



Revista Exitus

ISSN: 2237-9460

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Santos, Aldenise Cordeiro; Feldens, Dinamara Garcia
COMO NOS TORNAMOS MULHERES? A escola como lugar de produção da diferença

Revista Exitus, vol. 10, e020064, 2020

Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto Ciências
da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1418>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553171468063>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



ISSN 2237-9460

DOI:10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1418

COMO NOS TORNAMOS MULHERES?

A escola como lugar de produção da diferença

Aldenise Cordeiro Santos¹

Dinamara Garcia Feldens²

RESUMO

Como nos tornamos mulheres? Esta é uma questão que movimenta essa pesquisa, que caminha por meio de narrativas de professoras, na busca da compreensão de como são produzidos saberes acerca das mulheres na Educação. Com o objetivo de analisar as instâncias e caminhos por meio dos quais se construiu, na instituição escolar, produções discursivas e saberes acerca da mulher na escola contemporânea, não buscamos uma identidade mulher, mas sim, percorrer os discursos e saberes produzidos a seu respeito. Neste recorte apresentamos narrativas de si, numa perspectiva foucaultiana, de professoras do interior sergipano. A análise das narrativas teve inspiração genealógica com base em Nietzsche e Foucault, e foi intercambiada com argumentos de Deleuze e Guattari, somada a autoras feministas, como Rios, Saffioti, Tiburi, Rago e Louro. Em suas falas desvelam-se as produções de subjetividades por meio da escola, e os enquadramentos que saberes e produções discursivas incidem nos corpos de meninas e meninas nestas salas de aula.

Palavras-chave: Educação. Professoras. Saberes.

1

HOW DO WE BECOME WOMEN?

The school as a place for producing difference

ABSTRACT

How do we become women? This is a question that drives this research, which walks through the narratives of teachers in search of understanding how knowledge and discursive productions about women in Education are produced. In order to analyze the instances and paths through which, in the school institution, discursive productions and knowledge about women in the contemporary school were built, we do not seek a woman identity, but rather to go through the speeches and knowledge produced about her. In this section we present narratives of themselves, in a Foucaultian perspective, of teachers from the interior of Sergipe. The analysis of the narratives was based on genealogy based on Nietzsche and Foucault, and was exchanged with arguments by Deleuze and Guattari, in addition to feminist authors such as Rios, Saffioti, Tiburi, Rago and Louro. In their speeches, the production of subjectivities through school is revealed, and the frameworks that knowledge and discursive productions have on the bodies of girls and girls in these classrooms.

Keywords: Education. Teachers. Knowledge.

¹Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes - UNIT. Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS e da rede pública de ensino do Estado de Sergipe. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-6321-7889>. Email: aldenisecs@yahoo.com.br

²Doutora em Educação pela UNISINOS. Professora da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0001-6471-3876>. Email: dfeldens@hotmail.com

¿CÓMO LLEGAR A SER MUJERES?

La escuela como lugar para producir diferencia

RESUMEN

¿Cómo nos convertimos en mujeres? Esta es una pregunta que impulsa esta investigación, que recorre las narrativas de los maestros en busca de comprender cómo se producen el conocimiento y las producciones discursivas sobre las mujeres en la educación. Para analizar las instancias y los caminos a través de los cuales, en la institución escolar, se construyeron producciones discursivas y conocimiento sobre las mujeres en la escuela contemporánea, no buscamos la identidad de una mujer, sino más bien pasar por los discursos y el conocimiento producido sobre ella. En esta sección, presentamos narraciones de ellos mismos, en una perspectiva foucaultiana, de maestros del interior de Sergipe. El análisis de las narrativas se basó en la genealogía basada en Nietzsche y Foucault, y fue intercambiada con argumentos por Deleuze y Guattari, además de autores feministas como Rios, Saffioti, Tiburi, Rago y Louro. En sus discursos, se revela la producción de subjetividades a través de la escuela, y los marcos que el conocimiento y las producciones discursivas tienen sobre los cuerpos de las niñas y las niñas en estas aulas.

Palabras clave: Educación. Maestras. Conocimiento.

