (reproduz ou produz/ manutenção ou resistência à ordem). A partir desta compreensão e da percepção das relações de poder que permeiam o movimento discursivo das entrevistadas, percebe-se que a produção discursiva do campo pedagógico é atravessada pelos discursos de gênero e pelo discurso religioso, configurando espaços de conflitos entre a mulher e a profissional. Enquanto mulher se constitui na experiência discursiva hegemônica das intuições religiosas e da dominação masculina, enquanto docente constrói experiências a partir de práticas dissimuladas de controle do estado, da família e da religião. “Assim o discurso mítico, professa de maneira, apesar de tudo bastante ingênua, os ritos de

instituições realizam de forma mais insidiosa, sem dúvida, porém, mais eficaz simbolicamente” (BOURDIEU, 2002, p.17).

Assim, o discurso religioso estrutura os discursos de gêneros e pedagógico, produzidos e reproduzidos na ideologia das instituições, nas quais circulam como predominante, os valores da religião cristã. Contudo, vale destacar que a instituição desses valores é resultado de intensas disputas, travadas na dimensão do jogo simbólico, pelos quais são permitidos a produção de uns dizeres e o silenciamento de outros. Os dizeres sustentados pelo interdiscurso na fala das professoras organizam as relações de gênero, a partir de modelos que reproduzem os estereótipos de gênero (lógica discursiva dominante do papel social do masculino e feminino) e produzem formas de resistências ao modelo tradicional de aprendizagens de gênero (autonomia sexual e afetiva), embora não seja explicitamente intencional.

Considerando que, no discurso religioso não pode haver reversibilidade, o interdiscurso que sustenta os dizeres produzidos nesta dimensão ideológica tem como elemento principal de elemento os ensinamentos da ordem religiosa, pelas quais os cristãos não estão habilitados a mudar ou produzir novos significados, apenas seguir o pré-construído. O discurso pedagógico poderia permitir a reversibilidade, assim o aluno poderia tomar o lugar de professor, mantendo ou produzindo novos significados aos ensinamentos e aprendizagem que lhe foram conferidos. É possível materializar situações discursivas que capazes de contradizer o discurso hegemônico, produzindo ensinamentos pautados em valores democráticos e igualitários. Deste modo, o interdiscurso terá por bases de sustentação, temáticas discursivas que favoreçam relações de gêneros com menos domínio dos valores Patriarcais, produzindo assim discurso de gênero com predominância do respeito à diferença.

6.4.A PRODUÇÃO DO DISCURSO DE GÊNERO: OS MODOS DE OPERAR

Os discursos de gênero produzidos a partir de bases estruturantes que firmam os artifícios ideológicos dominantes, tendo como suporte o interdiscurso materializado na discursividade religiosa, organizam-se na forma de operar que naturalizam as diferenças

sexuais e de gênero. Neste sentido, a ordem de operar camufla as construções sociais de gênero e realimentam as significações do determinismo biológico. Partindo desta forma de operar nos espaços públicos e privados, a ação pedagógica tenderá a afetar a maioria das pessoas e o processo de disciplinarização dos corpos se dará por meio da aceitação social.

Admitindo que a forma de operar dos discursos de gênero estabeleça a divisão social e sexual do trabalho por padrões masculinos e heterossexuais, a emancipação feminina não terá significado, a considerar a construção do perfil de homem e de mulher em um referencial fixo e uno. Todavia se percebe também que há o modo de operar que propõem a desconstrução desses referenciais tradicionais, valendo-se dos discursos que desestabilizam a ordem discursiva dominante.

O discurso de gênero opera também produzindo significados de desqualificação da atividade docente, em posição de sexíssimo, por ser uma atividade predominante feminina. Esta determinação discursiva acentua as desigualdades sociais derivadas das diferenças sexuais. No magistério, as práticas discursivas recorrentes de bases hierárquicas culturais machistas, configuram desvantagens salariais para a categoria de professores. Neste contexto o discurso opera associando a profissão de professor à missão, sacerdócio e vocação. Da mesma maneira, há modos de operar o discurso que tratam da valorização docente e dos desafios da profissionalização do magistério, ao externar a insatisfação com os baixos salários e com as condições de trabalho.

