



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE LETRAS E ARTES – FALA/CAMPUS CENTRAL
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ANA CLÁUDIA DE MEDEIROS

**A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA ESCOLA: DISCURSO E
MOVIMENTOS DA MEMÓRIA**

**MOSSORÓ-RN
2016**

ANA CLÁUDIA DE MEDEIROS

**A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA ESCOLA: DISCURSO E
MOVIMENTOS DA MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.
Orientadora: Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

MOSSORÓ-RN
2016

Catálogo da Publicação na Fonte. UERN

Medeiros, Ana Cláudia de.

A Constituição da identidade de gêneros na escola: discurso e movimentos da memória / Ana Cláudia de Medeiros. – Mossoró, RN, 2016.

98 f.

Orientadora: Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Monografia (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Faculdade de Letras e artes – Departamento de Letras.

1 Discurso - Dissertação. 2. Memória - Dissertação. 3. Mecanismos de poder. – Dissertação. 4. identidades de gênero. – Dissertação. 5. Escola. – Dissertação. I. . Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares. II. Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. III. Título.

ANA CLÁUDIA DE MEDEIROS

A CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DE GÊNERO NA ESCOLA: DISCURSO E MOVIMENTOS DA MEMÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Letras. Linha de Pesquisa: Teoria da Linguagem e Ensino.

Orientadora: Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em: ___/___/___, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lúcia Helena Medeiros da Cunha Tavares - UERN (Orientadora)

Prof. Dr. José Roberto Alves Barbosa - UERN (Examinador Interno)

Profa. Dra. Ady Canário de Souza Estêvão - UFRSA (Examinadora Externa)

Dedico aos meus amados pais, Maria do Carmo e Romão, que com sua simplicidade sempre nos ensinaram a valorizar a educação, pois esse é o maior legado que os pais podem transmitir aos seus.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais por sempre me incentivarem a seguir pelo caminho do crescimento pela educação.

Agradeço também à minha irmã Cássia e aos meus irmãos Antônio, Lázaro e Carlinho que, mesmo sem perceberem, por seu exemplo e dedicação sempre foram um incentivo para o meu crescimento.

A Clarence Gibson, que sempre esteve por perto me encorajando e me apoiando, nos momentos em que eu estava mais desanimada.

A Izanete Chácara, pelo apoio dado na facção deste trabalho.

Às/aos minhas/meus colegas de mestrado, pelos momentos agradáveis que passamos juntos.

A Ana Carla, Januária, Nádia, Elizandra, Ana Mara, que nos momentos de angústia demonstraram apoio e amizade.

A Ríssia, por ter gentilmente cedido suas aulas para que eu fizesse minha pesquisa, agradeço com muito carinho.

À minha orientadora, a professora Lúcia Helena, pela dedicação, paciência e voto de confiança.

Ao professor José Roberto, coordenador do programa de mestrado ProfLetras/Mossoró, por ser tão cuidadoso e atencioso no trato com as/os mestrandas/os.

A todas/todos os docentes do ProfLetras/Mossoró, pelo conhecimento transmitido e pela oportunidade de crescermos academicamente.

Às/aos alunas/alunos que colaboraram nesta pesquisa.

A todas essas pessoas, meu muito obrigada!

Falar em gênero em vez de falar em sexo indica que a condição das mulheres não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, mas é resultante de uma invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos. Neste sentido, é necessário criticar, desmontar estereótipos universais e valores tidos como inerentes à natureza feminina.

COLLING (2004, p. 29)

RESUMO

Os papéis sociais designados à mulher e ao homem são definidos pela sociedade por meio de representações históricas e sociais. Os sujeitos constituem suas identidades a partir das relações sociais, das práticas e dos discursos veiculados pelas diversas instituições sociais em que estão inseridos. A escola tem sido um ambiente que, muitas vezes, reproduz discursos conservadores, preconceituosos e sexistas, contribuindo para a desigualdade social entre os gêneros, ao reafirmar papéis histórica e culturalmente exercidos para o gênero feminino. Sendo assim, perguntamos: De que forma se materializam os discursos sobre as relações de gênero na escola? Como os vestígios da memória interferem na interpretação de textos e nas aulas que abordam as relações de gênero na escola? Como se constituem as identidades masculina/feminina no discurso escolar? Para discutir essas questões, este trabalho insere-se na Análise do Discurso de tradição Francesa, seguindo conceitos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, como discurso, sujeito, memória discursiva, sentido, enunciado, disciplina e mecanismos de poder, necessários para discutirmos como são construídas as identidades de gênero na escola. Com isso, objetivamos descrever/interpretar os vestígios de memória sobre as relações de gênero no discurso escolar. Metodologicamente, desenvolvemos o trabalho no campo da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Nossa pesquisa consiste na análise de questionários e artigos de opinião na temática das relações de gênero, coletados durante as aulas ministradas. Os dados obtidos demonstram a necessidade de se discutir na escola as relações de poder entre os gêneros, a fim de haver uma desconstrução da lógica da desigualdade social entre os sexos.

Palavras-chave: Discurso. Memória. Mecanismos de poder. Identidades de gênero. Escola.

ABSTRACT

The social roles designated to women and men are defined by the society through historical and social representations. The subjects constitute their identities from social relations, practices and discourses transmitted by several social institutions in which they are inserted. The school has been environment to produce conservative, prejudiced and sexist discourses, which contribute to social inequality between genders, when restates roles historical and culturally performed by the female gender. Therefore, we ask: How materialize discourses about gender relations in school? How memory traces interfere with the interpretation of texts and lessons that approach gender relations in school? How to constitute the male / female identities in school discourse? To discuss these issues, this work belongs to the Discourse Analysis of French tradition, following concepts of Michel Foucault and Michel Pêcheux, as discourse, subject, discursive memory, sense, utterance, discipline and power mechanisms, necessary to discuss how gender identities in school are built. With this, we aim to describe / interpret the traces of memory on gender relations in school discourse. Methodologically, this work is developed in the field of research-action, with qualitative approach. Our research consists in the analysis of questionnaires and opinion articles on the theme of gender relations, collected during the classes taught. The obtained data demonstrate the need to discuss power relations between genders at school, in order to deconstruct the logic of social inequality between the sexes.

Keywords: Discourse. Memory. Mechanisms of power. Gender identities. School.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	11
2 DISCURSO, MEMÓRIA E ESCOLA	14
2.1 Os dispositivos teórico-metodológicos da análise do discurso.....	14
2.2 A educação brasileira e a cristalização dos discursos	28
2.3 Um estudo discursivo sobre a mulher, as relações de gênero e a escola ...	35
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
3.1 Contextualizando a pesquisa	52
3.2 Os sujeitos pesquisados	55
3.3 A constituição do <i>corpus</i>	55
3.4 Etapas da pesquisa	56
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	61
4.1 Gênero e educação	61
4.2 Análise dos gráficos	65
4.3 Análise dos artigos de opinião.....	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS	98

1 INTRODUÇÃO

As definições do que é ser mulher e do que é ser homem são dadas na sociedade a partir de representações sociais e históricas dos papéis que são atribuídos a cada gênero. A partir das relações sociais, das práticas e dos discursos veiculados pelas diversas instituições sociais em que estão inseridos, os sujeitos vão se constituindo. E o espaço escolar tem grande importância nessa construção, uma vez que a criança e o adolescente, além de trazerem consigo suas próprias informações, têm contato com outras vozes, concepções e representações.

Entretanto, ao invés de ser um ambiente onde se dissemine o respeito à diversidade social, racial e sexual, a escola tem sido, muitas vezes, palco para a reprodução de conceitos conservadores, de preconceitos, do sexismo, contribuindo sobremaneira para a desigualdade entre os gêneros. E isso inclui a reafirmação de papéis histórica e culturalmente exercidos pela mulher.

Podemos identificar facilmente essas questões de gênero nas práticas escolares cotidianas que, muitas vezes, passam despercebidas, como na separação entre meninas e meninos nas aulas de Educação Física, na distinção entre esportes voltados para meninas, que são consideradas como mais “meigas, tranquilas, passivas”, como dança, por exemplo, e esportes para meninos, mais enérgicos e proativos, como o futebol. Vemos tais práticas também nos discursos veiculados para ditar modelos de comportamento, como: “Comporte-se, você é uma mocinha!” ou “Parece uma mulherzinha, chorando desse jeito”.

De forma que, desde pequenas, as crianças já vão absorvendo as representações sociais do que é aceito como sendo próprio do sexo feminino ou do masculino. É possível, assim, compreender a importância dos discursos produzidos e reproduzidos nas instituições sociais sobre as relações de gênero, que servem como referência para as crianças na construção do que faz parte do masculino e do feminino.

Com todos os avanços conquistados pelas mulheres até hoje, em pleno século XXI, muitos dos valores associados ao feminino e ao masculino ainda são reproduzidos e discursivizados como em décadas anteriores. Ainda vemos meninas tendo uma educação diferenciada em relação à forma como os meninos são educados. A partir dessas discussões surgiram três questionamentos:

a) De que forma se materializam os discursos sobre as relações de gênero na escola?

b) Como os vestígios da memória interferem na interpretação de textos e nas aulas que abordam as relações de gênero na escola?

c) Como se constituem as identidades masculina/feminina no discurso escolar?

Para investigarmos essas questões traçamos alguns objetivos. Como objetivo geral, pretendeu-se descrever/interpretar os vestígios de memória sobre as relações de gênero no discurso escolar. Como objetivos específicos, procurou-se: i) descrever os discursos sobre as relações de gênero que estão presentes na escola; ii) discutir sobre as identidades de gênero na sala de aula, em atividades de interpretação e produção de textos; iii) investigar o que é ser homem/mulher para os sujeitos dessa sociedade contemporânea, os quais estão inseridos na escola de ensino fundamental.

Para isso, trabalhamos sob a perspectiva da Análise do Discurso de tradição Francesa. Utilizando-nos de conceitos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, dialogamos com o feminismo pós-estruturalista, o qual, segundo Carvalho (2008, p. 93), se dá uma “atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder”.

No aspecto metodológico, fizemos uso de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, de natureza interventiva. Nossa pesquisa se deu com alunos e alunas do 9º ano de uma escola estadual de ensino, na cidade de Mossoró/RN.

Este trabalho é organizado em cinco seções. Na primeira, a introdução, fizemos uma apresentação geral da pesquisa, com a temática delineada na pesquisa, bem como a justificativa quanto à sua relevância para o campo educacional. Evidenciamos também os objetivos do estudo, a partir dos questionamentos que suscitaram interesse pela pesquisa, bem como fizemos uma abordagem das autoras e autores que nos auxiliaram nos aspectos teóricos.

Na segunda seção, com o capítulo intitulado *Discurso, Memória e Escola*, abordamos os dispositivos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, em que discorreremos sobre as leituras que fundamentam nossa pesquisa. Conceituamos categorias como discurso, sujeito, memória discursiva, sentido, enunciado, disciplina, mecanismos de poder, concepções baseadas nas teorias de Michel

Foucault e Michel Pêcheux. Nesse tópico, trabalhamos com autoras e autores como Foucault (2009a; 2009b; 2012), Fernandes (2007); Orlandi (2005); Davallon (2007); Gregolin (2006). Abordando a Educação brasileira e a cristalização dos discursos, trabalhamos com Louro (2008); Stamatto (2002); e Ribeiro (2015). No tópico Um estudo discursivo sobre a mulher, as relações de gênero e a escola, utilizamos autoras como Colling (2004); Tavares (2012); Louro (2008); e Perrot (2013).

Na terceira seção, *Procedimentos Metodológicos*, contextualizamos a pesquisa, apresentamos os sujeitos pesquisados, os procedimentos e as etapas para a constituição do *corpus* da pesquisa e para a coleta de dados.

Na quarta seção, temos o capítulo *Análise e discussão dos dados*, no qual analisamos o *corpus* da pesquisa, os questionários e artigos de opinião, com base nos estudos feministas sobre a categoria gênero, nos estudos discursivos sobre as relações entre os gêneros, sobre as representações sociais que definem os papéis sociais para o homem e a mulher, hierarquizando essas relações e a constituição dos sujeitos por meio dessas representações. Contribuem para essa análise, entre outros, Louro (2003); Colling (2004) e Furlani (2009).

Na última seção, as *Considerações finais*, retomamos a pesquisa como um todo, verificamos se os objetivos foram concretizados e abordamos como os estudos feministas podem contribuir para o rompimento do modelo de educação sexista e discriminador, que hierarquiza os gêneros.

Passemos para o capítulo *Discurso, Memória e Escola*.

2 DISCURSO, MEMÓRIA E ESCOLA

Neste capítulo faremos uso de conceitos da Análise do Discurso Francesa, com base nas concepções de Michel Foucault e Michel Pêcheux, quais sejam: discurso, sujeito, memória discursiva, sentido, enunciado, disciplina, mecanismos de poder, os quais serão imprescindíveis para discutirmos como se constroem as identidades de gênero na escola.

É imprescindível também historicizar a educação brasileira, fazer uma explanação sobre como surgiram as primeiras escolas no país e a predominância masculina nas salas de aula, desde os primórdios.

2.1 Os dispositivos teórico-metodológicos da análise do discurso

A fim de compreendermos a Análise do Discurso, temos que, antes de tudo, saber o significado da palavra discurso, que é o objeto da disciplina. A esse respeito, Fernandes (2007, p. 18), nos diz:

Inicialmente, podemos afirmar que discurso, tomado como objeto da Análise do Discurso, não é a língua, nem texto, nem a fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. Referimo-nos a aspectos sociais e ideológicos impregnados nas palavras quando elas são pronunciadas.

Para a noção de discurso é necessário que consideremos questões oriundas do social, das ideologias, da História. Assim, os discursos não são fixos, estão em constante mudança, seguindo o curso das transformações sociais e políticas das sociedades em que estão inseridos (FERNANDES, 2007).

Orlandi (2005, p. 15), argumentando sobre o discurso como ação social, nos diz que "a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando".

Uma categoria importante que integra a noção de discurso é a do sentido, compreendida como “um efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução (sujeitos se manifestando por meio do uso da linguagem)” (FERNANDES, 2007, p.19).

Para se analisar o discurso, é necessário interpretar os dizeres dos sujeitos e a produção de sentidos do que se diz. Esses dizeres estão estritamente relacionados às suas atividades sociais. Referindo-nos à produção de sentidos, no discurso, “os sentidos das palavras não são fixos”, “imanescentes” (FERNANDES, 2007, p. 21), eles ultrapassam os significados prescritos nos dicionários. Os sentidos vão sendo dados de acordo com a ideologia dos sujeitos em interlocução, conforme os lugares que estes ocupam. "Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar socioideológico daqueles que a empregam" (FERNANDES, 2007, p. 21).

De acordo com Pêcheux, citado por Fernandes (2007, p. 22).

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não "existe em si mesmo" (...) mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Orlandi afirma que, para a Análise do Discurso, os sujeitos em interação numa situação de comunicação não estão em posições estanques, um sendo emissor e o outro receptor, em que primeiro um fala, depois o outro decodifica a mensagem (nessa perspectiva não se trata de mensagem, mas de discurso). Desse modo não se trata apenas de transmissão da informação, uma vez que Orlandi afirma que

no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. [...] As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2005, p. 21).

Para a autora, a questão do sentido é fundamental para a Análise do Discurso. Nessa disciplina, segundo Orlandi, a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Assim, na perspectiva da Análise do Discurso, "a

linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história" (ORLANDI, 2005, p. 25).

Para Orlandi (2005), os discursos são produzidos sob determinadas condições de produção, as quais se relacionam à exterioridade e à história. Os sentidos produzidos por esses discursos têm a ver com o que é dito naquele momento, naquele lugar, mas também com o que não é dito. As condições de produção (o contexto imediato, em sentido estrito, e o contexto socio-histórico, ideológico, em sentido amplo) estão relacionadas com os sujeitos e a situação, bem como com a memória.

De acordo com Halbwach, citado por Davallon, (2007, p. 25), a memória é caracterizada como "o que ainda é vivo na consciência do grupo para o indivíduo e para a comunidade". Para Davallon (2007) tem-se uma constatação importante: para que haja memória, é necessário que um acontecimento ou um saber registrado deixe de ser insignificante, que saia da indiferença. Precisa conservar uma força para que faça impressão a posteriori.

Há uma outra constatação do autor, que complementa a primeira: para que um acontecimento ou saber seja lembrado, é necessário que este encontre sua vivacidade, principalmente, que, a partir de dados e de noções que sejam comuns aos membros de um mesmo grupo social, seja reconstruído. Esse fundo comum, intersubjetivo no grupo, tem a ver, inclusive, com a memória coletiva, a qual, de acordo com o próprio Halbwachs, citado por Davallon, (2007, p.36), "é uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que não tem nada de artificial, pois ela só retém do passado o que dele ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém".

Davallon (2007) expõe o caráter paradoxal da memória coletiva dizendo que esta é capaz de conservar o passado, mas por outro lado é frágil, pois o que é vivo na consciência do grupo irá desaparecer com os membros deste. A história, em compensação, pode resistir ao tempo, diferentemente da memória coletiva, a qual, para Halbwachs, citado por Davallon (2007, p. 25), "só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que a mantém. Por definição, ela não ultrapassa o limite do grupo."

Davallon (2007) ressalta a importância sociológica de "casar" história e memória coletiva, ao entrecruzar a resistência ao tempo da primeira com a

vivacidade e o poder de impressão, da segunda, para que, dessa maneira, o acontecimento memorizado possa entrar para a história, pois assim a memória do grupo perdurará, ultrapassando os limites físicos do grupo social que viveu o acontecimento. Logo, o acontecimento poderá se tornar um elemento vivo de uma memória coletiva, já que será um acontecimento histórico.

O autor nos traz a imagem como operador de memória social, na medida em que nesta há um efeito de repetição e reconhecimento. A imagem representa a realidade, mas também possibilita conservar a força das relações sociais, o que faz impressão sobre o espectador. Ela é, dessa forma, eficaz em se inscrever em uma problemática da memória social e, por ser um dispositivo de comunicação, que perdura no tempo, ela faz um acontecimento memorizado entrar para a história.

Achard (2007), tratando da memória e da produção discursiva do sentido, nos apresenta os implícitos como necessários à reconstituição do acontecimento na memória, por meio das retomadas, remissões e paráfrases, as quais constituem regularizações discursivas. A memória não pode ser provada, nem mesmo ser deduzida a partir de um texto, mas no discurso concreto ela pode ser recuperada a partir dos implícitos e das paráfrases, operadores da língua que fazem um jogo entre o histórico e o linguístico, constituindo a materialidade de uma certa memória social.

A esse respeito, Pêcheux (2007, p. 52) afirma:

a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.

O autor, ainda abordando o papel da memória, nos fala: "memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

Para o autor, a inscrição do acontecimento no espaço da memória tem se apresentado constantemente sob uma dupla forma-limite: "1) O acontecimento que escapa à inscrição, que não chega a se inscrever; 2) O acontecimento que é absorvido na memória, como se não tivesse ocorrido" (PÊCHEUX, 2007, p. 50).

A esse respeito, Fernandes (2007) traz reflexões acerca de dois tipos de esquecimento do sujeito: o primeiro esquecimento, segundo o qual o sujeito tem a ilusão de controlar os sentidos dos seus dizeres e o segundo esquecimento, que se refere-se à ilusão do sujeito, o qual pensa controlar, ser a fonte, a origem do que diz.

Orlandi, ao relatar o acontecimento discursivo "Maio de 68", afirma que a memória, quando se refere à história e à política, "é feita de esquecimentos e de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos" (ORLANDI, 2007, p. 59). A autora, nos remetendo ao texto de Pêcheux, citado em parágrafo anterior, afirma que o caso relatado (Maio de 68) não se aplica a nenhuma das possibilidades citadas pelo filósofo, pois é como se não houvesse ocorrido, não por ter sido absorvido pela memória, mas justamente porque "escapa à inscrição na memória" (ORLANDI, 2007, p. 60). Isso acontece porque os sentidos de Maio de 68 foram "silenciados, censurados, excluídos", "para que não haja um já dito, um já significado constituído nessa memória de tal modo que isso tornasse, a partir daí, outros sentidos possíveis" (ORLANDI, 2007, p. 65).

Os sentidos desse acontecimento, assim, desaparecem. Isso porque toda uma formação discursiva foi excluída, interdita, apagada, silenciada. Não houve um apagamento produzido "*por eles, mas sobre eles*" (ORLANDI, 2007, p. 66), o que resulta no impedimento de que certos sentidos possam hoje produzir outros sentidos, provenientes deles.

Ainda tratando da memória discursiva, ou interdiscurso, Orlandi (2005, p. 31) a define como

aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. [...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

De modo que os nossos discursos não são só nossos. As palavras que pensamos ser só nossas não o são, mas "significam pela história e pela língua [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele" (ORLANDI, 2005, p. 32). O sentido do que foi dito antes por alguém em outro lugar, em experiências anteriores, embora

distantes no tempo, está presente na maneira como os sujeitos proferem os seus dizeres, os quais são afetados pela história e pela ideologia.

Para Orlandi (2005) o sentido é determinado de acordo com as posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas, conforme as posições dos que as empregam, ou seja, os sentidos são relacionados às posições ideológicas dos sujeitos que proferem as palavras, em conformidade com a sua formação discursiva. Orlandi (2005) afirma que as formações discursivas, que representam as formações ideológicas, determinam o que pode e deve ser dito, numa dada conjuntura sócio-histórica, porque o que o sujeito diz tem relação com uma formação discursiva e não com outra, para assim ter um sentido e não outro. Logo, as palavras não têm seus sentidos próprios, mas estes derivam das formações discursivas em que se inscrevem as palavras.

Para a Análise do Discurso, não se pode falar em sujeito sem que se fale em ideologia, de modo que se faz necessário demonstrar como o sujeito discursivo é constituído pela ideologia, e como esta é ressignificada a partir da linguagem. Vale salientar, entretanto, que se fala da ideologia sob a ótica discursiva.

Orlandi (2005) afirma que não há sentido sem interpretação e esse fato atesta a presença da ideologia. O ser humano, sempre que se encontra diante de um objeto simbólico, é levado a interpretar, questionando o que aquele objeto quer dizer. O sentido desse objeto aparece sempre como evidência, como se desde sempre já estivesse lá. Para a autora, interpreta-se e ao mesmo tempo se nega essa interpretação, naturalizando-se o que é produzido na relação entre o histórico e o simbólico.