LINHAS E EMARANHADOS RIZOMÁTICOS DA COMPOSIÇÃO DA PESQUISA

2

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

olhou-se ao espelho e só era bonita pelo fator de ser mulher (p.16)

perfumar-se era uma sabedoria instintiva, vinda de milênios de mulheres aparentemente passivas aprendendo [...] usava perfume levemente sufocante [...] cujo nome não dizia a nenhuma de suas colegas-professoras (p.17)

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

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

Sabemos que você está querendo corrigir o texto acima. Faz parte dos seres que nos tornamos. É difícil entrar em choque com o que foge às regras e normas estabelecidas, até para uma produção literária permeada de criação, da criatividade. Mas, como enquadrar a arte? Como moldar o que está subvertendo e criando em múltiplos movimentos? Não conseguimos lidar com a intensa produção da diferença. A escolha desse texto, parte da narrativa de Lispector no livro *Uma aprendizagem* ou o livro dos prazeres

(1998), se dá por dois motivos: a estética, que chamamos de subversiva, e a temática da narrativa.

Quanto à temática, a autora apresenta uma professora, Lori, com seus movimentos cotidianos entre ser mulher/professora. O texto demonstra as diversas questões que implicam à personagem, almejando uma fuga de seu destino fadário³ e obrigatório para uma mulher de uma cidade do interior que é se casar e ter filhos. Em busca da liberdade, Lori parte para a cidade grande, mas mesmo em outro lugar continuava infeliz, tímida e sensível, coisas que atrelava ao fato de ser mulher. Loreley, uma professora primária dedicada a ensinar meninos e meninas a caminhar para seu destino, é um exemplo de narrativa que demonstra a produção discursiva acerca da mulher na educação. Percorrendo suas palavras encontramos produções discursivas e de saberes com as quais nos convencemos, acostumamos, ou melhor, aprendemos a nos tornar mulher. Como afirma Osaniyyi, tratando dos paradoxos desta epiteme eurocentrada,

3

O conforto de mãos dadas com o desconforto e o mal estar dança na corda bamba de um pensamento binário, positivista, branco e europeu, o qual tem sérias restrições em conviver com aquilo que vaza, com o contraditório e paradoxal (2019, p.23).

Com relação à estética, o texto é provocativo às normas e categorias da produção literária. Lispector começa o texto com uma vírgula e termina em reticências para dar uma ideia de que não há início ou fim. Assim, inspirada nesta proposta de Clarice, podemos acionar, neste texto, uma possibilidade rizomática de escrita que intencionamos apresentar nas linhas deste artigo. Na obra de Lispector, não sabemos qual é o início ou o fim, se a

³ Quando acionamos o termo destino fadário estamos nos referindo a uma produção discursiva e de saberes, que ao longo do tempo têm determinado objetivos para a mulher como o casamento e a maternidade. Mulher e destino estão escritos num mesmo texto, entonados num mesmo ritmo, pensados num mesmo suspiro. Caminham fabricadas, criadas, cercadas, como a infância, mas trazem no ventre o indelével, o indizível, o inusitado, o improviso, o insólito, o impossível. Multiplicam-se, mulher e destino. Tramam-se, cruzam, criam linhas, mesclam-se. A mulher que nossa sociedade fabrica tem um a priori, que recorta seus sulcos, e tem um dever ser, um fadário, um destino, que a coloca neste sulco para que o percorra. É nesta medida que se contaminam, se colam, destino e mulher. É assim também que se desmancham, destino e mulher – porque nem mulher, nem destino possuem apenas sulco para percorrer.

obra começa, termina ou continua, porque estamos nos entres de suas linhas. Este elemento estético, poético, carregado de intenções, nos faz lembrar como o rizoma nos possibilita romper as raízes, criar linhas de fuga e iniciar diversas outras ligações.

Caminhamos para situar esta pesquisa e as linhas escritas num plano de imanência⁴, em que as linhas percorrem múltiplas, infinitas direções e sem percorrer sulcos. Acreditamos que isto irá possibilitar pensar o conceito mulher muito mais fluído do que foi construído e ensinado.

Por isso, propomos pensar não por ideologias, mas promover agenciamentos com diversos elementos que estão a nos afectar⁵, produzindo sempre outras afecções. Para Deleuze e Guattari, “todo rizoma comprehende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas comprehende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (1995, p.18). Existem também linhas de fuga que possibilitam romper as raízes e criar diversas outras ligações.