Considerando os modos de operar os discursos de gênero, percebe-se que as professoras se posicionam no discurso, contextualizando suas falas de acordo com as práticas discursivas estabelecidas em diferentes experiências históricas e culturais. Assim, entende-se que o movimento discursivo produz efeitos de sentidos da dominação masculina no processo de ensino e aprendizagem, constituída pelas temáticas que sustentam os dizeres do discurso pedagógico, mas compartilham experiências discursivas das aprendizagens de gênero, significadas no discurso de igualdade de gênero.

6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo foi possível compreender os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos que se inscrevem os movimentos discursivos que defendem o rompimento das hierarquias de gênero, estabilizados na naturalização das diferenças de sexo, na sociedade ocidental. A (des)construção dos referenciais rígidos das identidades sexuais e de gênero configuram novos sentidos para as relações sociais e culturais, possibilitando aos sujeitos viver e conviver consigo e com os outros de um modo mais democrático e humano. Neste sentido, seria necessário intensificar a reflexão sobre os fatores da dominação e opressão social, repensando o atual paradigma da desigualdade e diferença. Desnaturalizar os estereótipos de gênero que determinam valores fixos e absolutos para homens e mulheres significa rupturas ideológicas no modelo vigente. A reconstrução do feminino implica essencialmente na reconstrução do masculino.

Neste contexto, o discurso religioso apoiador do moralismo cristão atravessa os discursos de gênero e pedagógico, cristalizando as diferenças biológicas sexuais, requer problematização, considerando que atravessa as práticas discursivas em diversas atividades humanas. A escola como espaço de articulação política, ideológica e filosófica, constitui-se em um lugar ideal para discutir os valores socialmente construídos sobre o sexo, homem e mulher, sujeito masculino e sujeito feminino. Desse modo, as professoras e professores devem fundamentar sua ação educativa em aprendizagens sobre gênero de maneira relacional e democrática, considerando que as relações sociais e de poder exigem acordos, negociações, tensões e conflitos ideológicos.

Compreendendo as experiências discursivas, como resultado de movimento histórico, cultural e social e que a ação pedagógica constitui o homem e a mulher, arrisco a pensar que o discurso docente deve acionar mecanismos de resistência às relações de sexismo e machismo, rompendo com os papéis sociais estereotipados do sujeito feminino e do masculino, criando oportunidades do sujeito humano viver de forma mais igualitária e democrática, as experiências sexuais afetivas e de trabalho, exercendo o direito a diferença dentro dos princípios da igualdade.

Diante das questões objetivadas neste estudo, vale destacar que estudar a produção e reprodução dos estereótipos de gênero no espaço escolar me causou diversas inquietações. Algumas dessas inquietações foi possível problematizar e contextualizar no âmbito educacional, dialogando com as questões históricas e ideológicas; outras ainda

merecem reflexão, considerando as múltiplas possibilidades de acontecimentos sociais e históricos que resultaram na produção ou reprodução das práticas sociais e educacionais, que contribuem para definir os papéis sociais de gênero na cultura ocidental. Essas inquietações permanecem como mola propulsora para outros desafios na produção de conhecimento. Todavia, a questão central deste estudo me fez repensar e problematizar as minhas relações cotidianas como mulher, mãe e professora, ampliando meu olhar para a articulação dos diferentes saberes que estão conectados a compreensão da dinâmica da produção dos discursos e construção das relações identitárias do gênero feminino na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.41-52, 2005.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **RBPAE** – v.27, n.1, p. 83-94, jan./abr. 2011. Disponível em. <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969/11600>>. Acesso em 22 jan. 2015.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

ALENCAR, José Ricardo da Silva. **A formação para a cidadania em discursos de professores de física**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2006. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1798>

AZEVEDO, Fernando de. **A transmissão da cultura**. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