Sobre isso Orlandi (2005, p. 46) afirma:

Por esse mecanismo – ideológico - de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências - como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade - para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência.

Para Orlandi (2005, p. 46) a ideologia "é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que

se produza o dizer". A autora nos afirma que, segundo Pêcheux, a ideologia tem como característica a dissimulação de sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo evidências subjetivas, nas quais o sujeito é constituído. Uma dessas evidências, a de que o sujeito é sempre já sujeito, apaga o fato de que o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia.

A ideologia, na perspectiva da Análise do Discurso, não tem a ver com um conjunto de representações, com uma visão de mundo ou com ocultação da realidade. Sob esse olhar nem mesmo existe realidade sem ideologia, pois, "enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido" (ORLANDI, 2005, p. 48).

A autora nos fala que "não é vigente, na Análise do Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo". O sujeito é "atravessado pela linguagem, pela história" (ORLANDI, 2005, p. 48-49), pelo imaginário, de modo que o sujeito discursivo só está a par de parte do seu discurso. Desde sua constituição, ele é sujeito à história e à língua, já que é afetado e constituído por estas para que produza sentidos. Para a autora, esse sujeito é determinado, pois só produz sentidos se sofrer efeitos do simbólico, da história e da língua. "[...] para que o sujeito seja sujeito é necessário que ele se submeta à língua. E é por estar sujeito à língua, ao simbólico, que ele, por outro lado, pode ser sujeito de" (ORLANDI, 2007, p. 60).

O sujeito discursivo, não sendo um indivíduo particular, é tomado como uma posição, um "lugar" que todo indivíduo deve e pode ocupar, a fim de que seja sujeito do que diz. A autora, parafraseando Pêcheux, afirma que

o modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia (ORLANDI, 2005, p. 49).

Logo, o sujeito discursivo não tem um caráter psicologista, não se refere ao indivíduo em particular, com uma existência particular. De forma que o sujeito, na perspectiva da Análise do Discurso, deve ser considerado como um ser social, apreendido em um espaço coletivo.

Como assevera Fernandes (2005, p. 33, 34):

[...] portanto, trata-se de um sujeito não fundamentado em uma individualidade, em um 'eu' individualizado, e sim um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico, em um dado momento da história e não em outro. A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.

O autor continua nos falando que o sujeito discursivo "refere-se a um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais" (FERNANDES, 2005, p. 35). E, para se compreender esse sujeito, de acordo com Fernandes (2005), é necessário que se compreendam quais são as vozes sociais presentes em sua voz. Para o autor, esse sujeito, que não é homogêneo, mas heterogêneo, disperso, tem seu discurso constituído "do entrecruzamento de diferentes discursos em oposição, que se negam e se contradizem" (FERNANDES, 2005, p. 36).

Tratando do sujeito do enunciado, Foucault (2009a, p. 105) afirma que: "um único sujeito e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos". Já Gregolin (2006, p. 92) esclarece que o sujeito do enunciado "não pode ser reduzido aos elementos gramaticais, pois ele é historicamente determinado, o que faz com que não seja o mesmo de um enunciado a outro e a função enunciativa pode ser exercida por diferentes sujeitos". Segundo a autora, uma frase é tornada em um enunciado pelo fato de que seu sujeito tem uma posição. Assim, para descrever uma frase como enunciado, deve-se "determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito" (FOUCAULT, 2009a, p. 108).

Foucault (2009a, p.97-98) define enunciado dizendo que:

o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente linguístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.

Segundo Gregolin (2006), a fim de descrever o enunciado (como função), Foucault o confronta com outros elementos da língua (a frase, a proposição, os atos de fala), para “marcar diferenças” (GREGOLIN, 2006, p. 89). A autora afirma que Foucault, ainda com o objetivo de definir o enunciado, o correlaciona ao conceito de língua, mas para demonstrar que os dois não estão no “mesmo nível de existência” (GREGOLIN, 2006, p. 89). Gregolin afirma que para o filósofo, a língua é “um sistema de construção para enunciados possíveis” (GREGOLIN, 2006, p. 89). Para sua análise, no entanto, a Foucault “não interessa esse campo de virtualidades das formas linguísticas” (GREGOLIN, 2006, p. 89). Não basta “qualquer realização material de elementos linguísticos, ou qualquer emergência de signos no tempo e no espaço, para que um enunciado apareça e passe a existir” (FOUCAULT, 2009a, p. 97).

Foucault mostra que o que torna uma frase, uma proposição, um ato de fala em um enunciado é justamente a função enunciativa: o fato de ele ser produzido por um sujeito em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado (GREGOLIN, 2006, p. 89).

Por estar inserido no domínio da historicidade, o objeto da descrição de Foucault

não é o enunciado atômico - com seu efeito de sentido, sua origem, seus limites e sua individualidade -, mas sim o campo de exercício da função enunciativa e as condições segundo as quais ela faz aparecerem unidades diversas (que podem ser, mas não necessariamente, de ordem gramatical ou lógica) (FOUCAULT, 2009a, p. 120, 121).

O objetivo do filósofo, segundo Gregolin (2006), é a descrição do

exercício da função enunciativa, suas condições, regras de controle, o campo em que ela se realiza pois entre o enunciado e o que ele enuncia não há apenas relação gramatical, lógica ou semântica; há uma relação que envolve os sujeitos, que passa pela História, que envolve a própria materialidade do enunciado (GREGOLIN, 2006, p. 89, 90).

Gregolin (2006) coloca que, ao afirmar que “um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados.” (FOUCAULT, 2009a, p. 110). Foucault

mostra que o enunciado deve estar “correlacionado a um campo subjacente, a um campo associativo, isto é, para produzir sentido, o enunciado se co-relaciona com uma série de formulações que com ele coexistem em um espaço historicamente delimitado” (GREGOLIN, 2006, p. 93). Essas margens, segundo Gregolin (2006, p. 93), formam uma “trama complexa”, que se constitui por “outras formulações, no interior das quais o enunciado se inscreve, às quais ele se refere”.

De forma que o enunciado faz parte de “um campo enunciativo” que lhe propicia ter “relações possíveis com o passado e lhe permite um futuro eventual, isto é, que o insere na rede da História e, ao mesmo tempo, o constitui e o determina” (GREGOLIN, 2006, p. 93). Por isso, Foucault ressalta que:

não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis. (2009a, p. 112)

Gregolin (2006, p. 93) nos afirma que a História tem uma materialidade expressa na “existência material dos enunciados”. De modo que todo enunciado é sempre apresentado em uma materialidade que o constitui. “Ele precisa de um suporte, uma substância, um lugar, uma data”, ou seja, está determinado por um “regime de materialidade repetível” (FOUCAULT, 2009a, p. 115), que pertence a uma “instituição (pertence à literatura, à ciência, ao jurídico, etc) e que define antes possibilidades de reinscrição e de transcrição (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis” (GREGOLIN, 2006, p. 93).

Segundo Gregolin (2006), quando Foucault trata dessa questão da “materialidade do enunciado”, ele se refere a um “suporte”, que “envolve o linguístico”, mas “não se restringe ao enunciado verbal” (GREGOLIN, 2006, p. 94). Foucault estende o enunciado à Semiologia, quando, por exemplo, sugere que sejam feitas outras análises arqueológicas, envolvendo a pintura, a sexualidade e o saber político.

A partir dessas reflexões sobre enunciado, Foucault define discurso como

um conjunto de enunciados, na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história; o problema não consiste em saber como e por que ele pôde emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo; é, de parte a parte, histórico - fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade (2009a, p. 132, 133).

Como o discurso se apresenta como um “conjunto de enunciados” e estes como “performances verbais em função enunciativa”, o conceito de discurso de Foucault “pressupõe, necessariamente, a ideia de prática” (GREGOLIN, 2006, p. 95). De modo que Foucault, em sua arqueologia, se propõe a estudar as “práticas discursivas” (FOUCAULT, 2009a, p. 84), que são

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 2009a, p. 133).

A prática discursiva proposta por Foucault tem a ver com a “movimentação dos enunciados, sua movência nos atos praticados por sujeitos historicamente situados” (GREGOLIN, 2006, p. 95).

As práticas discursivas, como “objeto de luta” (FOUCAULT, 2009a, p. 137) determinam que nem tudo pode ser dito, e o que é permitido falar é regulado por uma “*ordem do discurso*” (GREGOLIN, 2006, p. 95). Foucault nos fala, nesse sentido, que o discurso

aparece como um bem - finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2009a, p. 136-137).

Os discursos estabelecem relações com os sujeitos, com a História e com as práticas discursivas. Como são frutos dessas últimas, as maneiras de se utilizarem

as possibilidades dos discursos são sempre reguladas. Não se pode falar qualquer coisa, em qualquer tempo, em qualquer lugar. É necessário sempre se submeter à “*ordem do discurso*” (GREGOLIN, 2006, p. 95). Como nos diz Foucault: "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa." (FOUCAULT, 1996, p. 9)

Foucault analisa o poder na sociedade não como algo monopolizado pelo Estado, mas como um elemento que está pulverizado em todas as instituições, em todas as relações sociais, de modo que existe uma rede de micropoderes. Sob a análise foucaultiana, o poder parte, não do centro (o Estado), mas das periferias. Foucault não entende os mecanismos de poder como sendo um indivíduo ou um grupo dominando o outro, mas como as “múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade” (FOUCAULT, 2012, p. 282). Não o rei no centro do poder, mas os súditos em relações recíprocas de poder.

Analisando as relações de poder nos níveis periféricos se pode ter uma melhor percepção de como ele está presente em todas as estruturas sociais. Sobre isso Foucault (2012, p. 282) afirma:

em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos.

Segundo Foucault (2012), não se deve tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre outros, mas que ele não se divide entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e os que não o possuem e são a ele submetidos. O filósofo afirma ainda que:

o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas, os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em

posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2012, p. 284).

A fim de compreender os mecanismos de poder nas relações sociais, Foucault se volta para as instituições, entre outras as escolas, hospitais, fábricas, hospícios, quartéis, as quais o ajudarão a entender como funcionam, como se constituem e como as várias relações de poder são identificadas, as quais, de certa forma, estão fora do Estado. “como funcionam as coisas no nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos etc” (FOUCAULT, 2012, p. 283).

Logo, não se pode pensar que esse poder provém do Estado, nem que este o detém. Sob a perspectiva de Foucault, o poder está em cada relação de força, pois atravessa todas as relações sociais. Foucault assim parte, não do centro do poder, percorrendo seu prolongamento de cima para baixo, chegando aos “elementos moleculares da sociedade” (FOUCAULT, 2012, p. 285), mas faz o movimento contrário, quando sugere

fazer uma análise ascendente do poder: partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como esses mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (FOUCAULT, 2012, p. 285).

Na Idade Média predominava o Poder Soberano. Muitos juristas procuravam legitimar esse poder, por isso acreditavam que “a partir da multiplicidade dos indivíduos e das vontades, é possível formar uma vontade única, ou melhor, um corpo único, movido por uma alma que seria a soberania” (FOUCAULT, 2012, p. 283).

Nos séculos XVII e XVIII ocorre o aparecimento de um fenômeno importante, um novo mecanismo de poder, “com procedimentos específicos, instrumentos totalmente novos e aparelhos bastante diferentes, o que é totalmente incompatível com as relações de soberania” (FOUCAULT, 2012, p. 290).

Esse novo tipo de poder, que Foucault encara como uma grande invenção da nova classe dominante que surge, a burguesia, é denominado pelo filósofo de poder disciplinar, foi fundamental para se constituir o capitalismo industrial e a sociedade

correlata, pois “é um mecanismo que permite extrair dos corpos tempo e trabalho mais do que bens e riqueza” (FOUCAULT, 2012, p. 290). Esse tipo de poder, segundo Foucault, se exerce de forma contínua e permanente, por meio da vigilância. Supõe um sistema minucioso de coerções materiais mais do que a existência física de um soberano.

Foucault (2009) afirma que na época clássica houve uma descoberta do corpo como objeto e alvo do poder. Corpo esse que “se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (FOUCAULT, 2009b, p. 132). O filósofo nos apresenta a noção de docilidade dos corpos, ao falar sobre ‘O Homem-máquina, de La Mettrie’. Segundo Foucault, um corpo é dócil quando pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Para Foucault, apesar de em qualquer sociedade o corpo ter sido preso nos esquemas de poder, no século XVIII algumas coisas são novas nessas técnicas: no controle do corpo este é trabalhado em cada detalhe. É exercida sobre ele uma coerção sem folga - controla “movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo” (FOUCAULT, 2009b, p. 132). O objeto de controle agora passa a ser a economia, sua organização interna. Coerção ininterrupta, constante, que é exercida de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (FOUCAULT, 2009b, p. 133).

Foucault argumenta que há muito tempo já havia processos disciplinares, mas que nos séculos XVII e XVIII as disciplinas se tornaram processos gerais de dominação. O poder disciplinar é diferente porque não é exercido de forma violenta, mas de forma sutil, para que não passe despercebido, já que os métodos violentos não alcançaram resultados tão eficazes sobre o outro como a disciplina, conforme Foucault: “é até elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos de utilidade pelo menos igualmente grandes” (FOUCAULT, 2009b, p. 133).

A respeito desse poder Foucault (2009b) afirma que, com o momento histórico das disciplinas, nasce uma arte do corpo humano, que visa não apenas o aumento de suas habilidades, nem aprofundar sua sujeição, mas o objetivo é formar uma relação para torná-lo tão mais obediente quanto mais útil, e vice-versa. Cria-se

uma política de coerções ininterruptas, constantes, que exercem um trabalho sobre o corpo, manipulando calculadamente seus elementos, seus gestos, seus comportamentos. No tocante a isso, Foucault (2009b, p.133-134) assevera:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também uma “mecânica do poder está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

A Foucault interessa localizar as técnicas essenciais do poder disciplinar, que se generalizaram facilmente. Técnicas essas sempre minuciosas, muitas das vezes íntimas, mas que têm sua importância, já que definem um investimento político e detalhado do corpo, uma nova microfísica do poder.

Pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza, são eles, entretanto, que levaram à mutação do regime punitivo, no limiar da época contemporânea (FOUCAULT, 2009b, p.134)

Esse poder, que está espalhado por todos os lugares, em todas as instituições, está também nas escolas, nas regras educacionais que fabricam e constituem sujeitos.

2.2 A educação brasileira e a cristalização dos discursos

No Brasil, para os primeiros habitantes, a educação se processava de modo informal, na vida cotidiana, com tarefas femininas e masculinas bem designadas, mas sem que houvesse exclusão da participação comunitária. Entretanto, com a

chegada dos europeus ao território, houve um violento confronto cultural, que mudou completamente a vida dos nativos, e não seria diferente com a educação.

Stamatto (2002), abordando, sob a ótica do gênero, a problemática do processo de escolarização realizado no Brasil, desde a colonização até o início da República, afirma que, durante muito tempo, desde a chegada dos europeus em nosso território, a educação ficou concentrada nas mãos da Igreja Católica, a cargo, não exclusiva, mas hegemonicamente, dos jesuítas, bem como de algumas outras ordens religiosas, como os franciscanos. O ensino era, então, destinado fundamentalmente “à catequese e à formação das elites no Brasil” (STAMATTO, 2002, p. 2).

Segundo Stamatto (2002), desde a primeira escola, construída pelos jesuítas nos idos de 1549, foi nítida a “intenção da formação cultural da elite branca e masculina” (STAMATTO, 2002, p. 2), desses religiosos. As mulheres foram, então, excluídas do sistema educacional, no máximo podiam ser educadas na catequese, pois estavam destinadas ao lar: casamento, trabalhos domésticos, orações, cantos. Eram submetidas ao controle dos pais, dos irmãos ou dos maridos. Este seria um exemplo do poder disciplinar do qual fala Foucault (2009b).

Durante todo o período colonial, as mulheres tiveram quase nenhum acesso à educação, sendo-lhes proibida a aquisição do conhecimento. Quando muito, podiam, em alguns casos, estudar em casa, com preceptores, ou em conventos, com vistas à religiosidade. Para Algranti, citada por Stamatto (2002, p. 2), “a prática de enclausuramento das mulheres foi utilizada, durante todo o período colonial, como dispositivo da dominação masculina sobre as mulheres”. As mulheres que não casavam eram mantidas em conventos ou em casas de recolhimento femininas, para as desamparadas ou solteiras. Aprendiam, além das normas religiosas, as noções de matemática, a ler e a escrever.

Ribeiro (2015, p. 25) ratifica que a educação feminina, no período colonial, ficou restrita à procriação e aos cuidados com os filhos e maridos.

Tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever. A instrução era reservada aos filhos dos indígenas¹ e dos colonos.

¹ Segundo PAIVA (2000), os jesuítas levaram as primeiras letras aos indígenas com o objetivo de catequizá-los e de lhes impor a cultura portuguesa. Rossi, Rodrigues e Neves (2009) afirmam que uma prática dos jesuítas era

Esses últimos cuidavam do negócio do pai, seguiam para a universidade de Coimbra ou tornavam-se padres jesuítas.

A autora nos mostra que as mulheres não estudavam devido à influência árabe, que Portugal levava para a colônia: a mulher era considerada um ser inferior, "O sexo feminino fazia parte do *Imbecilitus Sexus*, ou Sexo Imbecil. Uma categoria ao qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais" (RIBEIRO, 2015, p. 25).

Existia, em Portugal e no Brasil, um versinho, comumente declamado: "mulher que sabe muito é mulher atrapalhada, para ser mãe de família, saiba pouco ou saiba nada" (RIBEIRO, 2015, p. 25).

Havia à época, inclusive, poetas que usavam a literatura como veículo que reprimia a instrução das mulheres. Ribeiro nos fala de um poeta português muito lido pelos homens lusos, Gonçalo Trancoso, que asseverava que a mulher não precisava ler nem escrever, se possível não deveria nem mesmo falar: "Afirmo que é bom aquele refrão [sic] que diz: a mulher honrada deve ser sempre calada" (RIBEIRO, 2015, p. 26). Ao andarem nas ruas, as mulheres não deveriam chamar atenção sobre si, conforme apregoava Trancoso, segundo a autora: "as moças não falem, nem alcem os olhos do chão quando forem pela rua e se ensinem a não tomar brio de verem e serem vistas, que a mim me parece muito bem" (RIBEIRO, 2015, p. 26).

Afirma Ribeiro (2015) que o poeta, sendo também alfabetizador, ao ser solicitado por uma dama da sociedade a ensiná-la a ler, disse que ela, já com mais de vinte anos, não precisava aprender a ler, "deveria contentar-se com as contas do rosário de orações" (RIBEIRO, 2015, p. 26), mas enviou-lhe um abecedário moral, em que cada letra do alfabeto continha implícito o padrão de comportamento desejado na sociedade seiscentista: a letra A significava que a mulher deveria ser amiga de sua casa, H-humilde a seu marido, M-mansa, Q-quieta, R- regrada, S-de sizuda, entre outros.

Ribeiro (2015) explica em nota que seu estudo tem como base a educação das mulheres brancas, das classes abastadas, uma vez que há poucas informações referentes às mulheres indígenas e negras no período colonial.

educar e catequisar os índios desde pequenos, pois assim estes permaneceriam mais tempo, quando não durante toda a vida, como cristãos.

Ribeiro (2015) afirma que a cultura indígena, ao contrário da cultura portuguesa, que foi trazida para o Brasil, considerava a mulher uma companheira, não havendo entre os gêneros distinções quanto à educação. Os indígenas não percebiam o perigo que representava, como os brancos os advertiam, o fato das mulheres indígenas serem alfabetizadas.

Parecia absurda a ideia de condená-las à ignorância e ao analfabetismo, já que o trabalho e o prazer, tanto do homem quanto da mulher, eram “equitativos e considerados socialmente úteis” (RIBEIRO, 2015, p. 27). Por isso, relata Ribeiro (2015) que, ao perceberem a discriminação na educação dos gêneros, os homens indígenas foram até o Padre Manoel de Nóbrega pedir-lhe que suas mulheres também fossem ensinadas a ler e a escrever, ideia agradável ao padre, que escreveu uma carta à Rainha de Portugal, Dona Catarina, solicitando educação para as indígenas. A rainha, entretanto, achou a ideia ousada demais, devido às “consequências nefastas” (RIBEIRO, 2015, p. 28) que poderiam advir do acesso à cultura da época por parte das indígenas.

Ribeiro (2015, p. 28) ressalta que:

no século dezesseis, na própria metrópole não havia escolas para meninas. Educava-se em casa. As portuguesas eram, na sua maioria, analfabetas. Mesmo as mulheres que viviam na Corte, possuíam pouca leitura, destinada apenas aos livros de rezas. Por que então oferecer educação para mulheres selvagens, em uma colônia tão distante, que só existia para o lucro português?

A educação parece não ter sido uma preocupação das mulheres da elite colonial brasileira, uma vez que "a função primordial das mulheres da Colônia era serem boas mães e esposas," (ALGRANTI *apud* STAMATTO, 2002, p. 3), se não, seriam direcionadas para a vida religiosa, ou para o trabalho doméstico e escravo, práticas que precisavam de pouca ou nenhuma educação escolar.

Segundo Stamatto (2002), com as reformas pombalinas², a situação foi sendo modificada progressivamente. A autora afirma que aos poucos foi dada permissão

² Segundo Stamatto (2002), com Pombal o governo português expulsou os jesuítas da colônia brasileira e determinou (em 1755) que a direção das povoações jesuíticas passariam ao clero regular e que fossem criadas duas escolas de aprender a ler: uma para os meninos e outra para as meninas. Originalmente essa lei foi restrita ao norte do país, mas em 1758 as normas foram estendidas a todo o território brasileiro.

para que as meninas pudessem frequentar a sala de aula, com a abertura e instalação de escolas régias para meninas, embora houvesse separação por sexo também entre os docentes: mulheres davam aulas apenas para meninas e professores homens apenas para meninos, de modo que não era permitido numa mesma sala de aula crianças do sexo feminino juntamente com as do sexo masculino.