Mulher é um conceito cultural e historicamente construído, um conceito carregado de multiplicidades rizomáticas. Para Deleuze e Guattari (1992), um conceito é sempre criação, possibilidades, multiplicidade, infinitos,

⁴ O plano de imanência propõe outras possibilidades do pensamento, porque “[...] o plano envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes [...]” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.46). Pensando a abordagem aos conceitos neste aspecto, Deleuze e Guattari entendem que “Os conceitos são acontecimentos, mas o plano é o horizonte dos acontecimentos, o reservatório ou a reserva de acontecimentos puramente conceituais: não o horizonte relativo que funciona como um limite, muda com um observador e engloba estados de coisas observáveis, mas o horizonte absoluto, independente de todo observador, e que torna o acontecimento como conceito independente de um estado de coisas visível em que ele se efetuaria. Se a filosofia começa com a criação de conceitos, o plano de imanência deve ser considerado como pré-filosófico. Ele está pressuposto, não de maneira pela qual um conceito pode remeter a outros, mas pela qual os conceitos remetem eles mesmos a uma compreensão não conceitua” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.51). Por conta disso, com as escolhas teóricas desta pesquisa caminhamos para uma abordagem rizomática.

⁵ A compreensão da afecção está composta com o entendimento de Deleuze e Guattari quando dizem: “um agenciamento maquinico de desejo, um no outro, e ligados num prodigioso foro que faz multiplicidade de toda maneira” (1995, p.35).

proposições, ferramenta, e não está ligado à verdade ou ao estabelecimento da mesma.

Este texto tem por objetivo analisar as instâncias e caminhos por meio dos quais se construiu, na instituição escolar, produções discursivas e saberes acerca da mulher na escola contemporânea, não buscamos uma identidade mulher, mas sim, percorrer os diferentes enunciados, imagens, subjetividades, ações, objetos, espaços, camadas, platôs, cores, traços, discursos e saberes produzidos a seu respeito.

LARISSAS, RAIMUNDAS E SOPHIAS: PROFESSORAS NAS TESSITURAS DA PESQUISA

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

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

5

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

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

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

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

Só por esse contexto o documentário, que filmou a atuação da polícia e do Estado contra as manifestações, já seria muito relevante, mas ele vai além ao demonstrar a importância de dar voz a essas meninas lutando por uma educação melhor. Durante os 60 dias de ocupação, os alunos realizaram aulas antes ignoradas, como as que tratam de sexualidade, feminismo, expressão corporal, o papel do jovem na sociedade, música, teatro e diversas outras demandas desta autogestão da ocupação.

6

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

O que chamou atenção para este documentário foi a conferência do Professor Fernando Seffner da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada: *Antes sonhava. Hoje não durmo! A docência na escola básica em tempos de pânico moral: gênero, sexualidade e educação*⁶. Para ele, este é o melhor tempo para discutir questões de gênero e sexualidade na escola, pois esta ainda é uma temática marginal e é preciso potencializar a diversidade de pensar, fazer e agir na educação.

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

Para o pesquisador, há o que ele chama de pânico moral, quando se promovem ações para não se tratar, na educação ou em áreas como a saúde, das questões da sexualidade e de gênero. Demonstrando não haver argumentos de quem defende a retirada da temática da educação, o que existe é a manutenção das desigualdades que não são apenas de gênero, mas de raça, social, cultural e diversas outras. O projeto *Escola sem Partido*⁷,

⁶ Conferência realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), realizada no dia 17/04/2018, dentro das ações do projeto: Educação e Interculturalidade: descolonizando o olhar investigativo.

⁷ O projeto Escola sem Partido é um movimento que tem como fundador o advogado e procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib, que objetiva fomentar leis contra o que chamam de abuso da liberdade de ensinar, em que a temática das questões de gênero é a mais combatida e alvo das críticas. Como pode-se visualizar no site do movimento, disponível em: < <https://www.programaescolasempartido.org/projeto> >. Acesso em: 26/04/2018.

defensor do fim daquilo que chama “ideologia de gênero” nas escolas, também demonstra que seu objetivo não é uma escola livre de partidos, ela é bem partidária a uma perspectiva de colonizar a escola. Então, há um pânico moral quando se trata de temas de pluralismo democrático. Em que se estabelece o pânico moral para deslegitimar as temáticas e argumentos, construindo saberes e conceitos acerca de determinadas temáticas consideradas contrárias a esse projeto do conservadorismo.

Existe uma tentativa de colonizar a escola com o objetivo de enquadrar ainda mais as diferenças. Fala-se mal da escola, principalmente a pública, mas ela cresceu como espaço de mudanças para as culturas juvenis, como é demonstrado no documentário “Lute como uma menina!”. Dentro dessa perspectiva Osaniiyi argumenta que “as lutas das chamadas minorias por reconhecimento e legitimação, os jogos e os interesses pela inclusão, estão rasurando um legado de respostas excludentes e segregacionistas que respondia pela ordem e pela normalidade” (2019, p.22).