BIBLIA SAGRADA. Trad. Edição Contemporânea de Almeida. 1990

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Correa. 9 ed. Campinas: Papirus, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli, 6 ed. São Paulo: 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kunher. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afranio. (Org.). **Escritos de educação**. Tradução Magali de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. Trad. Paulo Montero. In: ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em <http://spm.gov.br/pnpm/publicacoes/pnpm-2013-2015-em-22ago13.pdf>. Acesso em 13 mar. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade Cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. 2014 . Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>> Acesso em 23 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. L. (Org). **O Corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 2ª Ed. Autentica. Belo Horizonte. 2000.

BRÍCIO, Vilma Nonato de. **Entre o laico e o religioso**: as injunções do discurso sobre gênero e sexualidade em um dispositivo curricular de normalização para aspectos da vida cidadã. 2010. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2751>

BURKE, Peter. **Hibridismo cultural**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2003.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero. Feminismo e Subversão da Identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 7ª edição. Ed. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. 2014.

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) **O Corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva. 2ª Ed. Autentica. Belo Horizonte. 2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores**. Meeting of Latin American Studies Association The Palmer House Hilton Hotel, Chicago, Illinois - September 24- 26, 1998. Disponível em <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/PintodeCarvalho.pdf>>. Acesso em 10 jan 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. **No Coração da Sala de Aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. 2004. **Cadernos Pagu** (22) 2004: pp.247-290 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n22/n22a10.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau Aluno, Boa Aluna? Como as Professoras Avaliam Meninos e Meninas. **Estudos Feministas**, ano 9. 2º semestre. 2001. p. 554-574.

CARVALHO, Romulo. de **História do ensino em Portugal desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime Salazar-Caetano**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2936>

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004

CHAUI, Marilena. Cultura, Democracia e Socialismo. In: CHAUI, Marilena. **Cidadania Cultural: o direito a cultura**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco. **Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. 2008. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1835>. Acesso em: 19 de abril de 2016.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CUSTÓDIO, Melina Aparecida. **Produção escrita na escola, novas tecnologias e culturas da juventude : diálogos possíveis**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL. SP. 2013. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000907133&opt=4>. Acesso em 19 de abril de 2016.

COUTO, Mia. Repensar o Pensamento, Redesenhando Fronteiras. In: MACHADO, C.E. **Pensar a Cultura**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2013.

DEL PRIORE. M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

EAGLETON, Terry. Versões de Cultura. In: EAGLETON, Terry. **A ideia da Cultura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FERREIRA, Mary. Feminismos no Nordeste brasileiro Histórias, memórias e práticas políticas. **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**. Volumen 10, Nº 28, 2011, p. 145-160

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed Loyola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos Vol. V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**: a vontade do saber. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 7a ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Editora Olho D'água. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980

GIROUX, Henry. **Rumo a uma nova sociologia do currículo**. In: GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais – rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980 A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA**. 2005. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Belém, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1692>

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso- diálogos e duelos**. São Carlos. Editora Clara luz. 2º ed. 2006.

HALL. Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.

HALL. Stuart; SOVIK, Liv Rebecca. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2 ed. Trad Adelaine La Guardia Resende et. al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013

HARDING, Sandra (1993). **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. Estudos Feministas nº 7 pag. de 1 a 33. Disponível em <<http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2015/08/sandra-harding.pdf>>. Acesso em 20 de dezembro de 2015.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação,2001.

KRAMER. Sonia. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX**. In MONARCHA. C. **Educação da infância brasileira 1875 – 1983**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

KRAMER. Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achime, 1995.

LEMERT, Charles. **Pós-modernismo não é o que você pensa**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. Loyola, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Ed. Cortez, 1998.

LOPES, Cristiane Maria Salgueiro. Direito do trabalho da mulher: da proteção à promoção. **Cadernos Pagu** (26), jan-jun 2006: p. 405-430. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30398.pdf>>. Acesso em 20. jul. 2014.