Oficialmente, com Pombal, as meninas puderam entrar na escola e assim o magistério público foi aberto para as mulheres como um mercado de trabalho. Segundo Stamatto (2002), entretanto, com essa reforma o ensino não representou um ensino que se estendeu a toda a população, muito menos às mulheres, pois, segundo a autora, apenas algumas tentativas pontuais, ocasionais, foram bem sucedidas.

Stamatto (2002) afirma que, além da escola pública, havia também professores particulares que ministravam diversos cursos em suas casas, que se destinavam à educação feminina, como costura, bordados, flores, bolos, enfeites, dentre outros.

Em 1808, de acordo com Stamatto (2002), com a chegada da corte portuguesa ao país, o maior interesse do governo era, em relação à educação, a formação de pessoas que atuariam na administração e no exército. De modo que, para a forçada urbanização da capital, foram criados cursos superiores para homens na Corte e em outras cidades brasileiras. Para o ensino elementar, houve aumento, em todas as províncias, do número de escolas, pagas com o erário real, sem que isso significasse que a maior parte da população estivesse sendo escolarizada. Eram algumas dezenas de escolas abertas tanto para o sexo masculino - em sua maioria - como também para o sexo feminino.

Stamatto (2002) escreve que com D. João VI veio também a preocupação com a formação dos professores e com seu método de ensino. A autora afirma que o governo brasileiro edita um decreto, em 1º de março de 1823, para abrir, segundo ela, talvez a primeira escola Normal do país a utilizar o Método Bell-Lancaster, que havia sido importado da Europa. Tal método foi utilizado para “instruir as corporações militares e professores que quisessem aprendê-lo”. Segundo a autora, “A formação

do professor em nosso país começava exclusivamente direcionada aos homens e totalmente ligada ao exército” (STAMATTO, 2002, p. 5).

Segundo a autora, a primeira legislação no país, após a independência, específica sobre ensino primário foi editada em outubro de 1827. A denominada Lei Geral discriminava as mulheres, já que havia algumas matérias que apenas os meninos podiam aprender, como geometria, por exemplo, contudo havia as matérias específicas para meninas, todas relacionadas às atividades domésticas e aos cuidados com o lar, como bordado, costura, culinária, etc.

Com relação ao pagamento dos docentes pelo seu trabalho em sala de aula, segundo Stamatto (2002), a lei previa igualdade para ambos os gêneros, entretanto, a própria legislação posterior permitiu que, na prática, as mulheres recebessem salários inferiores aos dos homens. Em 1831 um decreto determinava que os salários previstos em lei somente fossem percebidos por professores que fossem habilitados nas matérias de ensino indicadas na Lei Geral, por concurso. Os governos provinciais tinham autorização para admitir candidatos não aprovados em concurso, caso não houvesse nenhum aprovado, com a condição de lhes pagar salários menores. Como não havia escolas de formação para as mulheres e se não lhes eram ministradas todas as matérias nas escolas de primeiras letras femininas, era de se esperar que as mulheres fossem as contratadas por salários menores.

Além das distinções de gênero, havia também, evidentemente, as distinções de “classe, etnia e raça, as quais tinham um papel importante na determinação da forma de educação utilizada para transformar as crianças em mulheres e homens” (LOURO, 2008, p. 444).

De acordo com Louro (2008), a escravidão significava, para a população de origem africana, uma negação a qualquer escolarização. Para a autora, as leis promulgadas aos poucos foram mudando as condições dos escravos, porém, não trouxeram oportunidade de ensino para essa população.

Louro (2008) traz a situação educacional dos diversos imigrantes no Brasil no início do século XX, de origem italiana, japonesa, alemã, espanhola, dentre outros. Embora eles tenham construído escolas para meninos e para meninas, a autora nos diz que, de um modo geral, as meninas de camadas sociais menos abastadas, desde muito pequenas, realizavam trabalhos domésticos, auxiliavam nos trabalhos na roça e cuidavam dos irmãos menores, atividades estas “prioritárias sobre

qualquer forma de educação escolarizada para elas” (LOURO, 2008, p. 445), demonstrando assim que, tal como para os luso-brasileiros, havia distinções entre os gêneros nas concepções educativas dos imigrantes.

Por outro lado, havia, segundo Louro (2008), grupos de trabalhadores como os socialistas e anarquistas, que promoviam uma educação igualitária entre os gêneros. Era comum, nos jornais libertários, artigos que apontavam a instrução como “arma privilegiada de libertação” feminina. As mulheres participavam das discussões, juntamente com os homens, sobre educação e sobre a participação das mulheres no movimento operário e na sociedade.

Já as filhas de grupos sociais abastados, além das disciplinas básicas de leitura, escrita e noções básicas de matemática, segundo Louro (2008), tinham o privilégio de ter aulas particulares de piano e francês, em suas próprias casas ou em escolas religiosas. As moças aprendiam prendas domésticas, habilidades de mando das criadas e serviçais, bem como elementos que as faziam agradáveis aos maridos e a serem capazes de representá-los socialmente.

Havia diferentes concepções e formas múltiplas de educar as mulheres, mas um discurso que parecia hegemônico, é o de que “as mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas” (LOURO, 2008, p. 446). A ênfase deveria recair sobre sua formação moral e a construção do caráter, já que seu destino primordial era ser esposa e mãe, o que exigia, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios.

Sobre isso Louro (2008, p.446-447) ressalta que, nessa época, a mulher

precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o *pilar de sustentação do lar*, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.

Assim, a educação, por mais que beneficiasse as mulheres, se justificava, para elas, pelo seu destino de serem mães. Essa justificativa já se expunha na primeira lei de instrução pública do Brasil, de 1827, que diz:

As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como

dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. (LOURO, 2008, p. 447)

A educação feminina, para muitos, teria que ser aliada a uma “sólida formação cristã” (LOURO, 2008, p. 447), a qual, na prática, na sociedade de então, fazia referência à Igreja Católica. De forma que predominava a moral religiosa, que apontava para as mulheres a dicotomia entre Eva e Maria. Esperava-se que as jovens mulheres seguissem como modelo a Virgem Maria, símbolo de pureza feminina, bem como remetia à sagrada missão das mulheres, a maternidade. "Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas." (LOURO, 2008, p. 447).

A educação das mulheres no Brasil, ainda nos dias atuais, reflete o ideal da mulher que, mesmo sendo dinâmica, escolarizada, politizada, é boa mãe, boa esposa, é responsável pela harmonia e o equilíbrio familiar.

No próximo tópico faremos uma abordagem sobre como a escola transmite esses valores, como são as relações de gênero no ambiente escolar e quais são os discursos que permitem o predomínio desses valores.

2.3 Um estudo discursivo sobre a mulher, as relações de gênero e a escola

As mulheres sempre foram consideradas seres inferiores aos homens, na maioria das sociedades, desde tempos remotos. A desigualdade entre os gêneros feminino e masculino sempre foi premente, latente, desde tempos imemoriais. Segundo Tavares (2012), o lugar designado para as mulheres, por muito tempo, foi o confinamento do lar, o espaço privado, já que se dizia que a mulher era um ser frágil, que necessitava da proteção do homem (pai, irmão, marido, etc), sendo “criada para enclausurar-se no espaço privado, dedicando-se à família e às coisas domésticas, zelando pelo bem-estar do marido e filhos, vocação benéfica para a sociedade inteira” (COLLING, 2004, p. 23).

A mulher nas sociedades patriarcais deveria ser submissa, meiga, obediente ao chefe da família (quando solteira, obedecer ao pai ou irmão, ao casar-se, obedecer ao marido), Nessa época, segundo Tavares (2012), por ser vista como um

ser sem capacidade intelectual, a mulher não podia envolver-se na vida pública, de modo que suas atividades eram restritas aos cuidados com o marido, com os filhos e com os afazeres domésticos.

Conforme Tavares (2012, p. 56):

pouco valorizadas e desacreditadas, às mulheres só se confiava a direção do lar e dos filhos. Se algo desse errado a culpa seria delas, pois ao homem não cabia essas funções, afinal, havia outros feitos mais importantes a sua espera na vida pública, no trabalho que exercia, por exemplo.

Por serem pouco vistas no espaço público, as mulheres se tornaram invisíveis. Para Perrot (2013, p. 17), em muitas sociedades, “a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a *stasis*, desordem. Sua fala em público é indecente.” A autora continua nos informando sobre a invisibilidade das mulheres ao ressaltar que

até mesmo o corpo das mulheres amedronta. É preferível que esteja coberto de véus. Os homens são indivíduos, pessoas, trazem sobrenomes que são transmitidos. Alguns são ‘grandes’, ‘grandes homens’. As mulheres não têm sobrenome, têm apenas um nome. Aparecem sem nitidez, na penumbra dos grupos obscuros. (PERROT, 2013, p. 17)

Colling (2004) afirma que a história das mulheres é recente porque dependeu das representações dos homens, os quais, durante muito tempo, foram os únicos historiadores. Estes escreveram as histórias dos homens como “universal, e a história das mulheres desenvolveu-se à sua margem” (COLLING, 2004, p. 13). A autora nos diz que os homens historiadores, ao descreverem as mulheres, as ocultaram como sujeitos, as invisibilizaram.

hierarquizaram a história, com os dois sexos assumindo valores diferentes; o masculino aparecendo sempre como superior ao feminino. Este universalismo que hierarquizou a diferença entre os sexos, transformando-a em desigualdade, mascarou o privilégio do modelo masculino sob a pretensa neutralidade sexual dos sujeitos (COLLING, 2004, p. 13).

A autora cita Linda Hutcheon, para quem a história das mulheres é relacionada à pós modernidade, “afirmando que, assim como Derrida, Foucault nos pediu que olhássemos para as coisas de uma maneira diferente, que mudássemos o nível de nossa análise do discurso” (COLLING, 2004, p. 13).

Segundo Colling (2004), Hutcheon sugere que o conceito de sujeito seja descentralizado, o que significa, não negar, mas situar o sujeito, reconhecendo, dentre outras, as diferenças de sexo, raça e classe. “Situando o sujeito é reconhecer como este foi construído e, a partir daí, sugerir noções alternativas de subjetividades” (COLLING, 2004, p. 14).

Para a autora a história passa a ser vista como “construção, como resultado de interpretações, de representações, que têm, como fundo, relações de poder” (COLLING, 2004, p. 14). Essas interpretações, representações, se foram construídas, podem ser desconstruídas, e para Colling, a melhor maneira de se fazer isso é mostrando como se construíram as relações de poder que estão por trás dessas representações. Diz a autora:

ao se admitir o caráter de construção que a história possui, inclusive o papel de homens e mulheres na sociedade, é possível criar o que Michel Foucault chamou de fraturas do presente pois, se algo não foi sempre assim, nada determina que se conserve. (COLLING, 2004, p. 14).

Essa visão masculina da inferioridade da mulher vem, segundo Colling (2004), desde a cultura grega. Os romanos, por sua vez, criaram o *paterfamilias*, instrumento jurídico que legitimava a discriminação feminina, pois este “atribuía ao homem todo o poder: sobre a mulher, os filhos, os servos e os escravos” (COLLING, 2004, p. 14).

Percebe-se que, histórica e socialmente, as instituições validavam, legitimavam a inferioridade das mulheres. Era imprescindível, portanto, desconstruir as representações, segundo as quais à mulher cabia seu destino voltado para o doméstico, o privado, a invisibilidade. A fim de alterar esse caráter inferior e invisível dado à mulher, para criar uma “história das mulheres” (PERROT, 2013, P. 11), “foi necessária a construção de um novo mapa, de uma nova metáfora, desconfiando das categorias dadas como universais e, ao mesmo tempo, privilegiar as singularidades, as pluralidades, as diferenças” (COLLING, 2004, p. 14).

Colling continua nos remetendo às representações sobre a mulher no âmbito doméstico, no cuidado com o marido e os filhos:

As representações da mulher atravessaram os tempos e estabeleceram o pensamento simbólico das diferenças entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a “rainha do lar”, é louvada e santificada; seu oposto, Eva, debochada e sensual, é a vergonha da sociedade. Corruptora, foi responsável pela queda da humanidade do paraíso. Aos homens o espaço público, político, onde centraliza-se o poder; à mulher, o privado, e seu coração, o santuário do lar. Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública (COLLING, 2004, p. 15).

A sociedade se ateu às diferenças biológicas entre os gêneros e assim, a partir do corpo feminino e de suas produções, deixou a mulher destinada apenas à reprodução e à afetividade. Conforme Colling (2004, p. 16): “A natureza - menstruação, gravidez, parto, etc., - destinava as mulheres ao silêncio e à obscuridade, impossibilitando-as de outras formas de criação.”

Diante do exposto, questiona-se: por que as mulheres aceitaram e interiorizaram esse modelo construído de relação entre os sexos? Por que não se voltaram contra tais discursos hegemônicos? Colling (2004) afirma que os discursos de médicos, filósofos, psiquiatras, padres e pedagogos atingiram a maioria das mulheres, que passaram a aceitar e interiorizar esse modelo construído de relação entre os sexos. Esses profissionais desenvolveram argumentos que, de tão incansavelmente repetidos, tiveram um efeito decisivo sobre elas. Conforme a autora:

são elevadas à categoria de rainhas, de deusas - responsáveis pela nação, dignas de respeito e gratidão de toda sociedade; por outro lado, as que se recusam a cumprir seus deveres, de mães e esposas exemplares, são ameaçadas das piores punições: mulher má e psicologicamente doente” (COLLING, 2004, p. 17).

Colling cita Bourdieu, segundo o qual, admitindo-se que sobre as mulheres se exerce prioritariamente a violência simbólica, não se pode imaginar que só pelo fato de ser do sexo feminino se terá uma visão da história das mulheres, visto que “a visão feminina é colonizada, dominada” (COLLING, 2004, p. 17). Por isso o sociólogo francês recomenda que “um objeto maior da história das mulheres deve ser o estudo dos discursos e das práticas que garantem que as mulheres consentam

nas representações dominantes das diferenças entre os sexos” (COLLING, 2004, p. 17).

Colling (2004) argumenta que as mulheres desmerecem-se, atribuindo a si pouca importância, ao assumir o discurso masculino de que o lugar do poder no mundo político pertence apenas a eles. Os homens não poderiam estabelecer relações de poder sobre as mulheres e seus filhos se não houvesse uma certa segurança do consentimento delas. Citando Foucault, a autora diz que para este “todo saber é poder, é o saber que cria, como seu contrário, o que não é mais do que o reflexo do seu exercício” (COLLING, 2004, p. 18).

A questão do consentimento é central nas relações de gênero, pois este inculcou-se de uma forma tão profunda que tem sido assumido sem que se perceba. Colling (2004) cita Roger Chartier, que, ao falar sobre a violência simbólica entre os sexos, pergunta: “que parte atribuir na dominação masculina à dominação simbólica, que supõe a adesão das próprias dominadas às categorias e traçados que alicerçam a sua sujeição?” (COLLING, 2004, p. 19). O próprio autor responde que a violência simbólica “só triunfa na medida em que aquele (aquela) que a sofre contribui para sua eficácia; só o (a) coage na medida em que ele (ela) foi predisposto (a) por uma aprendizagem preliminar a *reconhecê-la*” (COLLING, 2004, p. 19 - grifo da autora). A autora pontua que as representações da inferioridade feminina, as quais são repetidas incansavelmente em discursos variados, são inscritas nos pensamentos de homens e mulheres. Essas representações, assim como os discursos, repetidos incansavelmente, não só refletem as mulheres, mas principalmente as constituem.

Um ponto que Colling (2004) destaca na história das mulheres é a dicotomia entre o público e o privado. Conforme Pateman, citada por Colling (2004, p. 21), “para algumas historiadoras tal dicotomia é uma característica universal, trans-histórica e transcultural à existência humana, e a crítica se refere à oposição entre as duas esferas.” A discussão atual, segundo Colling (2004), se dá não só em torno da separação entre público e privado, mas também na hierarquização dada a cada um dos espaços e à importância política do espaço público.

O feminino é relacionado à natureza, ao amor, à emoção, intuição, ao espaço privado. O espaço público, mais valorizado, relacionado à política, à cultura, razão, justiça, poder, relaciona-se aos homens.

Conforme Pateman (citada por COLLING, 2004, p. 22):

[...] as mulheres e a vida doméstica simbolizam a natureza. A humanidade pretende transcender uma existência meramente natural, de maneira que a natureza sempre se considera como algo de ordem inferior à cultura. A cultura se identifica com a criação e o mundo dos homens porque a biologia e os corpos das mulheres lhes aproxima mais à natureza e porque a educação dos filhos e as tarefas domésticas [...] as mulheres e a esfera doméstica aparecem como algo inferior à esfera cultural e as atividades masculinas, de maneira que as mulheres se consideram como seres necessariamente subordinados aos homens.

Ao homem público sempre se reconhece sua importância, ele sempre participou das decisões de poder. Já a mulher pública sempre foi vista como uma mulher comum, pertencente a todos, não célebre, não ilustre, que não possui poder. Como afirma Perrot (citada por COLLING, 2004, p. 22): “a mulher pública constitui a vergonha, a parte escondida, dissimulada, noturna, um vil objeto, território de passagem, apropriado, sem individualidade própria”.

No século XVIII esse discurso era referendado pelas ciências naturais e biológicas, com seu parecer ‘científico’. A mulher era descrita pela medicina como

doente perpétua, histérica, à beira da loucura, nervosa, instintiva, mais sensível que racional, incapaz de fazer abstração, de criar e, acima de tudo, de governar. Criada para enclausurar-se no espaço privado, dedicando-se à família e às coisas domésticas, zelando pelo bem-estar do marido e dos filhos, vocação benéfica para a sociedade inteira. (COLLING, 2004, p. 22, 23)

É necessário que a dicotomia público/privado deixe de estabelecer domínios diferenciados quanto ao gênero e à importância social, a fim de que haja mudanças efetivas na vida política das mulheres, já que os problemas da vida privada destas também são problemas políticos.

Conforme Pateman (citada por COLLING, 2004, p.23):

se as mulheres deverão de participar plenamente, como iguais, na vida social, os homens deverão de compartilhar por igual na educação dos filhos/as e outras tarefas domésticas. Enquanto as mulheres forem identificadas com este trabalho ‘privado’, seu status público sempre será debilitado. Esta conclusão não nega - como se pode deduzir - ao fato biológico de que são as mulheres, e não os homens, as que parem as criaturas; o que é negado é o suposto patriarcal em virtude do qual o fato natural pressupõe que unicamente as mulheres podem criá-las [...] isto pressupõe algumas

mudanças radicais na esfera pública, na organização da produção, e no que entendemos por ‘trabalho’ e na prática da cidadania.

A fim de se continuar a manter o domínio sobre as mulheres, lhes era negado o saber, o conhecimento. Perrot (2013, p. 91) afirma que “o saber é contrário à feminilidade. Como é sagrado, o saber é o apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso.”

Perrot (2013) pontua que nas denominadas religiões do Livro (judaísmo, cristianismo e islamismo) a Escritura e sua interpretação são dadas apenas aos homens. Diz a autora que “a Bíblia, a Torá os versículos islâmicos do Corão são da alçada dos homens” (PERROT, 2013, p. 91). Para a autora, os homens, para terem acesso ao estudo das Escrituras, passam por iniciação em seminários e escolas especiais, locais de transmissão e socialização exclusivamente masculinos. Na Igreja Católica a teologia é reservada aos clérigos, que dominam o latim, tida como “a língua do saber e da comunicação” (PERROT, 2013, p. 91).

Entretanto, a Reforma protestante foi uma ruptura nesse aspecto, já que nessa denominação religiosa a leitura da Bíblia era um ato e obrigação do indivíduo, fosse homem ou mulher, de modo que assim a instrução feminina se desenvolveu. Espalharam-se escolas para ambos os sexos na Europa protestante do Norte e do Leste. Segundo Perrot (2013, p. 91), a “instrução protestante das meninas teria consequências de longa duração sobre a condição das mulheres, seu acesso ao trabalho e à profissão, às relações entre os sexos e até sobre as formas do feminismo contemporâneo”³.

No século XVII, já havia mulheres que agiam contra esse discurso de dominação masculina, como a marquesa de Rambouillet, que contribuiu para que mulheres pudessem ser instruídas. Os filósofos iluministas, porém, discordavam dessa instrução dada às mulheres. Como Rousseau, que disse:

Toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradá-los, ser-lhes úteis, fazer-se amar e honrar por eles, criá-los,

³ Segundo Perrot (2013), as protestantes eram “mais emancipadas que as católicas” Nos países protestantes, elas desenvolveram em torno das universidades femininas ou dos colégios, “uma sociabilidade original, fundamento de uma expressão literária vigorosa e de um feminismo precoce” (PERROT, 2013, p. 86).

cuidar deles depois de crescidos, aconselhá-los, consolá-los, torná-lhes a vida agradável e suave: eis os deveres das mulheres em todos os tempos, e o que se deve ensinar-lhes desde a infância. (Citado por PERROT, 2013, p. 92)

Segundo Perrot (2013), com exceção de Condorcet e do deputado Le Peletier de Saint-Fargeau, todos os revolucionários iluministas seguem as diretrizes de Rousseau.

Ao longo do século XIX, é reiterado o discurso de que a instrução é contrária ao papel da mulher e a sua natureza, pois “feminilidade e saber se excluem. A leitura abre as portas perigosas do imaginário” (PERROT, 2013, p. 93). A única educação que deveria ser ministrada às meninas era a que fosse necessária para torná-las agradáveis e úteis:

um saber social, em suma. Formá-las para seus papéis futuros de mulher, de dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício... que tecem a coroa de virtudes femininas (PERROT, 2013, p. 93).

Louro (2008) traz um retrato da educação ministrada às meninas desde o século XIX para meados do século XX, no Brasil. De início, nas exíguas escolas que existiam, certamente em maior número para os meninos (com professores ministrando as aulas), se abriam vagas para elas (com professoras ministrando as aulas), havia os conteúdos comuns a ambos os sexos, mas já apareciam as distinções: noções de geometria para eles e, para elas, bordado e costura. Isso refletiria também nos salários dos mestres e mestras, já que a inclusão de noções de geometria no ensino dos meninos significava outro nível de remuneração futuramente, que apenas os professores usufruíam.