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

Dessa forma, como fica a liberdade de ensinar? Como as Larissas, Raimundas e Sophias irão ter a autonomia em suas salas de aula, para discutir temáticas urgentes na educação escolar? Larissa, Raimunda e Sophia são três professoras entrevistadas durante essa pesquisa. São professoras de escolas públicas no povoado que tem como nome Triunfo, que fica no interior de Sergipe, no município de Simão Dias, na zona rural.

Esta pesquisa se deu por meio de entrevistas semiestruturadas, em que as professoras foram desenvolvendo narrativas de si. Numa busca de uma escrita que dê visibilidade às suas atuações e práticas na escola, caminhando assim para uma espécie de “escrita de si”. Para Rago, “a “escrita de si” é entendida como um cuidado de si e também como uma abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu” (RAGO, 2013, p.50). Por conta disso, trabalhamos com entrevistas de professoras de forma que elas componham narrativas de si, linhas desse fazer docente, ou ainda mais, que as professoralidades delas permeiem esta pesquisa.

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

9

A ‘escrita de si’, no sentido foucaultiano, abre espaço para as subjetividades e faz com que os devires possam permear a escrita. A escrita de si neste entendimento “exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma; nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual” (FOUCAULT, 2004, p.145).

Foram desenvolvidos dois blocos de entrevistas semiestruturadas com questões abertas voltadas a compor narrativas de três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os resultados foram muito produtivos, permitindo a composição de longas narrativas orais autobiográficas do fazer docente que demonstraram serem entrevistas narrativas com conteúdos singulares à composição desta pesquisa. A abordagem de análise está sendo a de desenvolver a genealogia da construção do conceito mulher por meio das narrativas de si destas professoras e do estudo da construção conceitual. Dentro da perspectiva de Foucault de pensar a escrita de si,

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

A pesquisa de campo nos forneceu indicações de como trabalhar essas trajetórias de docência e os conceitos que a permeiam. Portanto, utilizamos a entrevista narrativa para dar espaço às experiências dessas mulheres professoras com o objetivo de que possam compor as linhas dessa pesquisa. Foram realizadas entrevistas orais gravadas e posteriormente transcritas com sinais de pontuação da transcrição, dentro das indicações de Gabriele Rosenthal (2014) quanto ao procedimento de transcrição de entrevistas. Ela indica os seguintes códigos:

Códigos de transcrição

, = pausa curta

(4) = duração da pausa em segundos

Sim: = prolongamento de uma vogal

((rindo)) = comentário do transcritor

/ = início do fenômeno comentado

não = acentuado

NÃO = alto

muit- = interrupção de uma palavra ou expressão

'não' = baixo

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

(ele disse) = transcrição insegura

Sim=sim = conexão mais rápida

sim assim foi = fala simultânea a partir de "assim"

não eu (ROSENTHAL, 2014, p.249)

Após o processo de transcrição realizamos análises a partir das demandas da pesquisa. Fomos selecionando falas relacionadas ao lugar, aos enquadramentos, às subjetividades, às experiências, às alunas mulheres, às composições e à formação para a diferença.

Com a utilização desta abordagem empírica, buscamos identificar, a partir da análise das narrativas, práticas discursivas que determinam o conceito mulher na educação escolar. Essa produção discursiva compõe

uma moralidade atuante na subjetividade dessas mulheres numa “ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p.33).

Portanto, estamos pensamos a produção de subjetividades de mulheres na escola e quais são os conceitos produzidos do que ser e como se compreender. Este processo segue traçando linhas em um emaranhado, sem início, nem fim, sempre acionando pelo meio e compondo um plano de imanência, em um processo de investigação da produção de subjetividades.

A ESCOLA COMO LUGAR DAS SUBJETIVIDADES

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

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

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

Vivemos um momento educacional no ensino público muito referendado em números, resultados, ações, projetos e outras demandas. Afinal, precisamos atingir o IDEB⁸ e ficar com uma boa nota na provinha Brasil⁹. No entanto, ignoram-se as especificidades de cada lugar, das diferenças nas abordagens pedagógicas, dos sentidos e do poder da educação escolar para além destes números. Nesse modelo de educação empresarial e neoliberal, o livro didático de educação no campo, por exemplo, é o mesmo para todo o Brasil, um país imenso com múltiplas diferenças sociais, culturais, raciais. O que está escrito somente nas páginas deste livro é incapaz de comportar todas estas diferenças e pluralidades.

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

12

Tudo o que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo o que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideias ou de significações por meio de enunciados significantes [...] Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de

⁸ Segundo os dados do Ministério da Educação, o IDEB é “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. Informação disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em 18/04/2018.