LOPES, Maria do Socorro Morato. **A construção da Identidade do professor de Língua Portuguesa na Imprensa**. Dissertação de mestrado- Universidade Federal do Pará. Instituto de Letras e Comunicação. Belém 2012. Disponível em : <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4727>
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1835>. Acesso em . 19 de abril de 2016.

LE GOFF, Jacques. **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LUNA, Carla Solange Azevedo de. A produção de sentidos sobre incluir - excluir. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5170>

LUZ, Nanci Stancki da. **Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil: gênero e sexualidade na escola** Curitiba: UTFPR, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Mulheres na sala de aula**. In: História das mulheres no Brasil. DEL PRIORE, Mary (org.). 5ª ed. São Paulo: Contexto. 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para educação. 2001. **Estudos Feministas**, vol.9, n.2, ano 9, 2001, p.541-553.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Magistério: identidade, história, representação. In: **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. Catani, Denise Barbara. et al. (org.). São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: Um trabalho de mulher. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre v. 14, nº 2. jul/dez de 1989.

MACÊDO, Goiacira Nascimento Segurado. **A construção da relação de gênero no discurso de homens e mulheres, dentro do contexto organizacional.** Tese de Mestrado. Universidade Católica de Goiás 2003. Disponível em <http://www.ucg.br/ucg/katiamacedo/dissertacoes/pdf/Goiacira_ConstrucaoRelacaoGeneroHomemMulher.pdf>. Acesso em 15 jul. 2014.

MATOS, Maria da Conceição Gemaque de. **A docência no curso de licenciatura em física da UFPA: história e gênero.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2718>

MONTAGNER. Maria Aparecida Pereira. **O ensino-aprendizagem da língua portuguesa a partir do estudo do local e das práticas interdisciplinares com as ciências da natureza.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências IG.SP.2012. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000901109&opt=4>. Acesso em 19 de abril de 2016.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOLASCO, S. (1993). **O mito da masculinidade.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Os Professores e a Sua Formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997

NUNES, Silvia A. **O corpo do diabo entre a cruz e a caldeirinha:** um estudo sobre a mulher, o masoquismo e a feminilidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª Ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Texto:** Formulação e Circulação dos Sentidos. 3ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2º ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso:** princípios e fundamentos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista Em Aberto.** Brasília, ano 14, n.61, já/mar. 1994.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. **Vozes e contrastes:** Discurso na Cidade e no Campo. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

OLCHENSKI, Candida Marisa Betoni . **Análise da discursividade sobre a obsidade em adolescentes com sobrepeso ou obesas de uma escola na cidade de Campinas, sob a ótica da análise do discurso**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas . Faculdade de Ciências Médicas . Campinas , SP. 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=58473&opt=4>

PAIVA, Carla Conceição da Silva. Mulheres nordestinas, sujeitos ou objetos? : **análise da representação feminina em quatro filmes brasileiros da década de oitenta**. Tese. Universidade Estadual de Campinas Instituto de Artes – IA. SP. 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000936386&opt=4>. Acesso em 19 de abril de 2016.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

POSSENTI, Sírio. **Questões para analistas do discurso**. São Paulo. Parábola editorial, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Rebouças. Curitiba, PR. 2002.

PITANGUY, Jacqueline. **Movimento de Mulheres e Políticas de Gênero no Brasil/ Novembro/2002**. Disponível em <http://www.cepal.org/mujer/proyectos/gobernabilidad/documentos/jpitanguy.pdf>. Acesso em 14 de julho de 2015.

RAGO, M Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. p. 578-606.

RAGO, M Margareth. Ser mulher no século XXI ou carta de alforria. In.: VENTURI, Gustavo; RECAMÁN, Marisol; OLIVEIRA, Suely de (org.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 32-42.

RAGO, Margareth. **Gênero e história**. Epistemologia feminista, gênero e história. 2012. Disponível em <http://www.cntgaliza.org/files/rago%20genero%20e%20historia%20web.pdf>. Acesso em 15 de dezembro de 2015.