Ainda segundo Louro (2008), as meninas das camadas populares, de modo geral, desde cedo desde cedo realizavam as tarefas domésticas, da roça, no cuidado com os irmãos mais novos, atividades que tinham prioridade sobre qualquer educação formal para elas.

Atualmente essa realidade ainda é presente em muitos lares brasileiros, em que as meninas são treinadas, desde muito jovens, a dividir seu tempo entre a escola, as brincadeiras (quando sobra tempo), as tarefas da casa, o cuidado com os

irmãos mais novos, enquanto que aos meninos não é exigido que façam as mesmas tarefas, porque as próprias mães aprenderam que trabalho doméstico é tarefa feminina, não ensinando os filhos a se ocuparem de tais afazeres.

Louro (2008) relata que às filhas das classes sociais privilegiadas, o ensino da leitura, escrita e noções de matemática era complementado por aulas particulares de piano e de francês, ministradas em suas próprias casas ou em escolas religiosas. As moças deveriam ser habilidosas também com a agulha, os bordados, as rendas, culinária, bem como com os mandos das criadas e serviçais. Eram preparadas para se tornarem boas esposas, mães, mas também para serem companhias agradáveis aos maridos e poder representá-los na sociedade. Segundo a autora, as mulheres poderiam circular nos espaços públicos apenas em ocasiões especiais, principalmente ligadas às atividades da Igreja, o que representava uma das poucas formas de lazer delas.

Para Louro (2008), o magistério, no Brasil, a princípio foi uma profissão exclusivamente masculina. No período de 1549 a 1759, os religiosos, principalmente os jesuítas, se ocuparam da atividade, e após o período, foram homens, em sua maioria, os responsáveis pelas aulas na colônia, assim como professores que se estabeleciam por conta própria. Segundo a autora, a partir do fim do século XIX, as mulheres também passam a ser necessárias, já que as classes de meninas precisavam que “senhoras honestas” (LOURO, 2008, p. 449) fossem suas professoras.

Segundo Louro (2008), isso acontece quando as escolas normais, criadas para atender à crescente demanda por formação de docentes capacitados, no fim do século XIX, pretende formar professoras e professores. Entretanto, os relatórios, pouco a pouco, indicavam que essas escolas estavam formando mais mulheres que homens. Via-se que, em várias regiões, assim como em outros países, os homens estavam abandonando os cursos de formação, o que resultou numa “feminização do magistério” (LOURO, 2008, p. 449). Tal fato se deveu, segundo a autora, talvez à urbanização e industrialização, que permitia outras oportunidades de trabalho aos homens.

Esse processo, para a autora, foi alvo de críticas e resistências, já que alguns consideravam uma “insensatez” entregar a atividade a mulheres “despreparadas, portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso” (LOURO, p. 450).

Outros, porém, argumentavam que as mulheres tinham, “por natureza”, aptidão para educar crianças, pois eram as “primeiras e naturais educadoras” (LOURO, p. 450). Já que o destino natural da mulher era ser mãe, o magistério passou a ser a extensão da maternidade, uma atividade que não subvertia a principal função feminina. A docência passou a ser identificada como uma atividade de amor, entrega e doação, voltada para mulheres com vocação.

A partir daí associou-se ao magistério as características ditas “tipicamente femininas”: “paciência, minuciosidade, afetividade, doação” (LOURO, p. 450), características essas que, ligadas à tradição religiosa de atividade docente, reforçou a ideia de que, mais do que uma profissão, o magistério é um sacerdócio. Isso contribuiu para que se constituísse a imagem das professoras como “dóceis, dedicadas e pouco reivindicadoras”, o que, para a autora, “serviria futuramente para lhes dificultar a discussão de questões ligadas a salário, carreira, condições de trabalho etc” (LOURO, 2008, p. 450).

Diante da realidade da crescente ausência de homens no magistério, em breve as classes de meninos não teriam mais professores. Assim, se tomaram providências para proteger a sexualidade dos meninos e das professoras. “De muitos e variados modos - através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas - tratava-se do sexo no espaço da escola. Os responsáveis e autoridades mantinham-se ‘num estado de alerta perpétuo’” (LOURO, 2008, p. 453).

A mulher, “percebida e constituída como frágil, precisava ser protegida e controlada”, conforme Louro (2008, p. 453). Qualquer atividade fora do âmbito doméstico poderia ser-lhe um risco, uma fatalidade. Segundo Louro (2008), ainda que fosse necessário a sua sobrevivência, o trabalho poderia ameaçá-las como mulheres, então deveria ser exercido de forma a não afastá-las do lar, da vida familiar, dos deveres domésticos, da alegria da maternidade.

Segundo Tavares (2012, p. 56),

a mulher sempre viveu em um mundo marcado por conceitos e regras que não foram criadas por elas, mas, para elas. Havia um controle sobre seus dizeres, seus afazeres, sua conduta, enfim, nas sociedades patriarcais, investiu-se na vigilância e na disciplinarização dos corpos das mulheres. (TAVARES, 2012, p. 56)

Seguindo essa mesma ótica, construiu-se para a mulher a concepção de que trabalho fora de casa era uma ocupação transitória, que deveria ser abandonada quando a jovem contraísse o matrimônio, momento em que a mulher assumiria sua verdadeira missão, a de ser mãe e esposa. Trabalhar fora de casa era aceitável apenas para as mulheres solteiras até o momento do casamento, ou para as que ficaram sós - viúvas ou solteironas. Essa concepção de trabalho provisório contribuiu, sem dúvidas, para a manutenção dos salários baixos. Afinal, o homem quem deveria sustentar a casa e a família. Para o homem o trabalho externo representava sua capacidade provedora e era sinal de masculinidade.

Louro (2008) afirma que uma das construções sociais mais persistentes foi e ainda é a incompatibilidade entre o casamento e a maternidade com a vida profissional da mulher. Ao longo do século XIX o denominado culto da domesticidade já vinha sendo construído, revelando uma valorização da função feminina no lar, por meio de vínculos entre o espaço doméstico e a sociedade.

Os argumentos religiosos e higienistas responsabilizavam a mulher pela manutenção de uma família saudável - no sentido mais amplo do termo. A esses argumentos iriam se juntar, também, os novos conhecimentos da psicologia, acentuando a privacidade familiar e o amor materno como indispensáveis ao desenvolvimento físico e emocional das crianças. O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a *verdadeira carreira* feminina. Tudo que levasse a mulher a se afastar desse caminho seria percebido como um desvio da norma (LOURO, 2008, p. 454).

Ao passo que as escolas normais passaram a ter cada vez menos homens e um maior número de mulheres, chegando ao ponto de serem “escolas de mulheres” (LOURO, 2008, p. 454), tudo nesses espaços - currículos, normas, uniformes, etc., tem a função de transformar as jovens mulheres em professoras. Para isso são utilizados, de acordo com Louro (2008) símbolos e dispositivos para transmitir às jovens sua missão e desenhar nelas um “perfil próprio” (LOURO, p. 454).

A adequação do tempo e do espaço escolares estão formando e informando. A própria arquitetura da escola fala aos sujeitos, lhes diz como ser ou como agir, ou seja, institui, “em sua materialidade, um sistema de valores, como ordem, disciplina e vigilância” (ESCOLANO, citado por LOURO, 2008, p. 455).

Como em toda instituição escolar, o cotidiano das jovens na escola normal é “planejado e controlado” (LOURO, 2008, p. 455).

Seus movimentos e suas ações são distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores. Elas devem estar sempre ocupadas, envolvidas em atividades produtivas. É importante notar que o tempo escolar se constituiu, em suas origens, como um tempo disciplinar. Mestres e estudantes tiveram (e têm) de aprender uma lógica e um ritmo próprios da escola. O tempo escolar, como um fato cultural, precisa ser interiorizado e aprendido (LOURO, 2008, p. 455).

Segundo Louro (2008), a maioria das escolas públicas tinham como dirigentes e inspetores a figura de homens, excetuando-se as escolas mantidas por religiosas, em que as madres eram as dirigentes. Para a autora, naquelas condições a hierarquia do lar era reproduzida nas instituições de ensino, já que quem ficava nas salas de aulas eram as mulheres, executando as funções mais simples, de ensino, enquanto os homens ocupavam os cargos mais importantes, de dirigentes. Dizia-se que a mulher tinha “menos firmeza nas decisões e excesso de sentimento, tolerância etc. (LOURO, 2008, p. 460)”, já que se recorria aos homens como referência de poder, como instância superior para a resolução de problemas de maior gravidade.

Louro (2008) assinala que foram criados regulamentos⁴ nessas escolas, a fim de normatizar os sujeitos e controlar as relações entre estudantes e professoras/professores e dirigentes. Eram previstas penalidades para quem infringisse tais regulamentos, podendo chegar até à expulsão do aluno ou da aluna.

Louro (2008) afirma que havia ainda outros dispositivos que tinham como objetivo normatizar os sujeitos daquele espaço, como “exames públicos, premiações e notas de aplicação”. Eram feitos nas “solenidades e rituais, na obediência a superiores, na observância da pontualidade, da assiduidade, da regularidade e da ordem” (LOURO, 2008, p. 461). Para a autora, os uniformes também precisavam ser sóbrios, discretos, não podiam mostrar o corpo, condizentes com a postura exigida, discreta e sóbria. As professoras precisavam ser modelos para suas alunas, na

⁴ Louro (2008) cita, como exemplo, o regulamento do Instituto de Educação de Porto Alegre, de 1929, que proibia que professoras e professores, em sala de aula, falassem de assunto alheio ao trabalho da disciplina ou que conversassem com alunos nos intervalos entre as aulas.

maneira de portar, comportar, sentar, falar, escrever, argumentar. Não podiam falar de suas vidas pessoais. “Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar” (LOURO, 2008, p. 461). As práticas normativas dessas escolas, ainda segundo a autora, faziam com que aquelas jovens se autorregulassem, a partir das normas e tecnologias da instituição e da sociedade. As alunas e as professoras também precisavam ter uma “sólida formação moral”, (LOURO, 2008, p. 462), que na prática significava uma orientação religiosa, a católica. A autora nos mostra que muitas vezes se exigia delas um atestado do seu pároco, para comprovar sua conduta moral e religiosa.

Louro (2008) afirma que havia laços entre a profissão e a tradição religiosa. Assim, os docentes e as docentes, ao se subordinarem à autoridade do Estado, continuavam a ser tratados de forma especial, como “clérigos-leigos”, cujas vidas e ações deveriam ser controladas. Esperava-se assim que se mantivessem “acima do comportamento comum”, graças a seu “gênero de vida” e suas “virtudes laicas” (LOURO, 2008, p. 462).

Com o fenômeno da “feminização do magistério”, as denominadas “características naturais femininas” (LOURO, 2008, p. 463), articuladas à tradição religiosa da atividade docente, transmitiram uma imagem consagrada da professora como mãe espiritual.

Para Louro (2008), havia várias orações, como a *Oração do Mestre*⁵, que eram repetidas ano após ano, no Dia do Professor e no Dia das Mães, produzindo, assim, uma representação da mulher professora.

Ao tratar do Jogo das Representações, Louro (2008) traz à baila o exemplo de Ana Aurora, uma professora do Rio Grande do Sul que dedicou toda a sua vida ao magistério. A docente associava sua escolha à carreira porque se achava “muito feia, defeituosa, desconfiada e retraída” (LOURO, 2008, p. 464). A autora supõe que

⁵ Essa oração, segundo Louro (2008), foi escrita por Gabriela Mistral. Segue trecho da oração: “Senhor! Tu que me ensinaste, perdoa que eu ensine e que tenha o nome de mestre que tiveste na terra. Dá-me o amor exclusivo de minha escola: que mesmo a ânsia da beleza não seja capaz de roubar-me a minha ternura de todos instantes. [...] Dá-me que eu seja mais mãe do que as mães, para poder amar e defender, como as mães, o que não é carne da minha carne. Dá que eu alcance fazer de uma das minhas discípulas o verso perfeito e deixar gravada na sua alma a minha mais penetrante melodia, que assim há de cantar, quando meus lábios não cantarem mais.” (LOURO, 2008, p. 463).

para Ana, bem como para outras pessoas, a carreira de professora estava associada à imagem da mulher pouco graciosa, de solteirona retraída.

Louro (2008) argumenta que algumas representações vão adquirindo uma autoridade tal que se chega a esquecer que são meras representações da realidade. De sorte que “as representações de professora tiveram um papel ativo na construção da professora, elas tiveram, elas fabricaram *professoras*, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora” (LOURO, 2008, p. 464). A autora traz uma questão importante, que é perceber que no processo de representação há um jogo de poder: as mulheres e as mulheres professoras, na maior parte das vezes, são representadas por homens. Diz a autora:

parlamentares, clérigos, pais, legisladores, médicos – autorrogando-se a função de porta-vozes da sociedade, *dizem* sobre elas. Como consequência, elas também acabam, frequentemente, definindo-se e produzindo-se em consonância com tais representações (LOURO, 2008, p. 465).

Para Louro (2008), foi criada a representação da “professora solteirona”, o que segundo a autora era muito adequado ao sistema, já que as mulheres se doariam à atividade docente, para cumprir sua missão, sem se preocupar com salário, pois suas alunas e alunos seriam sua família e a escola seria seu lar, portanto, faria tudo “por amor” (LOURO, 2008, p. 466).

Segundo a autora, as mulheres que se desviassem das normas, que tivessem uma instrução mais elevada ou que ganhassem o próprio sustento eram vistas como “ameaça aos arranjos sociais e à hierarquia dos gêneros de sua época”. Como a ignorância foi, durante muito tempo, indicadora de pureza feminina, as mulheres “não-ignorantes” eram consideradas “não-puras”. Elas, de certo modo, escapavam à representação do que era ser mulher. Poderiam fazer jus a outra representação: “mulher-homem” (LOURO, 2008, p. 469).

Louro (2008) aponta ainda que os discursos sobre as professoras, com o tempo, sofreram transformações. As teorias psicológicas e sociológicas contribuíram para uma nova representação de professora, que agora é denominada de educadora com mais frequência. Nesses novos discursos, tende-se a substituir a representação da *mãe espiritual* pela de *profissional do ensino*. Esse reconhecimento como

profissional, para a autora, permitiu que as mulheres lutassem por salários iguais aos dos homens e por melhores condições de trabalho.

Para Louro (2008), outro sujeito social se constituía ali: a professora sindicalizada, que tem como representante

a mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa (LOURO, 2008, p. 474).

Louro (2008) observa que os sindicatos docentes eram compostos, majoritariamente, por mulheres. Entretanto, segundo a autora, um grande grupo de mulheres ainda preferiam delegar os cargos de liderança aos homens. A autora afirma que as entidades sindicais passaram a ter nos seus quadros docentes do 1º e também do 2º graus, nestes últimos a presença masculina sendo equilibrada com a feminina. Dessa forma os sindicatos docentes passaram a ser constituídos também por homens. Conforme Louro (2008, p. 477):

Então, se é notório que a presença feminina é maciça e muitas vezes ruidosa nas assembléias [sic] e manifestações públicas, os microfones são, contudo, mais freqüentemente [sic] ocupados pelos homens. Também são eles, muitas vezes, preferidos, pela grande massa feminina, para os cargos de coordenação das entidades.

A autora assinala que a história das mulheres nas salas de aula

é constituída e constituinte de relações sociais de poder. É mais adequado compreender as relações de poder envolvidas, nessa e em outras histórias, como imbricadas em todo o tecido social, de tal forma que os diversos sujeitos sociais exercitam e sofrem efeitos de poder. Todos são, ainda que de modos diversos e desiguais, controlados e controladores, capazes de resistir e de se submeter (LOURO, 2008, p. 478).

Quando comparada à professora do início do século passado, a professora militante se despiu da velha identidade e assumiu uma nova identidade, uma nova representação social, construiu uma nova história. Como assevera Hall (2006, p. 7): “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em

declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Essa nova identidade das professoras reflete as transformações sociais das mulheres ao longo de sua história, relacionadas às relações de gênero: as representações sociais do masculino e do feminino, o papel social de cada um, faz parte de um processo histórico. O gênero, entendido como “construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2003, p. 16), articulado a outras “marcas sociais”, como classe, raça/etnia, sexualidade, religião, idade, nacionalidade, foi e é determinante em algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam e ocupam.

A respeito dessas transformações sociais pelas quais os sujeitos passam, Hall (2006, p. 7) continua afirmando:

a assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Para Louro (2003, p. 24), os sujeitos têm “identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias”.

Para Hall (2006), um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades na atualidade. Isso fragmenta as “paisagens culturais” de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações também mudam nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós mesmos como sujeitos integrados.

No capítulo seguinte, passaremos aos aspectos metodológicos deste trabalho de pesquisa, situado em uma escola pública de ensino fundamental.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realizar um trabalho de pesquisa é necessário seguir determinados procedimentos, com o objetivo de alcançar resultados satisfatórios. Sendo assim, iremos descrever, neste capítulo, todas as etapas da pesquisa, explicitando todo o percurso metodológico seguido, como o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos e todo o percurso das atividades planejadas e realizadas.

De acordo com Gil (2002 p. 17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.”

Nossa pesquisa é qualitativa, de modo que não analisamos os dados quantitativamente, exceto quando abordamos o número de estudantes que escolheram tal ou qual alternativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2001, p. 21)

responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Nosso trabalho tem natureza interventiva, com aplicação em sala de aula, com o objetivo de intervir no cotidiano das/dos estudantes e nas práticas escolares. Para isso fizemos uso de uma pesquisa-ação, a qual, segundo Thiollent (2005, p. 16),

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nossa intervenção, neste trabalho, tem a ver com a problematização das relações hierarquizadas entre os gêneros na sociedade, de modo que os sujeitos

que fizeram parte da ação não sejam só pesquisados, mas que também possam, a partir da intervenção da qual participaram, serem capazes de questionar os papéis sociais definidos para eles historicamente, que possam ter “meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora” (THIOLLENT, 2005, p.10).

3.1 Contextualizando a pesquisa

Apesar de há muitos anos a questão da divisão de gênero na educação ser muito debatida, nos dias atuais ainda é comum uma educação diferenciada entre meninos e meninas. Tanto na educação familiar quanto na educação escolar percebemos que há uma diferença nos valores associados à masculinidade e à feminilidade, os quais ainda são reproduzidos como se homens e mulheres pertencessem a mundos diferentes, mas complementares.

É sabido por todos que observam a evolução histórica da educação no país que houve avanços no que tange a uma educação menos sexista, a prova é que temos, entre os quadros de estudantes nas universidades, um número maior de mulheres em comparação aos estudantes do sexo masculino. Segundo Meyer, Klein e Andrade (2007), mais de 40% da população economicamente ativa é composta por mulheres e, em maior ou menor número, elas estão presentes em todos os trabalhos e profissões. Também vemos vários casos de mulheres em cargos de chefia. Mas não podemos negar que ainda há muitas limitações e obstáculos a serem ultrapassados. Em muitas profissões, elas ainda ganham de 30% a 40% menos que os homens⁶, desempenhando as mesmas atividades, mesmo quando são mais escolarizadas que eles. Não há uma divisão equitativa no que se refere aos trabalhos domésticos e aos cuidados com os filhos, embora isso esteja mudando entre a população mais jovem.

Em muitos lares, as meninas ainda são criadas para agradarem aos outros, para cuidar, serem boazinhas, obedientes e passivas, não para serem indivíduos autônomos, capazes de tomar decisões e pensarem por si mesmas. Desde

⁶ Nos empregos públicos, há uma certa equidade nesse aspecto, já que a maioria das funções têm remuneração igual para ambos os gêneros.

pequenas, as filhas das camadas populares precisam dividir o tempo entre as atividades escolares e o cuidado com a casa e com os irmãos mais novos. São preparadas dia a dia a saberem cumprir com as tarefas domésticas, a fim de se tornarem boas esposas, para cuidarem dos maridos e dos filhos.

Os meninos, por outro lado, não têm a obrigação de aprenderem as prendas do lar, pois tais atividades, mesmo nos dias atuais, ainda são consideradas atribuições exclusivamente femininas, pois as mulheres “levam mais jeito” para tais afazeres. Os meninos, por outro lado, são incitados a serem autônomos, terem iniciativa, coragem para correrem atrás de seus sonhos e metas, desde cedo são incentivados para o mundo externo, enquanto as meninas são estimuladas a permanecerem no âmbito interno, doméstico. As mulheres estão sendo educadas para serem independentes, mas ainda falta uma educação para uma maior autonomia.

Conforme Martins (2009, p. 94):

Apesar da tradição do pensamento crítico, pouco mudou a forma como as meninas são educadas. Não quero dizer com isso que as meninas do século XXI continuam a ser educadas como as meninas do século XVIII. É notável que muita coisa mudou, mas reforço meu argumento que as mudanças ocorreram mais no sentido da independência e da libertação de limitações impostas por sistemas legais e impedimentos institucionais. Uma educação voltada para a autonomia ainda tem que ser conquistada.

Essa educação diferenciada também se reflete nas brincadeiras das crianças, com distinções entre o que é brincadeira de menina e o que é próprio para menino. De modo que as meninas podem brincar de bonecas, de casinha, de amarelinha, coisas que se considera ter a ver com a “natureza feminina”, como mansidão, meiguice e os cuidados com a casa e com os filhos. Há no mercado uma imensidão de brinquedos voltados para as meninas, como bonecas, maquiagem, miniaturas de todos os itens para auxiliar nas tarefas domésticas, como vassouras, ferros e tábuas de passar, liquidificadores, fogões, panelas, dentre outros. Os meninos, por outro lado, desde cedo são incentivados a brincar de bola, jogos, carros, bolinha de gude, brincadeiras de correr na rua⁷.

⁷ Apesar da violência que nos assola no dia a dia, o que impede muitos pais de deixarem suas filhas e filhos brincarem fora de casa, ainda é possível vermos meninos brincando na rua nos bairros mais periféricos.