⁹ Segundo os dados do Ministério da Educação: “A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática[...]”. Informação disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>>. Acesso em 18/04/2018.

controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p.35)

As professoras muitas vezes não se dão conta, mas estão preocupadas e trabalham para produzir novos enquadramentos. Durante as entrevistas fomos percebendo alguns elementos nesse sentido e resolvemos dedicar esse ponto a tratar da produção de subjetividades na escola. Contudo, é preciso um olhar atento porque nem todos os enquadramentos são convergentes, por vezes parecem movimentos de alteridade.

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

Eu vou buscando conduzir, mostrando para eles que não existe isso de menina e isso de menino, que: não tem nada a ver essa escolha de cor, mostrando as coisas sem ter que tá dividindo. Ninguém é mais homem ou menos homem por usar uma cor, que: as pessoas dizem que não é masculina (2). Nas conversas fazemos dinâmica onde possamos aproximar cada vez mais (2).¹⁰

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

(2) A gente percebe, como eu disse, nas brincadeiras, nas atitudes, nos exemplos, nos comportamentos, às vezes, eles (2) viram a cadeira e sentam como homens. Ai eu tenho um aluno bem levado que disse assim “Tia! Tia! Fulano sentou como uma

¹⁰ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

menina". Mas é só uma postura. Eu fiz uma apresentação e como era o lobisomem, eu tinha pego uma música e um batom marrom escuro. Eu perguntei se as meninas queriam colocar, mas estavam com blusa preta. Ai, os outros começaram a rir, mas um deles disse: Eu quero tia! Se ele quisesse usar não tinha problema, mas os outros rindo e isso poderia gerar um preconceito. Ele é muito machista. Vem com umas músicas. Tem umas danças, que vai até o chão. Um as umbigadas, que tem, que tá no pé. Mas tudo que ele encontra coloca na orelha e diz que é brinco, chega fica a orelha vermelha.¹¹

Ao mesmo tempo em que percebe os meninos querendo criar outras possibilidades de existência, Raimunda também atua para o controle ao sinalizar que, se ele quisesse usar não tinha problema, mas – e sempre há esse mas – o olhar do outro para com essa atitude poderia gerar preconceito. E o que seria dessa turma, com um monte de mães aparecendo no dia seguinte, caso essa professora desse apoio a este comportamento? Ser professora é também lidar com essa responsabilidade de educar aos olhos do mundo.

14

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

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

Na atualidade, podemos ver esse aspecto com mais clareza ao olharmos para a educação e percebermos o quanto há uma força das

¹¹ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

classes dominantes e deste Estado falido a tornar a Educação autoritária, como se fosse uma linha de produção, que desconsidera as diferenças e perpetua um único modelo.

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

(5) Eu observo e chama muito minha atenção (3) na sala de aula que tenho alunos com pensamento machista. Meninos que querem estudar, para ter um trabalho, e meninas que querem casar e ter um marido para cuidar. À medida que a gente vai dialogando os conteúdos, é sempre presente. E, ai, eu sempre começo a trabalhar com eles a perspectiva de fortalecimento da identidade da mulher como um sujeito que não é esse sujeito servil: que a sociedade constrói, construiu aliás.¹²

15

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

Ela está cheia de elementos misóginos. Se formos aos livros de filosofia e às obras literárias, veremos discursos misóginos afirmando que mulheres são isso ou aquilo e, sobretudo, que não são cognitivamente capazes, como comentamos anteriormente. Para lembrar de um exemplo bem antigo e tradicional que orientou a visão de mundo de muitos filósofos

¹² Larissa. **Entrevista II.** [31 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

homens sobre as mulheres, temos Aristóteles, para quem a natureza às vezes produzia uma mulher inteligente, embora isso fosse um fato contranatural. A misoginia, por sua vez, foi o sustentáculo, uma espécie de lastro que autorizava o comportamento masculino contra o diálogo e a favor de toda essa violência. (TIBURI, 2018, p.70)