ROUDINESCO, E. (2003). A família em desordem. (André Telles, trad). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Revista Pagu. Informações básicas. Disponível em <http://www.scielo.br/revistas/cpa/paboutj.htm>. acesso em 19 de abril de 2016.

RIBEIRO, Maria Rosa Dória. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos **Fazendo Gênero** 9. 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em: <<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278293496.pdf>>. Acesso em 10 de novembro de 2015.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação brasileira**. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1991

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1994.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 4ª ed., 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonialismo e para além de um outro**. Conferencia de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Genebra em setembro de 2004. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em 18 de novembro de 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. Subjetividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais** nº 32. Pag. 135 a 192. Junho de 1991. Disponível em : <<https://estudogeral.sib.uc.pt/.../Subjectividade,%20Cidadania%20e%20E...Pdf>> acesso em 28 de dezembro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em 20 de fev. de 2016.

SCOTT, Joan. Historia das Mulheres. In: **A Escrita da Historia: novas perspectivas**. Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e Realidade**, v.16, n.2, jul./dez. 1995.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216 janeiro-abril/2005.

SILVA, Idelma Santiago da. **Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História Universidade Federal de Goiás. 2006.

SILVA, Maria Ivonete Coutinho da. **Mulheres migrantes na Transamazônica: construção da ocupação e do fazer política**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belém, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença– a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

SILVA, Gerlândia de Castro. **Travessias de formação e atuação docente: movimentações identitárias presentes nas práticas discursivas de professores de licenciaturas da UFPA**. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1768>

SILVA, Gerlândia de Castro. **Performatividade homoerótica em práticas discursivas docentes**. 2014. 164 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5882>

SILVA, Solange Pereira da. **Formação inicial de professores: uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó**. 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado) -

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5878>

SILVA, Sueli Pinheiro da. *Leitura e formação docente nas vozes de futuros professores*. 2007. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2007. Programa de Pós-Graduação em Letras. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1747>.

SILVEIRA, Maria Lúcia da. **Políticas Públicas de Gênero: Impasses e Desafios para Fortalecer a Agenda Política na Perspectiva da Igualdade**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8).

SIMONIAN, Lúcia T.L. **Mulheres na Amazônia Brasileira: Entre o Trabalho e a Cultura**. Belém: UFPA/NAEA. 2001.

SOARES, Vera. **Políticas Públicas para Igualdade: Papel do Estado e Diretrizes**. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2004 (Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher, 8).

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho**. 2014. 194 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/6707>

SPIVAK, Gayatri. *Quem reivindica alteridade?*, In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.) **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura.**, Rio de Janeiro, Rocco, 1984.

TORRES, Iraildes Caldas. *Mulheres pescadoras e a ressignificação do mito do panema na Amazônia*. In: TORRES, Iraildes Caldas; SANTOS, Fabiane Vinente dos (org.). **Intersecção de Gênero na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2011, p. 106- 117.

TOLENTINO, Magda V. F de; Sousa, Raimundo E. Santos. **A constituição, a família, a tradição e a desconstituição da família tradicional em the beauty queen of leenane**. Ilha do Desterro Florianópolis nº 58 p. 239-266 jan/jun. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/viewFile/21758026.2010n58p239/15010>. Acesso em 22 de abril de 2010.

UNICAMP. **História da UNICAMP**. disponível no site: <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia>. Acesso em 18 de abril de 2016.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e Plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em 22 de dezembro de 2015.

VIANNA, Cláudia Pereira. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **ProPosições**. Campinas. v.23.n.2.Aug.2012.disponível.em. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-> Acesso em 02 abr 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**, p. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a Sexualidade. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. L. (Org). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAOUAL, Hassan. **Globalização e Diversidade Cultural**. Trad. Michel Thiollent. São Paulo: Cortez,2003.

ZAGO, Nadir. PAIXÃO, L. P. Falando sobre gênero e educação: entrevista com Marília Pinto de Carvalho. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.15, n.31, p. 443-454, jul./dez. 2013.