Cruz, Silva e Souza (2012) afirmam que as brincadeiras e os jogos, quando diferenciados com relação ao gênero, consideradas inocentes pela família, pela comunidade e pela escola, na verdade têm como objetivo disciplinar os corpos das crianças, desde cedo, a fim de que se construa uma determinada identidade de homem e de mulher, com uniformidade moral, adequadas ao padrão “ideal” para se viver em sociedade, assim o corpo irá determinar a vida que o sujeito terá. A autora e os autores afirmam que o brinquedo é um artefato cultural eivado de relações de poder, por isso diferencia o masculino do feminino, considerando o significado social do que é ser homem e do que é ser mulher em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. Em sua dimensão discursiva, os brinquedos são impregnados da produção e da imposição de significados. “Muitos deles aprisionam, controlam, regulam as crianças e apontam o papel social que deve desempenhar quando crescer” (CRUZ; SILVA; SOUZA, 2012, p. 1).

Wenetz (2009, p. 79) também corrobora esse caráter disciplinador dos corpos dos sujeitos que as brincadeiras têm, quando ressalta que

as brincadeiras – que parecem ter só um caráter prazeroso – têm também uma dimensão produtiva/educativa; elas disciplinam os sujeitos de forma distinta, para viverem dentro de um contexto social e histórico que valoriza alguns jeitos de ser menino e de ser menina; jeitos estes que são demarcados por padrões que os grupos culturais que eles integram consideram como *normais*. Nessa perspectiva, o gênero produz e é produzido, também, através das brincadeiras. A diferença se constrói como uma lógica estabelecida a priori, a partir da qual, ou através da qual, as crianças aprendem a justificar a segregação.

Percebe-se assim que a escola, ao invés de disseminar o respeito à diversidade social, racial e sexual, tem colaborado na reprodução de conceitos conservadores, preconceituosos, sexistas, contribuindo para a desigualdade entre os gêneros.

Nesse sentido, Louro (apud SANTOS; ARAÚJO; 2009, p. 15) pontua:

é indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que

circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos.

Com o objetivo de problematizar essas questões de gênero com as/os estudantes e contribuir para a reflexão a respeito das desigualdades de gênero na escola e na sociedade, em geral, passemos à intervenção em sala de aula.

3.2 Os sujeitos pesquisados

O contexto da nossa pesquisa se deu em uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de Mossoró-RN, e os sujeitos são alunos e alunas de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, com faixa etária entre 14 e 15 anos e apenas uma aluna com 13 anos de idade. As/os discentes frequentam a escola no turno vespertino e têm como atividade principal o estudo. A escolha por alunos e alunas nesse nível se deu em vista de que a temática das relações de gênero envolve discussões que requerem um maior grau de maturidade dos sujeitos, em comparação com estudantes de níveis de ensino anteriores.

Consideramos a turma muito participativa nas atividades da pesquisa, com algumas alunas e alunos em destaque, cuja participação se deu de forma mais efetiva, fazendo comentários e questionamentos a respeito do tema, à medida em que íamos trazendo mais elementos para a discussão. De modo geral, a turma como um todo interagiu bem com a pesquisadora.

3.3 A constituição do *corpus*

O *corpus* desta dissertação é composto por cinquenta e quatro questionários⁸ (dos quais analisaremos trinta e dois, que são das/dos discentes que os responderam antes e depois da intervenção) e quatorze artigos de opinião, produzidos por alunos e alunas de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, de uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Mossoró, RN, durante o segundo semestre de 2015, no período de oito horas/aula.

Fizemos uso de dezesseis questionários (oito de meninas e oito de meninos), aplicados antes da discussão em sala de aula, e outros dezesseis (oito de meninas e oito de meninos) no final da pesquisa. Das questões abordadas, analisaremos apenas as que se tornaram mais relevantes para a concretização dos objetivos deste trabalho.

Os artigos de opinião foram produzidos após a exibição dos cinco vídeos exibidos em sala de aula (*O sonho impossível*; *What does it mean to do something "like a girl"?* [O que significa para você fazer algo "tipo menina"?]; *Inspire a mente dela*; *Princess Machine* [Máquina de Princesas] e a homenagem da Chevrolet ao Dia das Mulheres). Dos artigos produzidos, utilizamos cinco para nossa análise. Decidimos usar o artigo de opinião como atividade principal da pesquisa por causa do interesse dos sujeitos pesquisados, bem como por causa da correlação desse tipo de texto com a temática de gênero.

3.4 Etapas da pesquisa

Iniciamos nossa intervenção em sala de aula nos apresentando às (aos) alunas (os) e expondo sobre as etapas da pesquisa e as atividades que iríamos trabalhar com elas e eles. Explanamos que as atividades a serem realizadas com elas/eles fazia parte da pesquisa de mestrado da pesquisadora. Pedimos que elas/eles ficassem à vontade para responder o questionário e fossem sinceros em demonstrar suas opiniões, uma vez que o tipo de resposta não influenciaria em aprovação ou reprovação delas/deles.

⁸ O número de discentes que participou da pesquisa foi maior, porém, como as etapas foram feitas em dias diferentes, algumas/alguns discentes participaram de uma etapa mas não da outra, o que inviabilizou a coleta de dados de todos. Então faz parte de nossa análise os questionários das/dos alunas/alunos que participaram de ambas as etapas.

Com o objetivo de averiguarmos o que as/os alunas/alunos pensam a respeito do que é ser homem/mulher na sociedade, aplicamos um pequeno questionário⁹ investigando sobre qual é o papel atribuído ao homem e à mulher na nossa sociedade. Utilizamos questões de múltipla escolha para que eles apontem o que é, na opinião deles, designado ao homem e à mulher. Fizemos uso das perguntas a seguir: Quem leva mais jeito para cuidar das tarefas de limpar, organizar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos? As tarefas da casa (limpar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos) devem ser de responsabilidade de quem? Quem deve pagar as contas da casa (água, luz, telefone, aluguel, alimentação, vestimenta etc)? Quem deve ser responsável pela educação dos filhos? Quem deve dar as ordens e tomar as decisões em casa? Elencamos também algumas brincadeiras e perguntamos se eram coisas de menino ou de menina, como: boneca, futebol, carro, correr, cozinhar, bola de gude, etc., ou se podiam brincar do que quisessem. Por último listamos uma série de profissões e perguntamos se as/os discentes as consideravam trabalhos de mulheres, de homens ou para ambos os gêneros.

Com os questionários respondidos em mãos, discutimos coletivamente a respeito das perguntas feitas, momento em que as alunas e os alunos tiveram uma ótima participação na discussão. Expuseram como é a realidade das divisões de tarefas e responsabilidades em suas casas e famílias, e sua opinião a respeito das questões discutidas.

A segunda etapa consistiu em levarmos para a sala de aula cinco vídeos, com duração de um minuto e um segundo a oito minutos e dezesseis segundos, relacionados à temática das relações de gênero, a maioria sendo propagandas com o objetivo de desconstruir a desigualdade entre homens e mulheres.

O primeiro vídeo intitula-se *O sonho impossível*, com duração de oito minutos e dezesseis segundos, feito pela Organização das Nações Unidas - ONU, de 1984, que retrata a vida de uma família sem muitos recursos, composta por pai, mãe, dois filhos e uma filha. Apesar de ter sido feito há mais de trinta anos, ainda reflete a realidade de boa parte das famílias no Brasil e no mundo, em que as tarefas domésticas são todas designadas à mulher, que trabalha fora, percebe salário bem menor que o recebido pelo marido (metade, no caso do vídeo), mas mesmo assim é

⁹ Ver questionário em anexo.

responsável por toda a organização da casa, por cozinhar, pelas roupas lavadas e passadas, pelas compras no supermercado, pelo cuidado com os filhos, por deixá-los na escola ou creche. O vídeo mostra também que já há uma diferenciação entre a criação da menina e do menino desde criancinhas: enquanto a menina, aparentemente mais nova que o irmão, auxilia a mãe nos cuidados com o irmão mais novo e nas tarefas domésticas, o menino imita as atitudes do pai, ao ficar apenas sentado esperando que a mãe e a irmã o sirva. O vídeo reflete como os membros do sexo masculino são privilegiados e beneficiados pelo discurso propagado na sociedade, segundo o qual as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos são da “natureza feminina”. Ao final do vídeo é mostrado um sonho da esposa, em que o marido e o filho compartilham com a mãe e a filha a realização das tarefas do lar e o cuidado com os filhos, a partir disso a família toda vive mais feliz e a mulher tem tempo até para se cuidar. Então aparece a pergunta: O sonho impossível?

O segundo vídeo apresentado foi uma propaganda em inglês, com duração de três minutos e onze segundos, da marca de absorventes *Always*, pertencente à empresa americana *Procter & Gamble*, cujo título em inglês é: *What does it mean to do something “like a girl”?* (traduzido por O que significa para você fazer algo “tipo menina”?)¹⁰. No vídeo a diretora da campanha pede a crianças e adolescentes de ambos os sexos que mostrem, sem pensar muito, várias ações: como é, na opinião delas/deles correr “tipo menina”; depois, como é lutar “tipo menina”; e arremessar uma bola “tipo menina”. As/os adolescentes mostram tais ações de forma a inferiorizar as garotas, ridicularizando-as. Ao solicitar às crianças que pratiquem as mesmas ações, estas fazem o melhor que podem, dão tudo de si. Quando questionada sobre o que significa correr “tipo menina”, uma delas responde que para ela significa: “corra o mais rápido que você puder”. A marca diz que, durante a puberdade, na fase em que as meninas estão mais vulneráveis, sua auto-confiança é diminuída, e a *Always* quer mudar isso. Nessa fase, é dito a elas que fazer algo tipo menina é um insulto. A campanha publicitária incentiva às crianças e

¹⁰ Não encontramos os três vídeos subsequentes dublados para o português, então, devido à sua importância para a discussão, os levamos com legendas, mas mostramos pausadamente, a fim de que as/os alunas/alunos pudessem ler as legendas e entender o sentido da mensagem.

adolescentes a continuarem fazendo o que elas fazem “tipo menina”, valorizando seus feitos, porque está dando certo. Dessa forma, valoriza as meninas, pois mostra que elas são valorosas por serem o que são e devem ter orgulho disso. No final do vídeo aparece a frase: *Rewrite the Rules* (Reescreva as Regras).

Na sequência apresentamos o vídeo *Inspire a mente dela*, com um minuto de duração, também traduzido e legendado para o português, da empresa norte-americana *Verizon*, grande operadora de telefonia do país. O vídeo mostra a vida de uma menina que desde a infância até a adolescência, foi tolhida pelos pais em sua curiosidade e criatividade, relativa à ciência. O resultado é que a garota, na adolescência, ao se deparar com um cartaz sobre um evento científico, ignora seu conteúdo e vê apenas seu rosto refletido no vidro onde está o cartaz, aproveitando para passar *gloss* (coisa de meninas). Uma leitura que se faz é que, por causa da criação diferenciada entre meninos e meninas, os pais, por acharem que as meninas são muito sensíveis e frágeis, não se interessam pela ciência e tecnologia, tolhem as crianças do sexo feminino, pois impedem que se desenvolvam a criatividade e o amor pela ciência que elas têm desde crianças e, mais grave, isso se torna um empecilho às suas potencialidades, inibindo-as de se tornarem grandes cientistas e engenheiras, profissões majoritariamente masculinas. A campanha incentiva os pais a dizerem que as filhas também são brilhantes, que elas podem mudar o mundo.

O próximo vídeo é intitula-se *Princess Machine* (Máquina de Princesas), uma propaganda de brinquedos voltados para “futuras engenheiras”, da *GoldieBlox*¹¹, com dois minutos e cinco segundos, em que meninas usam brinquedos cor de rosa para construir uma máquina. A música¹² tocada no vídeo, supostamente cantada pelas meninas, transmite um protesto contra esses brinquedos cor de rosa, voltados

¹¹ A idealizadora da empresa é a engenheira Debbie Sterling, formada pela Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, a qual, segundo a revista *Exame*, depois de cansar de ver bonecas e xícaras cor-de-rosa como ideal de diversão para meninas, decidiu criar sua própria linha de brinquedos. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/que-tal-uma-linha-de-brinquedos-para-meninas-engenheiras>>. De acordo com o blog Playground da inovação, a empresa lançou uma linha de brinquedos para meninas, que estimula a construção de máquinas e o raciocínio científico e matemático. O slogan da GoldieBlox é: “Brinquedos para futuras engenheiras”. <<http://www.playground-inovacao.com.br/goldieblox-brinquedos-para-futuras-engenheiras/>>

¹² A letra da música é uma paródia da música *Girls*, da banda norte-americana *Beastie Boys*, considerada sexista por muitas pessoas. Letra da música com tradução em: <<https://www.letras.mus.br/beastie-boys/3472/traducao.html>>

para as meninas, e todo o resto é destinado aos meninos. Mostra que esses brinquedos cor-de-rosa, bonecas, e tudo que é voltado para as meninas as transformam em “princesas donas de casa”, como nos anos 50, e que isso precisa mudar, pois elas têm potencial para construir naves espaciais, novos aplicativos, que não devem ser subestimadas.

O último vídeo apresentado (Carro é coisa de homem?), com duração de três minutos e seis segundos, é uma homenagem da Chevrolet ao Dia das Mulheres. Inicia com a afirmação de que a maioria das pessoas acredita que carro é coisa de homem e depois surge a pergunta: “Mas desde quando é assim?” Então reuniram carrinhos, bonecas e meninas e pediram a estas para brincarem à vontade. Segundo o vídeo, o resultado foi que em 75% do tempo as crianças brincaram com os carrinhos. Termina afirmando que carrinho não é coisa só de menino. E carro não é coisa só de homem.

Após a apresentação de cada vídeo fizemos discussões com as/os alunas/alunos a respeito da temática exposta, o que rendeu boas discussões, principalmente após o primeiro vídeo, *O sonho impossível*.

Após essa etapa, ministramos uma aula expositiva, com o uso de um projetor multimídia, trazendo explicações sobre: qual o conceito de gênero; a diferença entre gênero e sexo; o que significa papel de gênero e quais são os reflexos e consequências das desigualdades entre os gêneros para as meninas e mulheres, bem como o que seria necessário para haver igualdade entre os gêneros.

Depois solicitamos que respondessem novamente ao questionário respondido antes das discussões, a fim de descobrirmos se continuavam com os mesmos pontos de vista que tinham antes de serem discutidas as questões e de serem trabalhados os vídeos. A seguir pedimos que os alunos e alunas escrevessem artigos de opinião a respeito do que foi discutido. Para a facção do artigo solicitamos que, com base nos vídeos trazidos para a sala de aula e nas discussões feitas coletivamente, escrevessem sobre as seguintes questões: O que seria necessário para que houvesse igualdade entre os gêneros? Como deveriam ser as relações entre as mulheres e os homens em casa, na escola, nas ruas, na sociedade em geral?

No próximo capítulo faremos a análise dos dados coletados nas fases da pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As questões que envolvem as relações de gênero perpassam todas as instituições da sociedade e, na escola, não poderia ser diferente. Na escola, assim como na família, na igreja, nos meios de comunicação de massa, dentre outras instituições, meninas e meninos são educados desde tenra idade a se comportarem como a sociedade espera que o façam, cada um agindo de acordo com os papéis sociais a eles atribuídos.

As mulheres superaram muitos obstáculos, obtiveram muitas conquistas, no tocante a sua luta pela igualdade de direitos entre os gêneros. Entretanto, ainda hoje, em pleno século XXI, é muito comum vermos, como em décadas anteriores, discursos cristalizados reproduzindo princípios e valores diferenciados entre os gêneros, papéis definidos de acordo com o que é feminino e o que é masculino. Nesse contexto, a discussão de gênero torna-se necessária.

Neste capítulo iremos discutir e analisar os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, à luz das teorias da Análise do Discurso de tradição francesa, com base nas concepções de Michel Foucault e Michel Pêcheux, apresentadas no primeiro capítulo. Tentaremos responder aos questionamentos evidenciados na introdução:

- De que forma se materializam os discursos sobre as relações de gênero na escola?
- Como os vestígios da memória interferem na interpretação de textos e nas aulas que abordam as relações de gênero na escola?
- Como se constituem as identidades masculina/feminina no discurso escolar?

Com o fim de respondermos às questões problematizadas, desenvolveremos nossa análise.

4.1 Gênero e educação

Uma categoria imprescindível de ser trabalhada nesta pesquisa é o conceito de gênero, sobre o qual iremos discorrer. Os sentidos que abordaremos neste trabalho estão diretamente relacionados às lutas dos Movimentos Feministas.

Trabalharemos sob as perspectivas teóricas abordadas neste trabalho, incluindo as abordagens do feminismo pós-estruturalista, que “privilegia a discussão

de gênero a partir de – ou com base em – abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2003, p. 16).

Scott (citada por COLLING, 2004, p. 29) se refere ao conceito de gênero da seguinte forma:

por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às idéias [sic], mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.

Louro (2003) traz a informação de que o termo gênero ou *gender* foi usado primeiro pelas feministas anglo-saxãs como categoria distinta de sexo (*sex*), a fim de que se demonstre que as distinções baseadas no sexo são construções sociais. Citando Scott, Louro (2003, p. 21) afirma que as feministas visam “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, ressaltando, por meio da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, citada por LOURO, 2003, p. 21).

Para Colling (2004) o termo gênero tem sido usado como teoria para a diferença entre os sexos e para questionar os papéis sociais designados aos homens e às mulheres. A autora afirma que “são as sociedades, as civilizações, que conferem significado à diferença. Portanto, não há verdade na diferença entre os sexos, mas um esforço interminável para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la” (COLLING, 2004, p. 17)

Assim, o debate deve se dar em torno do social, palco das relações desiguais, hierarquizadas, entre os gêneros feminino e masculino. É nesse campo que são construídos os gêneros, onde se dão as generalizações a respeito do que é ser homem e do que é ser mulher. Com esse conceito,

afasta-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica está dirigida para um

processo, para uma construção, e não para algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. (LOURO, 2003, p. 23).

Para Colling (2004, p. 29), falar em “gênero” e não em “sexo” significa dizer que não é um fato natural a condição das mulheres, mas é resultado de uma “invenção, de uma engenharia social e política. Ser homem/ser mulher é uma construção simbólica que faz parte do regime de emergência dos discursos que configuram sujeitos” (COLLING, 2004, p. 29).

Para Louro (2003) a escola sempre foi um lugar onde se produz distinção entre os sujeitos, separando os que a frequentavam dos que não tinham essa oportunidade. Segundo a autora, essa distinção também foi feita internamente, entre os que adentraram os muros da escola, “através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 2003, p. 57). A instituição escolar, segundo Louro (2003), dita o que cada um/uma pode fazer, bem como o lugar que podem ocupar.

Louro (2003) argumenta também que a escola, assim como diferentes comunidades e, dentro delas, determinados grupos sociais, faz parte de um processo que induz os sujeitos a conceberem e lidarem com o tempo e o espaço de diversos modos: se valoriza de formas distintas o tempo do trabalho e do ócio; o espaço da casa ou da rua; que lugares são permitidos ou proibidos e quem pode ou não circular por eles. Essas concepções, por meio de práticas e instituições, são apreendidas e interiorizadas, de modo que tornam-se quase naturais, ainda que sejam construções culturais.

Tal “naturalidade”, para Louro (2003, p. 60), faz com que não se perceba que meninos e meninas, moças e rapazes, se movimentam e se agrupam de maneiras distintas nas escolas. Assim, parece natural os meninos preferirem os espaços ao ar livre, serem mais competitivos e agirem de forma mais agressiva, ao passo que as meninas são mais quietas, delicadas, bem comportadas e são mais adeptas das brincadeiras nos espaços fechados. Conforme afirma Louro (2003, p. 61):

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados,

fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença.

Segundo Louro, os antigos manuais escolares “ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos” (LOURO, 2003, p. 61). Para a autora, se controlava as ações como sentar, andar, o manuseio de canetas e cadernos, se produzindo assim “um corpo escolarizado” (LOURO, 2003, p. 61). Ou como diria Foucault (2009b), um corpo disciplinado.

O treinamento nas escolas era tão intenso, segundo Louro (2003), que se percebia nos mínimos detalhes se uma jovem fora normalista ou se um rapaz havia estudado numa escola militar ou num seminário. Atualmente, sabemos que essas recomendações e exigências dos antigos manuais escolares foram ultrapassadas. Mas a escola continua distinguindo os corpos e mentes dos sujeitos, por meio de “múltiplos e discretos mecanismos” (LOURO, 2003, p. 62).

O poder disciplinar é um desses mecanismos utilizados pela escola para produzir os “corpos escolarizados” dos sujeitos (LOURO, 2003, p. 61).

Foucault (2009b, p. 164) nos descreve como a disciplina age:

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado.

A fabricação dos indivíduos é um processo contínuo e sutil. Envolve os mínimos detalhes, as práticas habituais, do cotidiano. São essas “práticas rotineiras e comuns, os gestos e palavras banalizadas” (LOURO, 2003, p. 63), que devem ser questionadas, ser alvo de nossa atenção, diz a autora. “A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’” (LOURO, 2003, p. 63).

Louro (2003, p. 64) questiona ainda:

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

Louro (2003) continua sua abordagem afirmando que na escola, o lugar das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe são “os currículos, a linguagem, os materiais didáticos e os processos de avaliação” (LOURO, 2003, p. 64), os quais se constituem por essas distinções e ao mesmo tempo as produzem.

Com base nessas discussões, passemos à análise, por meio de gráficos, dos questionários aplicados na escola.