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

16

[...] eu busquei trazer muito isso. E eu comecei a perceber mudanças nos discursos, nas posturas das alunas da turma, que chegavam muito com essa ideia de mulher servil, a mulher para servir, a mulher como submissa, e no final já começavam a demonstrar até o que os meninos diziam "ah! mas essas menina tá muito ousada", o que é isso que eles chamam de ousadia? O que era essa ousadia? Na verdade eram elas começando a se posicionar em busca dos direitos delas dentro **da escola, dentro de um espaço comum**, dentro da sala de aula. Elas observavam reportagens no jornal que eu pedia ai elas diziam "olhe professora tinha uma reportagem falando da mulher que ganha menos do que o homem" a gente discutiu aqui, "ah! Professora eu vi" quando estourou aquela questão do aborto "ah! Professora isso é certo?" e aí eu comecei a discutir com elas que não era uma questão de certo ou errado, mas que era uma questão de **um direito** que caberia à mulher. E aí eu comecei a trabalhar todas essas discussões, e eu percebi nos discursos e até em alguns comportamentos no que elas pretendiam. No começo do ano sempre elas me diziam assim "ah! Professora eu quero ter uma profissão" mas sempre aparecia a ideia casar, casa- era muito presente essa ideia de casar, e no fim do ano alunas assim "professora eu vou estudar pra fazer uma faculdade", "professora eu vou estudar porque eu quero estudar que nem a senhora estuda", "professora eu quero estudar porque agora eu vou querer ser tal profissão". Então, eu comecei a perceber nos discursos delas mudanças relacionadas a essa percepção

do que é perceber-se menina / na condição de criança/ mas futuramente mulher né, a figura mulher na sociedade.¹³

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

Muitas vezes nossas educadoras, como contou Sophia, acabam ensinando determinados comportamentos sem querer. Vimos que reiteram enquadramentos naturalizados e que entram sutilmente em suas salas todos os dias.

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

17

Enquadramentos de meninas e meninos

[...] algo que ainda me assusta, (2) no trabalho, é ver a: questão assim: que nós temos, como posso dizer? O homem ser muito machista (4) e isso passa para as crianças (2). Uma coisa que me assustou de uma pesquisa de dia dos pais. Qual o time que force? Porque nós queríamos trabalhar gráficos em sala de aula. Ai, um pai botou para um filho assim: “O que mais gosto de fazer é filho”. O menino tinha seis anos de idade e foi um desrespeito para com o filho. E até na fala das crianças, você vê essa questão muito forte.¹⁴

Esta foi uma das experiências mais marcantes na trajetória docente de Raimunda e demonstra um pouco dos aspectos culturais permeadores da

¹³ Larissa. **Entrevista IV.** [03 jan. 2018]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2018.

¹⁴ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

sociedade em que vivemos e que ainda reforçam as argumentações anteriores. A resposta de um pai ao filho desvela quais conceitos os alunos da professora Raimunda aprendem desde suas casas até a escola, e carregam da escola às suas casas. São conceitos que colocam em desigualdade o feminino e o masculino no meio social.

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

18

Pra mim é normal. (3) Até outro dia a gente conversava. Uma professora perguntou se a gente se visse na situação de um menino pegando uma boneca para brincar. Pra mim não tem diferença de brincar de boneco e brincar de boneca. (3) E, ai, na caixa de brinquedos tem diversos brinquedos. Às vezes, eu fico sentada observando e não tem essa coisa de eu só vou brincar de carro, que eu vejo que o preconceito é quando você coloca na criança. Porque é normal, natural. Principalmente, com essa turma que estou agora de primeiro ano. (4) São muitos o que pensa=fala. Bem ((risos)) assim, para mim é tranquilo, normal.¹⁵

Na segunda entrevista, após ler esta resposta de Sophia e perguntamos se os preconceitos são ensinados às crianças e como ela, enquanto professora, sente ter responsabilidade nisto. Graças a sua subjetividade de menina que brincou do que quis, embora tendo sofrido com uma mãe que desejavavê-la enquadrada dentro dos padrões morais, Sophia, enquanto professora busca entender as diferenças que permeiam sua sala, ela diz que,

Ensinados com a intensão de ensinar, talvez não. Assim, mas quando a gente deixa transparecer, tipo o menino às vezes tá

¹⁵ Sophia. **Entrevista III.** [02 set. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

brincando de carrinho e um adulto vai e diz, a menina brincando de carrinho, aliás, ai o adulto vai e diz assim "ah! Carrinho é pra menino" eu acho que a criança já vai crescendo com aquilo, né. Quando ele brinca naturalmente que você, tipo, não diz, não sei se ele for crescendo e você agindo naturalmente deixar que ele faça as escolhas, eu acho que diminui isso.(2) Não cresce tão: eu por exemplo, se corresse, se brincasse de- mainha já dizia "essa menina parece um macho". E logo eu sempre fui muito azedinha, gostava mesmo da folia assim, então "e é macho é? Menina não brinca assim não, brinca é de boneca, tem que sentar" e não sei o que, aquela coisa né. Eu sempre gostei é de brincar mesmo, de queimado, de=de=de, essas coisas assim né, então, nem por isso deixei de ser mulher né. ((risos)) Mas, eu vejo que assim, a gente ensina mesmo às vezes sem a intensão. Então eu nunca fiz. Apesar de que eu me ache preconceituosa. Eu acho que eu sou preconceituosa. Não=não assim de desagradar, nem de; maltratar, entendeu? Não. Mas assim, eu não vejo tão normal algumas questões, eu até brinco com as meninas que eu queria ser diferente, mas não sou. Não adianta negar, né. Mas, eu não faço isso com os meninos. Sabe, na sala de aula mesmo eu deixo eles agirem normalmente assim, não tem essa coisa de menino só se misture que eu já vi alguns comportamentos de menino brinca com menino, se vai fazer um grupo, de trabalho na sala aí divide grupo de menina e grupo de menino. Nunca fiz isso, até em gincana eu não gosto.¹⁶

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

¹⁶ Sophia. **Entrevista V.** [04 jan. 2018]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2018.

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

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

20

É porque antes era separado. Escolas de menino e de meninas, ou então, (2) quando a gente vai estudando a História e vê que numa mesma escola tinha os dois, mas não na mesma sala. Mas (não), nós vivemos em sociedade, porque viver em ambientes diferentes? Eles vão levar para a vida toda, mostrando o respeito para eles. Algo que a gente conversa na brincadeira. Ai, nesse tipo de brincadeira a gente até separa, (2) por eles terem mais força. Ai, diz se as meninas participam, ai, a gente tem que ter mais cuidado nesse tipo de brincadeira. Porque a escola é a continuidade da sociedade e precisamos trabalhar junto, um respeitando o outro.¹⁷

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

¹⁷ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

(7) Isso é brincadeira de menina, e, isso é brincadeira de menino. Como se não pudesse misturar. A sala dependendo da atividade, às vezes, eu coloco em círculo, às vezes em dupla. Ai, o que me chama a atenção é que eu peço a eles que antes de eu chegar deixe a sala em círculo, mas ai tá um lado de menina, como se não se misturassem. Nas próprias brincadeiras, nas falas deles / isso é de homem e isso é de mulher.¹⁸

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

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

21

Eu acho que é (1) a melhor forma que a gente tem, porque segregar os meninos das meninas, para mim isso é incabível. Eu acho que o ideal é estarem juntos. Às vezes dizem, “professora a gente quer fazer um grupo de meninas”. E eu digo não. No recreio dizem “professora a gente quer brincar de tal coisa e é brincadeira de menino”. Eu digo não. Eu vou nessa linha, para mim não existe esse estereótipo que uma coisa é de menino e outra é de menina. Tanto menino, como menina, podem desenvolver as mesmas atividades, as mesmas coisas, que não existe diferença entre menino e menina. / “Ah! fulano tá brincando, fulano é gay”. É um problema grave. Ainda mais grave que o problema do machismo e preconceito que eles têm em relação aos homossexuais, que são crianças, mas já demonstram isso e eu como professora tenho que fazer alguma coisa em prol disso, mas: tem coisas que todo mundo faz junto menino e menina, durante as atividades, a diferença é só que a gente tem o gênero feminino e masculino no desenvolvimento das atividades.¹⁹

Neste momento, Larissa defende uma educação que não segregue, mas ainda não possuía o entendimento de como realmente trabalhar as

¹⁸ Raimunda. **Entrevista I.** [27 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

¹⁹ Larissa. **Entrevista II.** [31 ago. 2016]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2016.

questões de gênero na educação. Na primeira entrevista, ela estava terminando o Mestrado em Educação; na segunda, já estava no doutorado após uma disciplina na qual estudou esses conceitos e demonstrava ter movimentado sua compreensão sobre o assunto. Agora, já faz um contraponto entre a sua turma do ano anterior (composta por alunos mais novos e que ainda estavam formando as compreensões) com a turma que estava finalizando, turma esta composta por muitos repetentes com uma distorção idade/série muito grande, demonstrando a dificuldade em trazer para sua sala de aula uma discussão sobre a mulher e sua condição na sociedade, tentando possibilitar outras visões. A dificuldade se deu em virtude de as alunas e os alunos já estarem impregnados dos enquadramentos que determinam o destino fadário da mulher.