4.2 Análise dos gráficos

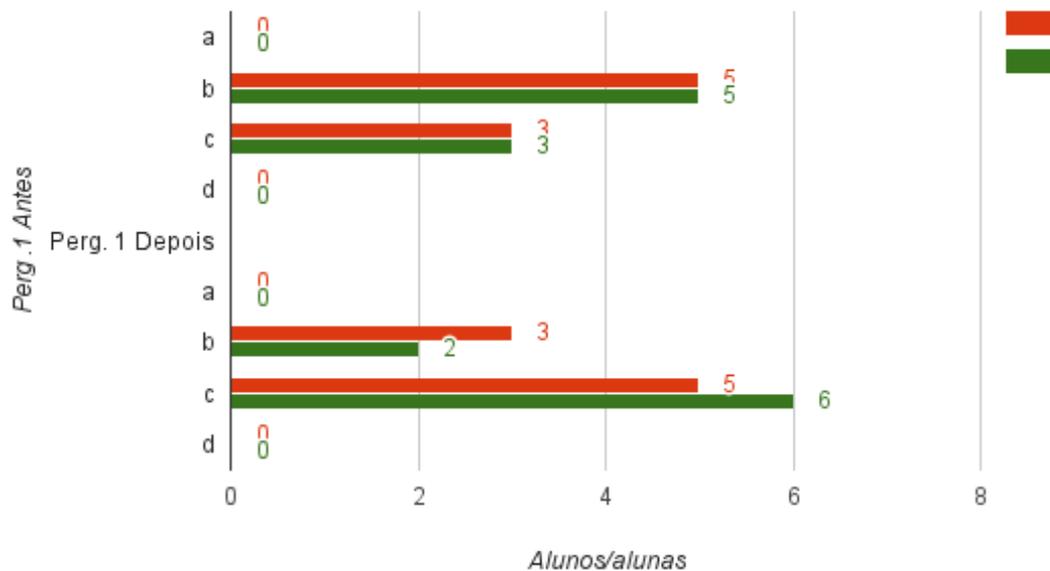
Os gráficos foram feitos a partir de um questionário¹³ aplicado antes e depois da exibição e discussão dos cinco vídeos (O sonho impossível; *What does it mean to do something “like a girl”?* [O que significa para você fazer algo “tipo menina”?]; Inspire a mente dela; *Princess Machine* [Máquina de Princesas] e a homenagem da Chevrolet ao Dia das Mulheres), sobre os quais falamos no capítulo anterior.

Para produzirmos os gráficos, fizemos uso de alguns itens do questionário, enquanto os outros itens foram usados indiretamente, por meio de comentários do que nos chamou atenção nas respostas das alunas e dos alunos.

¹³ Ver questionário em anexo.

A primeira pergunta do questionário, que serviu de base para o **Gráfico 1**¹⁴, foi: Quem leva mais jeito para cuidar das tarefas de limpar, organizar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos? Foram dadas as seguintes opções, que no gráfico ficaram, respectivamente: letra “a”: o homem; letra “b”: a mulher; letra “c”: os dois. Para identificar os gêneros nos gráficos, utilizamos a cor laranja para os meninos e verde para as meninas. A escolha das cores foi feita de modo a quebrar o padrão sexista de se usar azul para meninos e rosa, roxo ou vermelho para meninas.

Gráfico 1 - Quem leva mais jeito para cuidar das tarefas de limpar, organizar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos?



Fonte: elaborado pela autora

Fazendo a interpretação do gráfico, percebemos que no início da pesquisa, tanto entre as meninas quanto entre os meninos, do universo de oito alunas e oito alunos, cinco de cada grupo responderam que a mulher leva mais jeito para fazer as tarefas domésticas citadas, ao passo que três de cada segmento responderam que os dois levam jeito para tais tarefas.

¹⁴ Os gráficos são mostrados de acordo com o questionário respondido antes e depois (utilizamos o mesmo questionário em ambas as etapas) das apresentações dos vídeos (a maioria, publicitários) e das discussões feitas, abordando questões de gênero.

Depois que as discussões foram feitas, três meninos ainda achavam que a mulher leva mais jeito, enquanto cinco acham que os dois levam jeito para tais tarefas. Entre as meninas, depois das discussões, duas ainda acham que a mulher leva mais jeito para os afazeres domésticos citados, e seis responderam que os dois gêneros levam jeito para as tarefas.

É notório que em nenhum momento elas/eles acharam que os homens levariam mais jeito para essas tarefas domésticas. Isso chama a atenção para a maneira como são educados meninos e meninas.

Para Orlandi (2005), os discursos são produzidos de acordo com condições de produção determinadas, estão diretamente relacionados à exterioridade, ao contexto histórico-social, conforme fizemos referência no segundo capítulo deste trabalho (tópico 2.1). Como consequência, o sujeito discursivo é afetado, é constituído pelo social, pela língua e pela história, conforme Fernandes (2005), o que foi explanado também no segundo capítulo (tópico 2.1).

De posse dessas informações, uma leitura possível para esse resultado é a percepção de que alguns dos sujeitos envolvidos na pesquisa, os alunos e alunas que acham que a mulher leva mais jeito para as tarefas domésticas, absorveram, internalizaram o discurso cristalizado na memória social de que a mulher, por sua natureza, tem necessariamente a aptidão para as tarefas domésticas, ou seja, “leva mais jeito” para realizar tais afazeres. Sob essa ótica, o homem, por outro lado, naturalmente é desajeitado, desleixado, não leva jeito para as tarefas consideradas “coisas de mulher” - ditado popular.

Chamou nossa atenção o fato de, mesmo depois das discussões em sala de aula, duas discentes ainda terem assinalado a letra “b”, demonstrando que continuam com a opinião que as mulheres, naturalmente, têm mais aptidão para as tarefas domésticas. O mais surpreendente, porém, é que uma delas, antes das discussões, havia optado pela letra “c”, ou seja, achava que ambos os gêneros têm a mesma aptidão para as tarefas domésticas, e depois das explicações optou pela letra “b”, dizendo que as mulheres têm mais vocação para tais afazeres.

Consideramos o resultado geral dessa primeira questão positivo, uma vez que, mesmo antes das discussões, a maioria das/dos discentes opinou dizendo que ambos os gêneros levam jeito igualmente na feitura dos trabalhos domésticos, o que

indica uma mudança significativa nos jovens em relação à igualdade de gênero no tocante a esse quesito.

O discurso de que faz parte da natureza das mulheres a aptidão, a vocação, para as lidas domésticas, foi tão fortemente inculcado e repetido nas sociedades, que se cristalizou, se naturalizou, assim, não se percebe que é um discurso resultado de uma “construção cultural” (COLLING, 2004, p. 20) para manter as mulheres confinadas no âmbito privado, enquanto os homens são privilegiados, pois, na maioria das vezes, toda a responsabilidade pelo trabalho no lar fica a cargo delas.

Colling (2004) afirma que tanto a mulher como o homem foram criados de acordo com uma estrutura de poder. De modo que não há uma essência feminina, como também não há uma masculina.

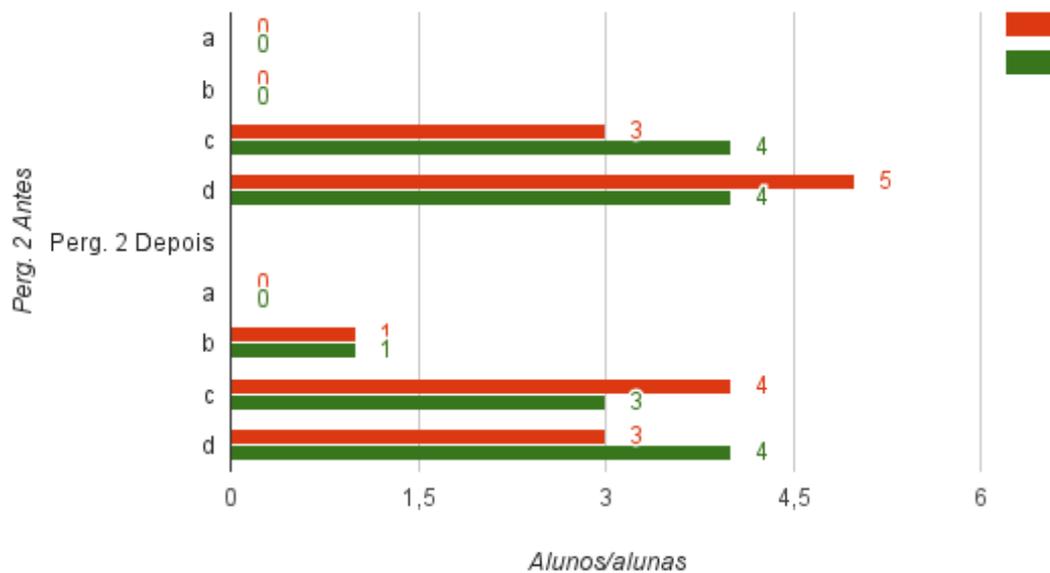
Colling (2004, p.24) argumenta sobre isso ressaltando que

a mulher é, como o homem, algo produzido e não pode indagar ao fundo de si para resgatar uma essência. Não existe a verdadeira mulher, pois “verdadeira” e “mulher” são conceitos que foram criados por um outro, e unicamente como aparência, como superfície, como produção. Sob os conceitos, não há nada que possa ser chamado mulher, mas somente relações de poder e de hierarquia socialmente construídas. Quando não há *essência mulher* para reivindicar, não há também essência masculina. A reflexão sobre a relação das mulheres com o poder justifica-se pela exclusão do feminino do campo político. Foi em nome da alteridade feminina, foi em nome da oposição masculino/feminino que as mulheres se viram confinadas no seu papel maternal e doméstico.

Esse discurso das diferenças entre os gêneros faz parte de uma “oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição destas aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária” (COLLING, 2004, p. 22).

Para o **Gráfico 2** nos norteamos pela seguinte questão: As tarefas domésticas (limpar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos) são responsabilidades: do pai (letra “a”); da mãe (letra “b”); do casal (letra “c”); de todos que moram na casa (letra “d”).

Gráfico 2 - As tarefas domésticas [limpar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos] são responsabilidades:



Fonte: elaborado pela autora

Embora essa questão seja bem parecida com a anterior, optamos por inseri-la no questionário visto que quisemos abrir o debate na discussão de educar as crianças e jovens, desde tenra idade, a terem responsabilidade nos afazeres domésticos (de acordo com a idade das crianças), a fim de que haja uma mudança efetiva na divisão do trabalho doméstico entre os gêneros.

No segundo capítulo deste trabalho, no item 2.3, fizemos referência a Pateman (citada por Colling, 2004), a qual afirmou que as mulheres só terão uma participação equitativa na vida social se os homens compartilharem, por igual, na educação dos filhos e filhas e nas outras tarefas domésticas. A autora argumenta ainda que enquanto as mulheres forem identificadas com essas tarefas seu *status* público será debilitado.

Durante a discussão em sala de aula, várias alunas se expressaram, dizendo que no período em que não estão na escola, auxiliam suas mães nas tarefas domésticas e no cuidado com a/o/as/os irmã/o/s mais nova/o/s, e que isso é muito comum entre suas amigas. O mesmo não acontece com os meninos, porém. Dentre os alunos, apenas um disse que coopera com a mãe nos afazeres domésticos, mas que sua irmã, mais nova, não o faz.

Pelo gráfico percebemos que antes das discussões: três meninos marcaram a letra “c” (responsabilidades do casal); cinco alunos escolheram a letra “d”

(responsabilidades de todos que moram na casa); quatro alunas optaram pela letra “c” (responsabilidades do casal); e quatro meninas, a letra “d” (responsabilidades de todos que moram na casa).

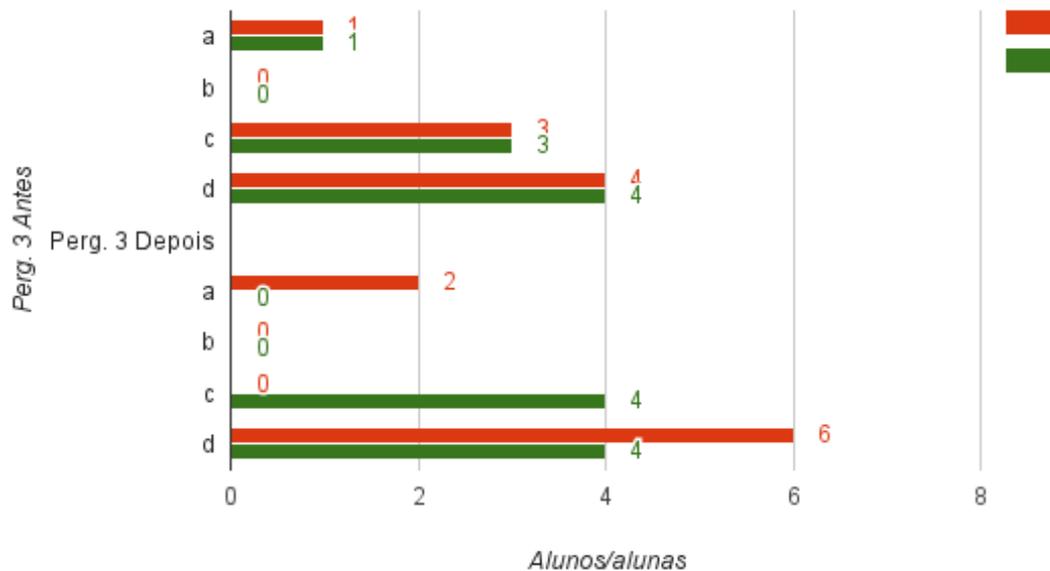
Depois das discussões: um menino escolheu a letra “b” (responsabilidades da mãe); quatro marcaram a letra “c” (responsabilidades do casal); três assinalaram a letra “d” (responsabilidades de todos que moram na casa); dentre as alunas, uma marcou a letra “b” (responsabilidades da mãe); três escolheram a letra “c” (responsabilidades do casal); e quatro a letra “d” (responsabilidades de todos que moram na casa).

Outro fato interessante nos chamou a atenção: o de uma aluna e um aluno, antes das discussões, opinarem que a responsabilidade pela realização das tarefas domésticas é de todos que moram na casa, para, depois que todas as questões foram discutidas, eles mudarem de opinião e acharem que toda a responsabilidade deve ficar unicamente a cargo da mãe.

Por outro lado, é positivo que as/os outras/outros sete alunas/alunos opinarem que tal responsabilidade é do casal ou de todos que moram na casa, demonstrando que as novas gerações estão mudando no que diz respeito à divisão de tarefas entre os gêneros de maneira equitativa.

O **Gráfico 3** teve por base a questão: Quem deve pagar as contas da casa (água, luz, telefone, aluguel, alimentação, vestimenta etc)?, cujas opções foram: o homem (letra “a”); a mulher (letra “b”); o casal (letra “c”); todos que tiverem alguma renda em casa (letra “d”).

Gráfico 3 - Quem deve pagar as contas da casa [água, luz, telefone, aluguel, alimentação, vestimenta etc.]?



Fonte: elaborado pela autora

Segundo o gráfico as escolhas das/dos alunas/alunos foram: na primeira etapa, um menino escolheu a letra “a” (o homem deve pagar as contas); três assinalaram a letra “c” (o casal deve pagar as contas); e quatro a letra “d” (todos que tiverem alguma renda em casa); quanto às meninas obtivemos os mesmos resultados.

No fim da pesquisa, tivemos: dois alunos escolheram a letra “a” (o homem deve pagar as contas) e seis a letra “d” (todos que tiverem alguma renda em casa); quatro alunas escolheram a letra “c” (o casal deve pagar as contas) e quatro a letra “d” (todos que tiverem alguma renda em casa).

Apesar de no final da pesquisa dois alunos terem opinado que os homens devem pagar as contas, consideramos positivo o resultado como um todo, pois todas as alunas e a maioria dos alunos (seis) responderam que quem deve pagar as contas na casa é o casal ou quem tem alguma renda.

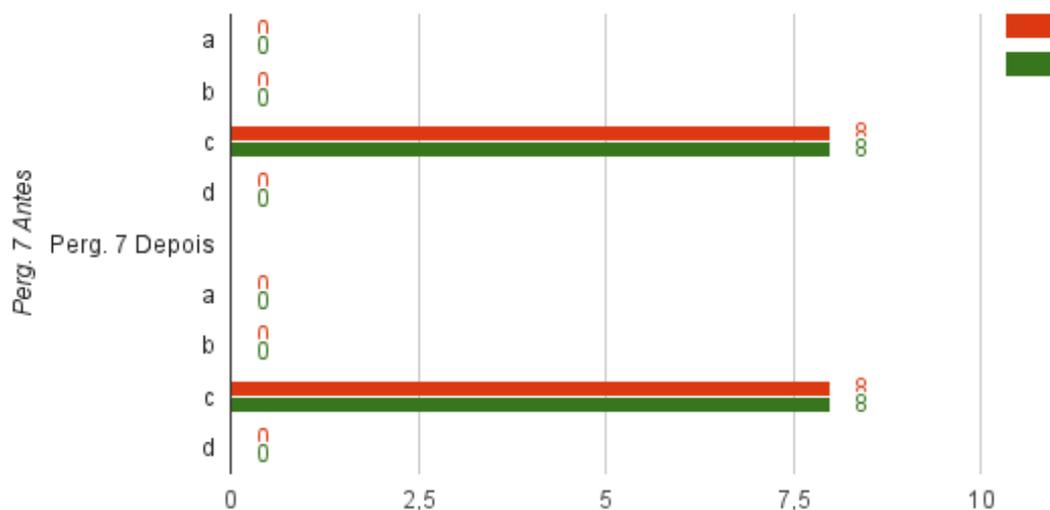
Isso representa um avanço na luta pela igualdade de gêneros, pois durante muito tempo as mulheres, por não serem remuneradas, quando casadas dependeram economicamente dos seus maridos ou, quando eram solteiras, dos pais ou irmãos. Esse fato, por si só, impedia que as mulheres se libertassem da opressão a que sempre foram submetidas pelos homens, sejam pais, irmãos ou maridos.

Atualmente ainda é comum que as mulheres tenham um salário inferior aos homens, mas o fato de poderem dividir as despesas da casa lhes dá autonomia, lhes dá maior poder para tomarem decisões e serem protagonistas de suas histórias.

Perrot, citada por Tavares (2012, p.46), corrobora esse pensamento quando diz que “as mulheres livres de hoje podem defender-se melhor porque trabalham e ganham sua vida. O trabalho das mulheres não é uma fantasia, mas sim a possibilidade de sua autonomia”.

Para o **Gráfico 4** usamos a pergunta: Quem deve dar as ordens e tomar as decisões em casa? As opções de respostas foram: letra “a”: o homem; letra “b”: a mulher; letra “c”: os dois.

Gráfico 4 - Quem deve dar as ordens e tomar as decisões em casa?



Fonte: elaborado pela autora

Seguem os resultados: nas duas etapas da pesquisa, todos os alunos e todas as alunas disseram que, segundo suas opiniões, ambos os gêneros devem dar as ordens e tomar as decisões em casa.

Consideramos as respostas a essa questão um indício concreto de que houve uma grande mudança na percepção da sociedade quanto aos papéis sociais designados ao homem e à mulher nas últimas décadas.

Louro (2003, p. 24) lembra que

papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar... 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.

Os papéis sociais designados às mulheres, durante muito tempo, foi o de esposa e mãe. Elas eram criadas para serem frágeis e submissas, inferiores aos homens. Segundo Tavares (2012) não lhes era permitido estudar ou trabalhar fora do âmbito doméstico, assim eram relegadas ao espaço privado, cuidando dos afazeres do lar, das/dos filhas/filhos e do marido. Na inexistência destes, cuidava dos pais ou dos irmãos. Como eram vistas como seres sem inteligência, não tinham competência para tomar decisões sobre problemas sociais, cuidavam apenas das tarefas domésticas, o que não exigia instrução.

Mas, aos poucos, por meio de muitas lutas das mulheres na busca por sua independência, por seu espaço no mercado de trabalho, a condição delas foi mudando e hoje as mulheres estão conquistando seus espaços. Não se espera mais que as mulheres fiquem restritas aos espaços privados, mas que conquistem sua independência financeira, econômica e emocional, a fim de que sejam autônomas e possam decidir sobre suas vidas e de suas famílias, em pé de igualdade com seus maridos e companheiros.

O questionário objeto de nossa análise também tinha um item que perguntava sobre os tipos de brincadeiras voltados para ambos os gêneros. O enunciado da questão diz: “São coisas de **menina** brincar de”. Nas opções, elencamos algumas brincadeiras consideradas típicas de menina e de meninos, como futebol; boneca; carro; correr; cozinhar; bicicleta; bola de gude e na última alternativa, a frase “o que ela quiser”.

Início da pesquisa:

Alunas: seis alunas assinalaram a alternativa “o que ela quiser”, uma assinalou as opções: boneca; cozinhar; bicicleta e uma aluna marcou as opções: boneca; correr; bicicleta; bola de gude.

Alunos: cinco alunos assinalaram a alternativa “o que ela quiser”, um assinalou as alternativas: boneca; cozinhar; um aluno assinalou a opção: boneca; um não aptou por nenhuma das alternativas.

Fim da pesquisa:

Alunas: seis alunas assinalaram a alternativa “o que ela quiser”; uma assinalou as opções: boneca; correr; cozinhar; bicicleta e uma aluna marcou as opções: boneca; correr; cozinhar; bicicleta; bola de gude.

Alunos: cinco alunos assinalaram a alternativa “o que ela quiser”; um assinalou todas as alternativas; um aluno marcou as opções: boneca; correr; cozinhar; bicicleta; bola de gude e um marcou todas as alternativas, com exceção da última, “o que ela quiser”.

Na questão seguinte usamos o enunciado “São coisas de **menino** brincar de”, com as mesmas alternativas de respostas da questão anterior.

O resultado do **início da pesquisa** foi:

Alunas: quatro alunas assinalaram a alternativa “o que ele quiser”; uma marcou as alternativas “futebol”, “carro”, “correr”, “cozinhar” “bicicleta” e “bola de gude”; duas marcaram as opções “futebol”, “carro”, “correr”, “bicicleta” e “bola de gude”; uma as alternativas “futebol”, “carro”, “correr” e “bola de gude”.

Alunos: cinco alunos assinalaram a alternativa “o que ele quiser”; dois optaram apenas pela opção “futebol”; um marcou a alternativa “o que ele quiser” mais as alternativas “futebol”, “carro”, “correr”, “bicicleta”, “bola de gude”.

Fim da pesquisa:

Alunas: quatro alunas assinalaram a alternativa “o que ele quiser”; duas marcaram as alternativas “futebol”, “carro”, “correr”, “cozinhar” “bicicleta” e “bola de gude”; uma marcou as alternativas “futebol”, “carro”, “correr”, “bicicleta” e “bola de gude”; e uma marcou as alternativas “futebol”, “carro”, “correr” e “bola de gude”.

Alunos: seis alunos assinalaram a alternativa “o que ele quiser”; um marcou as alternativas “futebol”, “carro”, “correr”, “bicicleta”, “bola de gude”; um assinalou todas as alternativas.

Comparando os resultados dos dados do início da pesquisa com os resultados do final, bem como as respostas das meninas e dos meninos nas duas questões, percebemos que, até mesmo depois das discussões, meninos e meninas, no geral, não mudaram suas opiniões sobre o que seria brincadeira de menina e brincadeira de menino. Em sua maioria, as/os que tinham a opinião, antes das discussões, que deve haver diferença nas brincadeiras direcionadas a cada gênero, continuaram tendo a mesma percepção após as discussões, assim como os que concebem que não deve haver distinção entre os gêneros feminino e masculino nas diversas brincadeiras (seis alunos e quatro alunas).

No terceiro capítulo fizemos uma citação de Wenez (2009) que reflete essas respostas, quando a autora diz que para além do caráter prazeroso, as brincadeiras disciplinam os corpos dos sujeitos, quando, dentro de determinados contextos social e histórico, passam valores do que seria “jeito de ser” de menino e de menina (WENETZ, 2009, p. 79).

Bujes, citada por Cruz, Silva e Souza (2012), afirma que o brinquedo é utilizado para produzir gênero, uma vez que antes do nascimento das crianças já faz parte das suas vidas. Eles participam “ativamente na construção de processos identitários dos sujeitos infantis” (BUJES, citada por CRUZ, SILVA e SOUZA, 2012, p. 2). É por meio da cultura, segundo a autora e os autores, que se faz a produção de um significado, se atribui um sentido ao brinquedo. E isso se dá pelas práticas discursivas, pela linguagem. “As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos” (BUJES, citada por CRUZ, SILVA e SOUZA, 2012, p. 4).

Para Cruz, Silva e Souza (2012), os brinquedos e suas representações fazem parte de um universo de relações de poder, de forma que estes passam a ser formadores de gênero, na medida em que diferenciam brinquedos para meninas e para meninos, de acordo com os papéis histórico-sociais determinados para cada gênero, em determinada sociedade, com uma dada cultura e contexto histórico-social. E provocar mudanças nessa realidade pode ser um trabalho de longo prazo, pois os vestígios da memória fazem parte do cotidiano dos sujeitos.

4.3 Análise dos artigos de opinião

Além dos questionários, solicitamos às alunas e aos alunos que produzissem artigos de opinião com a temática da igualdade entre os gêneros, a fim de que pudéssemos averiguar quais seus pontos de vista sobre a temática abordada. Escolhemos esse tipo de texto como produção textual por causa da conexão entre a temática e a tipologia textual, bem como depois de averiguarmos que este já havia sido trabalhado com as alunas e alunos pela professora de Língua Portuguesa, durante o ano letivo. Então, apresentamos um resumo do que seria um artigo de opinião, a linguagem utilizada e como produzi-lo, dentre outras coisas relacionadas, a título de revisão do conteúdo.

Para a produção dos artigos, solicitamos às alunas e alunos que, com base nos vídeos apresentados e no que foi discutido em sala de aula, escrevessem sobre as seguintes questões: O que seria necessário para que houvesse igualdade entre os gêneros? Como deveriam ser as relações entre as mulheres e os homens em casa, na escola, nas ruas, na sociedade em geral?

Para integrar o *corpus* do nosso trabalho escolhemos cinco artigos de opinião, três de alunas e dois de alunos. Eis o primeiro:

Texto da Aluna 01

A luta por igualdade

A desigualdade é algo comum na sociedade, principalmente quando se trata de gênero: o homem e a mulher.

Desde das antiguidades, houveram padrões nos quais a mulher sempre foi rebaixada e excluída da vida na sociedade. Tendo como obrigação ser dona de casa, e o homem com qual vivia, trabalhar e sair, para se divertir. Muitos vezes sendo pior para a mulher, que faz tudo só.

Porém, de uns tempos para cá, muita coisa vem mudando, as mulheres estão lutando, e conquistando o seu devido lugar na sociedade, da qual sempre foi excluída.

Com isso, as mulheres também estão tomando conta do mercado de trabalho, porém, ainda continuam, muitas vezes desvalorizada por ser "mulher", recebendo menos do que o homem, até mesmo sendo em trabalhos iguais.

Portanto, merecemos igualdade de gênero, pois ser homem ou mulher não vai definir capacidade de de ninguém, porém isso só vai acontecer com a conscientização de todos que vivem na sociedade.



No primeiro texto escolhido, da aluna 01, percebemos que em seu discurso a aluna aborda questões discutidas entre a pesquisadora e as/os alunas/alunos em

sala de aula, relacionadas à desigualdade entre os gêneros e à luta pela igualdade da parte das mulheres, a começar pelo título: “A luta por igualdade”.

A luta pela igualdade entre os gêneros é uma pauta antiga das mulheres. Louro (2003) considera que elas, historicamente, foram segregadas social e politicamente, o que resultou numa invisibilidade para o gênero. Para a autora, essa invisibilidade foi “produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o 'verdadeiro' universo da mulher” (LOURO, 2003, p. 17). No entanto, desde muito tempo houve mulheres que romperam com essa invisibilidade. As mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerceram suas atividades em fábricas, nas oficinas e no campo.

Ressaltamos o trecho do discurso da aluna 01, que trata dessa exclusão sofrida pelas mulheres na sociedade e a conseqüente luta na conquista pelos espaços no mercado de trabalho:

Desde das antiguidades, houveram padrões nos quais a mulher sempre foi rebaixada e excluída da vida na sociedade. Tendo como obrigação ser dona de casa, e o homem com qual vivia, trabalhar e sair, para se divertir (Aluna 01).

Quando a aluna escreve que “a mulher sempre foi rebaixada e excluída da vida na sociedade. Tendo como obrigação ser dona de casa”, percebemos em seu discurso um vestígio da memória social, que define que o papel designado para a mulher na sociedade é o confinamento do lar, dos afazeres domésticos, é ser boa esposa, boa mãe, cuidadora, dedicando sua vida a isso. Nesse discurso vemos também as relações de poder entre os gêneros masculino e feminino, em que tudo que é relacionado à mulher é desvalorizado, é subordinado e inferior aos homens. Estes, ao contrário, têm seus papéis valorizados, reconhecidos, já que participam do público, do político, onde participam das decisões de poder (COLLING, 2004).

Outro trecho interessante do discurso da aluna tem a ver com a conquista das mulheres em profissões e sua conseqüente inserção no mercado de trabalho. A aluna trata também da desigualdade entre a mulher e o homem no tocante ao salário delas, inferior ao deles, simplesmente pelo fato de ser “mulher”. Eis o trecho:

Porém, de uns tempos pra cá, muita coisa vem mudando, as mulheres estão lutando, e conquistando o seu devido lugar na sociedade, da qual sempre foi excluída. Com isso, as mulheres estão tomando conta do mercado de trabalho,

porém, ainda continuam, muitas vezes desvalorizada por ser “mulher”, recebendo menos do que o homem, até mesmo sendo em trabalhos iguais (Aluna 01).

Corroborando esse aspecto da desigualdade entre homens e mulheres, Meyer, Klein e Andrade (2007, p. 225) afirmam que

mais de 40% da população economicamente ativa, no Brasil, hoje, é constituída por mulheres, e elas estão presentes, em maior ou menor número, em todas as atividades e profissões. [...] As mulheres também ainda ganham, em média, de 30 a 40% menos do que os homens para o desempenho das mesmas atividades, mesmo quando são mais escolarizadas;

No discurso da aluna, quando fala que “muita coisa vem mudando, as mulheres estão lutando, e conquistando o seu devido lugar na sociedade”, é demonstrada a transformação das identidades femininas na sociedade contemporânea, as quais deixaram de ser relacionadas estritamente ao lar, aos cuidados com a casa, para ser a da mulher boa profissional, independente, que toma decisões importantes que afetam suas próprias vidas, tornando-se sujeitos de suas próprias histórias. As identidades das mulheres estão em transformação, de modo que as “velhas identidades” (HALL, 2006, p. 7) estão sendo substituídas por novas identidades, fragmentando o sujeito.

Passemos agora para o texto da aluna 02:

Texto da Aluna 02

DEBATES

Gêneros

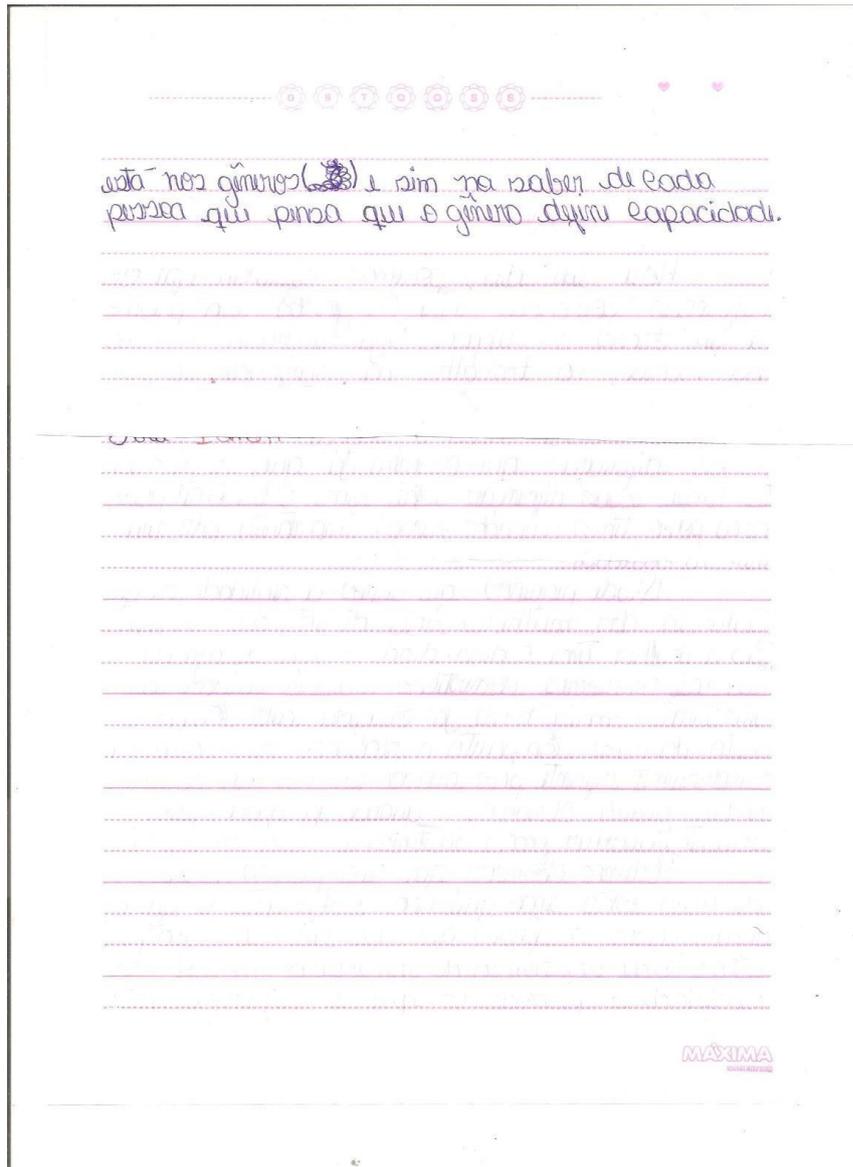
Hoje em dia, pedimos, afirmam que as diferenças esquecidas entre os gêneros estão presentes em todos os lugares. Seja em casa, na rua, na escola, no trabalho, na sociedade em si, já vivida e a que vivemos.

Não existe uma explicação clara para essas diferenças que existem já que, desde muito tempo essas diferenças estão sendo o bastante para, ainda pelos times ocupados e outras importantes para a mulher na sociedade.

Desde pequenos que vemos a realidade de que as diferenças das mulheres são diferentes dos homens. Pois a mulher tem o dia a dia desde criança de ajudar sua mãe em diversas atividades e ainda cuidar de seus irmãos mais novos, já encara esse tempo em casa. Enquanto a realidade dos homens é completamente diferente pois quando pequenos não possuem nenhum dia a dia obrigatório e quando já grande deve somente trabalhar fora e sustentar a casa em que vive.

Pedimos observar que as poucas essas diferenças estão sendo quebradas lentamente. Já que em alguns casos os gêneros que eram vistos como frágeis, estão cada vez tomando um espaço maior na sociedade e provando que a diferença não

MAXIMA



Analisando o discurso da aluna, ressaltamos o trecho em que ela afirma não haver uma explicação para as desigualdades entre os gêneros, embora ela se refira às desigualdades como “diferenças”. Discursiviza a aluna: *“Não existe uma explicação clara para essas diferenças.”*

Essas “diferenças” relatadas no discurso da aluna, fazem parte das relações de poder (FOUCAULT, 2012) historicamente existentes entre as mulheres e os homens, nas quais há uma hierarquização entre os gêneros, o masculino se manifestando sempre como superior ao feminino.

Tavares (2012) questiona o motivo para que os homens mantenham as mulheres em posições inferiores:

Essa luta do homem para manter a mulher em um lugar inferior, essa insistência em dizer-se forte enquanto a mulher é frágil seria por receio de ser superado e levado a ocupar um outro lugar, aquele que sempre foi designado para a mulher? Afinal, quem é mais dependente de quem? (TAVARES, 2012, p. 56)

Outro trecho interessante do discurso da aluna 02 é quando ela trata da diferença na educação entre meninos e meninas desde tenra idade, dada pelos genitores, quando as meninas precisam auxiliar as mães nas tarefas domésticas e cuidar dos irmãos mais jovens, enquanto os meninos não têm nenhuma obrigação nesse quesito. Eis o trecho:

Desde pequenos que vemos a realidade de que os deveres das mulheres são diferentes dos homens. Pois a mulher tem o dever desde criança de ajudar sua mãe em deveres domésticos e ainda cuidar de seus irmãos mais novos, já crescida deve tomar conta da casa. Enquanto a realidade dos homens é completamente diferente pois quando pequenos não possuem nenhum dever ou obrigação e quando já grande deve somente trabalhar fora e sustentar a casa em que vive (Aluna 02).

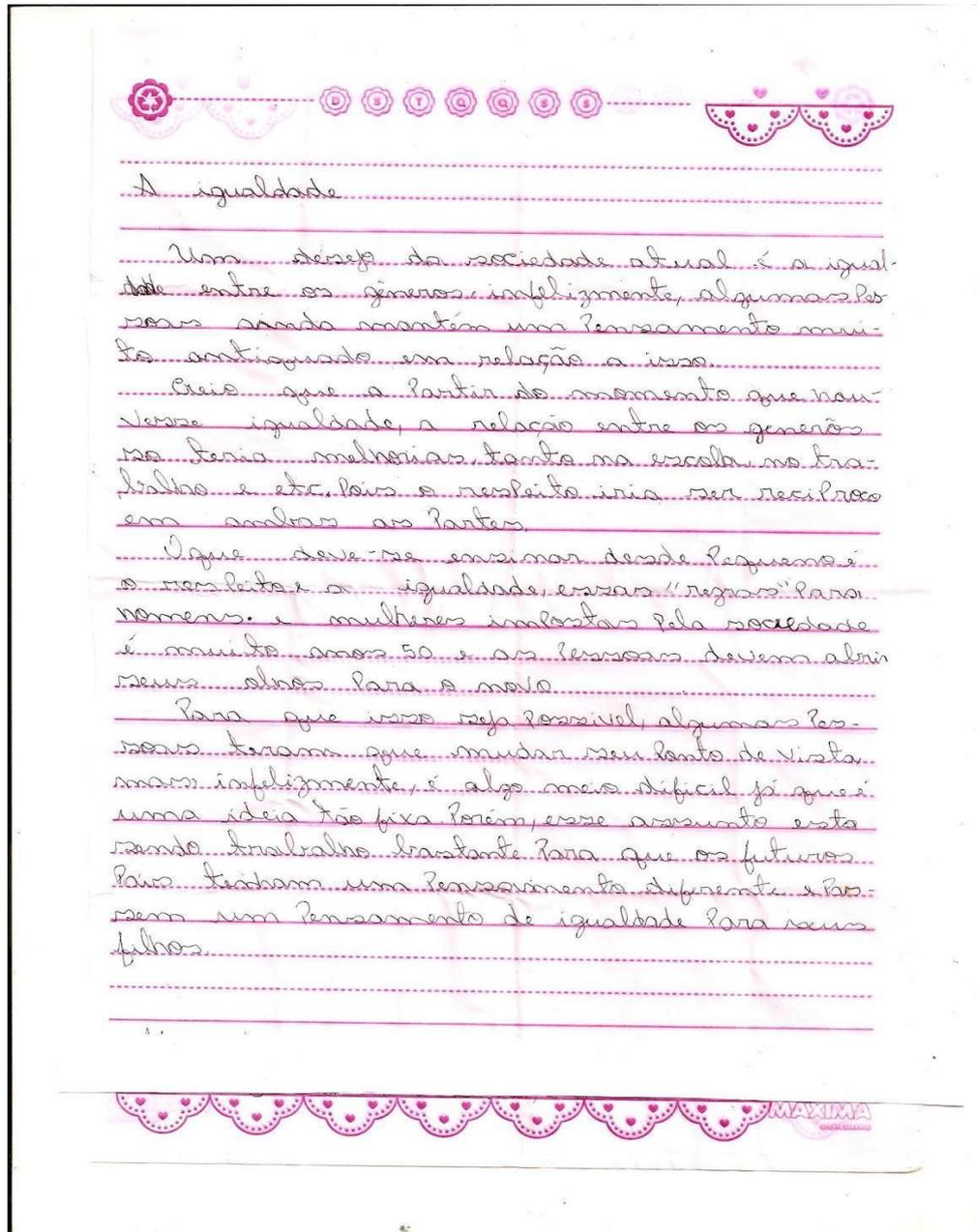
Esse é ainda um aspecto da educação sexista que nossa sociedade transmite às crianças. É um vestígio da memória social que é repassado para as novas gerações. Ainda é comum, principalmente nas camadas mais baixas da sociedade, que as meninas sejam criadas auxiliando as mães nas tarefas domésticas, desde muito jovens, e à medida que vão crescendo, as responsabilidades com essas tarefas tendem a aumentar, enquanto sobre os meninos não existe a mesma cobrança.

Louro (2008) afirma que era muito comum que as meninas das camadas menos favorecidas na sociedade brasileira do final do século XIX, desde muito jovens, realizassem as tarefas domésticas e no cuidado com os irmãos mais novos. Percebe-se que não mudou muita coisa, desde então.

Perrot (2007, p. 114) declara que o trabalho doméstico “é fundamental nas sociedades”, mas é um peso para as mulheres, porque fica sob sua responsabilidade. Faz parte da identidade feminina ditada pela sociedade, pois “a dona de casa perfeita é o modelo sonhado da boa educação, e torna-se um objeto de desejo para os homens e uma obsessão para as mulheres” (2007, p. 114). É um trabalho que na maioria das famílias não é compartilhado entre homens e mulheres.

Quanto à aluna 03, destacamos em seu discurso o trecho em que ela argumenta que para que haja uma efetiva mudança na sociedade e assim passe a haver igualdade entre os gêneros, é necessário que as pessoas mudem suas mentalidades. Vejamos o discurso:

Texto da Aluna 03



No discurso acima, a aluna declara que a mudança nas relações de gênero é uma questão muito difícil na sociedade, mas que isso só será possível por meio de uma educação igualitária que os futuros pais passem para seus filhos:

Para que isso seja possível, algumas pessoas terão que mudar seu ponto de vista, mas, infelizmente, é algo meio difícil, já que é uma ideia tão fixa. Porém, esse assunto está sendo trabalho bastante para que os futuros pais tenham um pensamento diferente e passem um pensamento de igualdade para seus filhos (Aluna 03).

Quando a aluna discursiviza sobre “ideia tão fixa”, se refere ao discurso cristalizado na memória social, que define os papéis sociais estabelecidos para o homem e para a mulher, que gera a desigualdade entre os gêneros. O padrão definido para as mulheres é ditado pelo “determinismo biológico”, que prega como “natural”, portanto, “normal” (FURLANI, 2009, p. 136), o universo do âmbito privado, em que cabe à mulher as tarefas relacionadas ao cuidado do lar, do marido e dos filhos e filhas.

Esse discurso que naturaliza o âmbito doméstico para as mulheres faz parte do denominado poder disciplinar (Foucault, 2009b), o qual, por meio da educação sexista, “adestrou”, “fabricou” as mulheres (FOUCAULT, 2009b, p. 164), submeteu seus corpos à obediência, confinando-as ao espaço privado, fazendo-as tomar para si a responsabilidade com as tarefas do lar, dos filhos e dos afazeres domésticos.

Para Furlani, a própria linguagem é responsável por transmitir a desigualdade e a discriminação entre os gêneros. Ressalta a autora:

a linguagem e o discurso são instâncias que constroem os sentidos que atribuímos ao mundo e a nós mesmos. Ambos são determinados por relações de poder. Promovem a diferença; definem hierarquias entre os gêneros e as sexualidades; estão na base epistêmica da lógica que ampara a discriminação e o preconceito voltado às identidades culturais subordinadas, instituindo, sobre elas, a exclusão e a desigualdade social (FURLANI, 2009, p. 134).

A aluna também discursiviza sobre a necessidade de que “os futuros pais tenham um pensamento diferente e passem um pensamento de igualdade para seus filhos”.

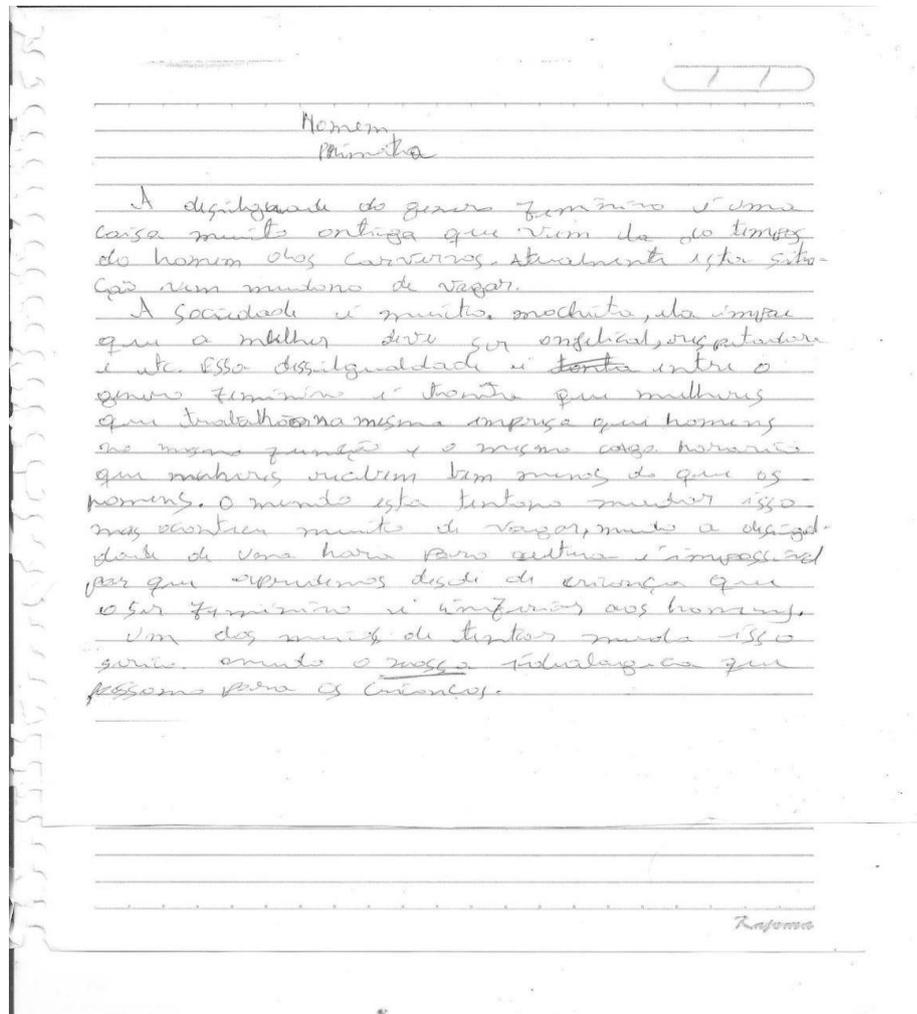
Furlani (2009, p. 134) expõe que “todo e qualquer processo capaz de produzir distinções entre os gêneros, os sexos e as sexualidades é possível de ser analisado como invenção política, cultural e social.” Isso significa que se é uma “invenção”,

uma construção cultural, pode sofrer um processo de “desconstrução” (FURLANI, 2009, p. 134).

Para Colling (2004), a maneira mais eficaz de se “desconstruir algo que parece evidente, sempre dado, imutável, é demonstrar como esse algo se produziu, como foi construído”. Na nossa opinião, esse processo deve acontecer por meio da educação, não só a formal, promovida pelas escolas, mas também a informal, transmitida pelos pais, bem como pela sociedade, por meio de suas instituições.

Passemos agora à análise do discurso do aluno 01:

Texto do Aluno 01



A seguir, transcreveremos o texto do aluno 01, em vista da dificuldade em se fazer sua leitura:

Homem

Primatha

A desigualdade do genero feminino é uma coisa muito antiga que vem da do tempos do homem dos carvernos. Atualmente esta situação vem mudono de vagar.

A sociedade é muito mochita, ela impae que a mulher deve ser ongelical, respeitadora e etc. Essa dessigualdade é entre o genero feminino é tanta que mulheres que trabalham na mesma empresa que homens no mesma função e o mesmo cargo horario que mulheres recebem bem menos do que os homens. O mundo esta tentono mudar isso mas acontece muito de vagar, mudo a desigualdade de uma hora paro outra é impossível por que aprendemos desde de criança que o ser feminino é inferior aos homens.

Um dos mudo de tentar muda isso serio mudo o nossa ideologica que possamo para os crianças.

Desse texto, ressaltamos o trecho em que o aluno discursiviza que a sociedade é machista e que impõe que a mulher seja angelical:

A sociedade é muito mochita, ela impae que a mulher deve ser ongelical, respeitadora e etc (Aluno 01).

Outro trecho interessante é quando o aluno discursiviza que se aprende desde criança que as mulheres são inferiores aos homens:

O mundo esta tentano mudar isso. Mas acontece muito de vagar, mudo a desigualdade de uma hora paro outra é impossível por que aprendemos desde de criança que o ser feminino é inferior aos homens (Aluno 01).

Durante muito tempo, foi construída a imagem da mulher como sendo pura, recatada, frágil, sensível, conciliadora, a boa esposa. No século XIX a mentalidade das pessoas era que as mulheres precisavam ter uma “sólida formação cristã” (LOURO, 2008, p. 447), pela qual eram pregados os valores da moral religiosa, em que a mulher deveria ser pura e recatada como a Virgem Maria.

Sobre isso Louro (2008, p. 447) afirma que:

Através do símbolo mariano se apelava para tanto para a *sagrada missão* da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e das filhas.

Esse discurso sobre o papel designado às mulheres está cristalizado na memória social, é transmitido há muitos séculos, de geração a geração. No primeiro capítulo deste trabalho, citamos Colling (2004), segundo a qual esse discurso da inferioridade feminina perante os homens vem desde a Grécia Antiga, quando não se permitia às mulheres fazerem parte do mundo do conhecimento, algo tão valorizado em sua cultura.

Furlani (2009, p. 136) também trata do papel social estabelecido para as mulheres:

para a mulher e para a noção de feminino: a inferioridade e a subordinação em relação ao homem (“sexo forte”); o temperamento emotivo, frágil, sensível e tolerante; o desinteresse sexual e a tranqüila aceitação de que o prazer sexual é mais difícil (quando não, impossível) e que a demonstração de interesse sexual causa desprestígio social; a incontestável vocação e destino à maternidade; a ocupação do espaço privado do lar para cuidado dos filhos e do marido.

Para a autora, uma educação para a igualdade entre os gêneros precisa problematizar essas questões e enfrentar essa hierarquização entre o homem e a mulher, romper com o “determinismo biológico que naturaliza essas diferenças” (FURLANI, 2009, p. 138). As mudanças identitárias dos sujeitos são necessárias.

Por fim, faremos a análise do discurso do aluno 02:

Texto do Aluno 02

DESIGUALDADE DOS GÊNEROS

Desigualdade dos gêneros: Esse caso se impõe pelas mulheres que buscam igualdade com o outro gênero portanto essa luta não é de todas as mulheres nem a muito tempo buscando a igualdade social com os homens.

Em todo esse tempo as mulheres lutam-se nem buscando a igualdade com o gênero masculino mas acabam notando que algumas delas acabam nem tomando esse rumo ao contrário ao cuidar de seus filhos e filhas de maneiras diferente tipo: menino pode brincar com uma bola e menina tem que brincar com uma boneca, menino pode gostar da cor azul e menina tem que gostar da cor rosa. Esses entre outros pequenos atos fazem que quando as meninas crescem elas nem a ser mais frágeis, delicada e desigual ao homem.

Parte da sociedade nem lutando pela igualdade pois ainda tem muitas mulheres que tem as mesmas qualificações que alguns homens e não obtém o mesmo lucro, muitas medidas ainda tem que ser tomadas pela igualdade dos gêneros e da sociedade.



O que podemos destacar no discurso acima é que o aluno afirma que as próprias mulheres contribuem para a desigualdade de gênero quando educam seus filhos e filhas de forma diferenciada:

Em todo esse tempo as mulheres entre-se vem buscando a igualdade com o gênero masculino mas acabam notando que algumas delas mesmas vem tomando esse rumo ao contrário, ao cuidar de seus filhos e filhas de maneiras diferente tipo: menino pode brincar com uma bola e menina tem que brincar com uma boneca, menino pode gostar da cor azul e menina tem que gostar da cor rosa (Aluno 02).

Um aspecto interessante do machismo é que as próprias mulheres também o reproduzem na educação de suas crianças. O poder disciplinar, que disciplina os corpos, fabrica os indivíduos, do qual fala Foucault (2009b) age de maneira multiplicadora nas mãos da mulher. Como na maioria das famílias as mães são as responsáveis pela educação das/dos filhas/filhos, a educação sexista também é repassada por elas. Para Colling (2004, p.18), as próprias mulheres se desmerecem ao aderirem ao discurso do dominador, pois:

a questão do consentimento é central no funcionamento de um sistema de poder, seja social ou sexual, devendo ser objeto de estudo a dominação masculina também como dominação simbólica, que supõe a adesão das próprias dominadas a categorias e sistemas que estabelecem a sujeição.

Para a autora, o “consentimento” está tão profundamente relacionado às relações de gênero, que “tem sido assumido sem dar-se conta” de sua existência (COLLING, 2004, p. 19).

O trecho acima chama atenção também para a própria linguagem do aluno, quando ele fala da educação “de seus filhos e filhas de maneiras diferente” e também percebe a imposição da sociedade quanto ao papel da menina, quando fala que o menino “pode” brincar de bola e gostar da cor azul, enquanto a menina “tem que” brincar com boneca e gostar da cor rosa. Os indicativos de diferenças e de relações de poder apresentam-se claramente nos vocábulos “pode” e “tem que”. E esse poder disciplinar, percebe-se, age não só com as mulheres, mas também na disciplinarização dos corpos dos homens.

A forma como utilizamos a linguagem pode contribuir para reafirmar a desigualdade de gênero. Um exemplo é o vocábulo *todos*. Aprendemos que esta palavra engloba ambos os gêneros, pois se diz neutra. O que não se percebe é que nessa suposta neutralidade da língua, contribui-se para invisibilizar o gênero feminino, pois o padrão da língua é o masculino. Louro (2003), ao tratar da escola

como “loci” das diferenças de gênero, aduz que é necessário “estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui” (LOURO, 2003, p. 64). A autora continua argumentando que a linguagem é o

campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”[...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (LOURO, 2003, p. 65).

O esforço para adequar a linguagem para uma igualdade entre os gêneros, a fim de não se reproduzir um ocultamento do gênero feminino, muitas vezes é “menosprezado” ou “ridicularizado” (LOURO, 2003, p. 66).

Acreditamos que a escola tem a função precípua de desconstruir os discursos cristalizados, hegemônicos, os quais reproduzem valores do que é adequado para a mulher e para o homem, discursos esses que contribuem para as relações hierarquizadas entre os gêneros.

Furlani (2009) sugere como ato de “desconstrução” fazer um questionamento do apego ao “raciocínio forjado e amparado pelo determinismo biológico” (FURLANI, 2009, p 136), segundo o qual, por causa dos atributos biológicos da mulher, é “natural”, faz parte da “essência” feminina o casamento, a maternidade, os cuidados com os filhos e com o lar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade define o que é ser homem e o que é ser mulher por meio das representações histórico-sociais do que é o papel de cada gênero. Os sujeitos vão se constituindo a partir das relações sociais, das práticas e dos discursos veiculados pelas instituições, como a família, a igreja e a escola, dentre outras. É visível que o espaço escolar tem contribuído para a reprodução de uma educação que hierarquiza as relações entre os gêneros.

De maneira quase imperceptível, por meio das práticas cotidianas, a escola tem contribuído para reproduzir as representações sociais que culturalmente definem o que é próprio para cada sexo.

Com isso, algumas inquietações nortearam nosso trabalho: *a) De que forma se materializam os discursos sobre as relações de gênero na escola? b) Como os vestígios da memória interferem na interpretação de textos e nas aulas que abordam as relações de gênero na escola? c) Como se constituem as identidades masculina/feminina no discurso escolar?* E, com o intuito de investigar a temática aqui abordada, seguindo por esses questionamentos, trabalhamos com os seguintes objetivos: descrever/interpretar os vestígios de memória sobre as relações de gênero no discurso escolar; descrever os discursos sobre as relações de gênero que estão presentes na escola; discutir sobre as identidades de gênero na sala de aula, em atividades de interpretação e produção de textos; investigar o que é ser homem/mulher para os sujeitos dessa sociedade contemporânea, os quais estão inseridos na escola de ensino fundamental.

No aspecto metodológico, fizemos uso de uma pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, de natureza interventiva. Nossa pesquisa se deu com alunos e alunas do 9º ano de uma escola estadual de ensino, na cidade de Mossoró/RN.

Quanto ao primeiro objetivo descrever os discursos sobre as relações de gênero que estão presentes na escola, pudemos perceber os discursos cristalizados definindo os papéis sociais dos gêneros. Quando observamos que algumas/alguns alunas/alunos opinam que as mulheres têm mais aptidão para as tarefas domésticas ou que tais tarefas devem ficar sob a responsabilidade delas, está presente o discurso cristalizado que define o ambiente doméstico como parte da “natureza” (COLLING, 2004, p. 20) da mulher.

Percebemos também esse discurso sobre os papéis sociais definidos para cada gênero quando se diferenciam as brincadeiras para meninos e meninas. Quando se diz que é brincadeira de menina brincar de boneca, de cozinhar, e que é próprio de menino as brincadeiras com bicicleta, carro, bola de gude ou futebol.

Por outro lado, vimos também na análise dos dados um discurso desconstruído, igualitário nas relações entre os gêneros, quando as alunas e os alunos dizem que ambos os gêneros têm a mesma aptidão e que devem ter as mesmas responsabilidades na realização das tarefas domésticas. Verificamos também esse discurso no que se refere às opções de brincadeiras para os gêneros, quando as alunas e os alunos opinaram que meninas e meninos podem brincar do que quiserem.

De modo que se convive, na escola, com representações hegemônicas dos papéis sociais tradicionais e com uma “nova ética de convivência, resistência, ressignificação e inserção de novas identidades” (FURLANI, 2009, p. 150).

Quanto ao segundo objetivo do nosso trabalho - discutir sobre as identidades de gênero na sala de aula, em atividades de interpretação e produção de textos, conseguimos atendê-lo a contento quando discutimos sobre os cinco vídeos levados para as aulas de Língua Portuguesa e quando solicitamos que as/os discentes produzissem artigos de opinião relacionados ao tema da igualdade entre os gêneros. Consideramos que as atividades foram muito produtivas, pois problematizamos as relações desiguais entre os gêneros em sala de aula, demonstramos que as desigualdades entre os gêneros têm um caráter sócio-histórico, de modo que podem e devem deixar de existir, já que hierarquizam, colocam um gênero como superior ao outro.

Sobre o terceiro objetivo - investigar o que é ser homem/mulher para os sujeitos dessa sociedade contemporânea, os quais estão inseridos na escola de ensino fundamental, observa-se que, entre a maioria das alunas e dos alunos, está havendo uma reconstrução de suas identidades sociais de gênero, quando se preconiza uma igualdade entre os gêneros feminino e masculino, havendo assim uma “desconstrução” (FURLANI, 2009, p. 136) do discurso cristalizado da hierarquização, uma desigualdade entre os sexos. De modo que se está “questionando” os “estereótipos” de gênero, subvertendo “os modelos hegemônicos mais tradicionais” (FURLANI, 2009, p. 134).

Furlani (2009) prega que uma educação preocupada com a igualdade entre os gêneros deve começar por considerar as diferenças não como uma característica negativa, pois o problema não está nas diferenças, e sim na “qualificação e na hierarquia” dessa diferença. “O problema está na constatação de que, entre os diferentes, uns valem mais e outros valem menos” (FURLANI, 2009, p. 144), de modo que “uma educação preocupada em construir uma sociedade de igualdade e de respeito às diferenças deve começar por considerar a diferença boa e positiva” (FURLANI, 2009, p. 144).

Louro (2003) apregoa que “na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder”, assim esse campo de diferenças é um “campo político”.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (LOURO, 2003, p. 84).

Para Louro (2003), podemos subverter essas práticas na escola que reproduzem desigualdades e interferir nessa lógica. A autora argumenta que, se reconhecermos que a escola não só transmite, produz conhecimento, mas que também “fabrica sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe”, mas por “relações de desigualdade” que a “prática escolar é uma prática política”, seremos capazes de “interferir nos jogos de poder” (LOURO, 2003, p. 85).

Este trabalho de pesquisa nos mostra que é imprescindível que a escola, assim, como outras instituições, enfrente as questões de gênero e busque mecanismos para dirimir as desigualdades entre os gêneros, a fim de que, de fato, o ambiente escolar seja um ambiente em que estejam presentes a pluralidade, o respeito, a igualdade entre os sujeitos que dele fazem parte.

Na legislação do Brasil, atualmente, temos diversos dispositivos que preconizam a igualdade entre os gêneros. Podemos destacar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que recomendam que as questões de gênero devam ser levadas para a escola em todas as disciplinas, como temas transversais. Destacamos também o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) para os anos de 2013 a 2015, que recepciona a igualdade de gêneros como pressuposto

“na construção de um projeto de sociedade mais justa, mais equânime e democrática” (BRASIL, 2013, p. 7).

Consideramos que o tema da identidade e da igualdade de gêneros na escola na perspectiva da Análise do Discurso não se exaure no nosso trabalho, pelo contrário, este serve como discussão inicial para o desenvolvimento de outras pesquisas e intervenções, que aprofundem o debate no tema e apontem mecanismos de superação das desigualdades entre os gêneros na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. 2 ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COLLING, Ana. A construção histórica do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene N.; CABEDA, Sonia T. Lisboa; PREHN, Denise R. (orgs). **Gênero e Cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- CRUZ, Lilian M.; SILVA, Zenilton G.; SOUZA, Marcos L. **O brinquedo e a produção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista**. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3880/3095>> Acesso em: 09 jan 2016.
- DAVALLON, Jean. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, Pierre et all. **Papel da Memória**. 2 ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3 ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- _____. **A Arqueologia do saber**. 7 ed. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.
- _____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 36 ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- _____. **Microfísica do poder**. 25 ed. Tradução: Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2012.
- FURLANI, Jimena. Representações da mulher e do feminino na mídia impressa brasileira: desconstruindo significados na Educação Sexual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de

Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11 ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org); BASSANEZI, Carla (Coord). **História das mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTINS, Ana Paula V. Meninas podem dizer não? Algumas considerações sobre as relações de gênero e a experiência sexual entre adolescentes. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED – PR, 2009.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MEYER, Dagmar E.; KLEIN, Carin; ANDRADE, Sandra dos S. **Sexualidade, prazeres e vulnerabilidade: implicações educativas**. Educação em Revista. Belo Horizonte: dez. 2007. n. 46, p. 219-239.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982007000200009&script=sci_arttext>

Acesso em: 09 jan. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6 ed. Campinas: Pontes, 2005.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, Pierre et all. **Papel da Memória**. 2. ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliana M. T.; FARIA, Luciano M. F.; VEIGA, Cíntia G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

PÊCHEUX, Michel. **Papel da Memória**. In: ACHARD, Pierre et all. Papel da Memória. 2 ed. Tradução e introdução: José Horta Nunes, Campinas: Pontes, 2007.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução Angela M.S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

RIBEIRO, Arilda. Mulheres educadas na colônia. In: **Textos referentes à formação educacional brasileira e didática**: publicados em revistas, apresentados em congressos científicos.

Disponível em:

<[http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao Educacional/Materiais %20das%20Disciplinas/Democracia,%20sociedade%20e%20educa%E7%E3o.../Todos%20os%20Textos%20da%20Profa%20Arilda.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/especializacao/cursos/Gestao_Educacional/Materiais%20das%20Disciplinas/Democracia,%20sociedade%20e%20educa%E7%E3o.../Todos%20os%20Textos%20da%20Profa%20Arilda.pdf)>.

Acesso em: 08 dez. 2015.

SANTOS, Dayana B. C. dos; ARAUJO, Débora C. de. Sexualidades e Gêneros: questões introdutórias. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba : SEED – PR, 2009.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910). In: **História e Memória da Educação Brasileira**, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.

Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso: 02 out. 2015.

TAVARES, Lúcia Helena. M. C. **Mulher, trabalho e família**: jogos discursivos e redes de memória na mídia. Tese (Doutorado) - CCHLA, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

WENETZ, Ileana. Questões de Gênero na Escola e no Recreio: articulações possíveis. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidades. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba : SEED – PR, 2009.

ANEXOS

Questionário

Nome: _____ Série: _____
 Idade: _____ Gênero: () feminino () masculino

I) Marque as alternativas que você achar corretas:

1) Quem leva mais jeito para cuidar das tarefas de limpar, organizar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos?

() o homem () a mulher () os dois

2) As tarefas domésticas (limpar a casa, cozinhar, cuidar dos filhos) são responsabilidades:

() do pai () da mãe () do casal () de todos que moram na casa

3) Quem deve pagar as contas da casa (água, luz, telefone, aluguel, alimentação, vestimenta etc)?

() o homem () a mulher () o casal () todos que tiverem alguma renda em casa

4) Quem deve ser responsável pela educação dos filhos?

() o homem () a mulher () ambos os gêneros

5) São coisas de menina brincar de:

() futebol () boneca () carro () correr () cozinhar () bicicleta () bola de gude
 () o que ela quiser

6) São coisas de menino brincar de:

() futebol () boneca () carro () correr () cozinhar () bicicleta () bola de gude
 () o que ele quiser

7) Quem deve dar as ordens e tomar as decisões em casa?

() o homem () a mulher () os dois

II) Dentre as profissões abaixo, marque M para as que você considerar trabalho de mulheres e H para as que você considerar trabalho de homens. Caso ache que é para os dois gêneros, marque as duas opções.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| () bailarina (o) | () manicure |
| () costureira (o) | () parteira (o) |
| () jogador (a) de futebol | () mecânica (o) de carros |
| () cozinheira (o) | () piloto de avião/helicóptero |
| () árbitra (o) | () astronauta |
| () motorista de táxi/ônibus/caminhão | () bombeira (o) |
| () técnica (o) de futebol | () policial |
| () pedreira (o) | () piloto automobilístico (Fórmula 1, kart, truck etc) |
| () jardineira (o) | () médica (o) |
| () faxineira (o) | () advogada (o) |
| () babá | () maquiador (a) |
| () empregada (o) doméstica | () cabeleireira (o) |
| () engenheira (o) | () lutador (a) de boxe/MMA |
| () professor (a) | |
| () enfermeira (o) | |
| () telefonista () estilista de moda | |

Obrigada pela sua colaboração!