22

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

formando ainda os seus pensamentos, formulando a sua identidade.²⁰

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

[...] a gente busca aqui na escola, não só eu, mas a escola como um todo, a gente busca não tá fazendo essa segregação, né de atividade para menino ou atividade para menina, mas a gente busca tá observando o que é que tem de interesse, no nosso público e a partir desse interesse a gente começar a direcionar a atividade pro interesse deles, porque do mesmo jeito que também tem menina que quer ir para a quadra que é algo **marcado** assim pelos meninos né, também a gente tem menino que gosta de pular elástico, que gosta de pular amarelinha, que gosta de jogar jogos de mesa, que são atividades consideradas por serem mais calmas, mais tranquilas distante das bolas, consideradas por eles mesmos de menina. Então, a gente busca muito fazer essa, essa, assim trabalhar com eles essa ideia de que não existe um ou outro, que todas as atividades recreativas e atividades da escola pedagógicas são de todos e são para todos.²¹

23

Estes comportamentos e as dificuldades encontradas por Larissa demonstram o que Guacira Lopes Louro afirmou, quando estudou uma escola de mulheres, o Instituto de Educação de Porto Alegre, no livro *Prendas e Antiprendas* (1987). Segundo Louro, a escola no Brasil tem sido conservadora e acaba por reproduzir as desigualdades sociais. Os mesmos enquadramentos que os alunos de Raimunda, Larissa e Sophia vivem fora dos muros da escola são reproduzidos dentro do espaço escolar. Por vezes, mesmo com um entendimento pedagógico de trabalhar contra a

²⁰ Larissa. **Entrevista IV.** [03 jan. 2018]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2018.

²¹ Larissa. **Entrevista IV.** [03 jan. 2018]. Entrevista concedida às autoras. Simão Dias, 2018.

segregação, há momentos nos quais as professoras se traem como qualquer pessoa marcada pelos enquadramentos morais incidentes sobre nossas vidas. Coeducar, nos dias de hoje, vai muito além de ter meninos e meninas mutuamente nas salas de aula. São muitas outras materialidades sendo compostas nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

As pesquisas no campo da educação precisam ter um olhar mais sensível às diferenças, entre elas as mulheres, objetivando a desconstrução da identidade feminina patriarcal dominante. O conceito mulher precisa ocupar espaços sociais, culturais e políticos, de forma a atuar por uma igualdade de gênero, direito à educação, trabalho e demais demandas sociais dentro dos princípios de equidade.

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

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

As narrativas das professoras demonstram como suas salas de aula estão carregadas por práticas discursivas que determinam verdades para suas alunas. Seja na prática, nos livros didáticos, nas normas, na arquitetura, nas brincadeiras, em todos os cantos da escola há enquadramentos.

As experiências estão perpassando a construção das subjetividades das Raimundas, Larissas e Sophias, estas são mulheres, professoras, que trazem em suas narrativas professoralidades a produzir encontros e desencontros com tantas outras singularidades, presentes nas linhas desta pesquisa. As marcas significativas de suas experiências têm sido força para fazer movimentar os conceitos neste intenso trabalho de pensar a produção discursiva e de saberes na educação. Afinal, a escola precisa nos tocar para que haja processos significativos de aprendizagem. Esse lugar ainda tem considerado pouco as experiências que estão para além dos muros da escola. Nesse mundo mecânico, em que se preza pelo modelo, precisamos sabotar as engrenagens que submetem a vida.

25

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. Co-educação ou classes mistas? Indícios para a historiografia escolar (São Paulo – 1870-1930). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 213/214, maio/dez., p.64-78, 2005.

Colombini, Flávio; ALONSO, Beatriz (direção). **Lute como uma menina!** Brasil: São Paulo, 2016 (1h16min17s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>>. Acesso em:19.04.2018.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. – São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é Filosofia?** Trad. de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. – Rio de Janeiro: Ed., 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: Ética, sexualidade, política**. Manoel Barros da Motta (org.). - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. – 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. – Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

26

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres**. – Porto Alegre: ED. da Universidade (UFRGS), 1987.

OSANIIYI, A. Em torno de uma epistemologia preta. **Revista Exitus**, [S. I.], v. 9, n. 4, p. 17 - 36, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1003>. Acesso em: 02 de maio de 2020

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

RIOS, Marcela Lagarde y de los. **Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas**. México: Universidad Nacional Autónoma, 2005.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, maio-ago, p. 227-249, 2014.

SAFFIOTI, Heleith I. B. **O poder do macho**. – São Paulo: Moderna, 1987.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todos e todos**. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.



ISSN 2237-9460

Recebido em: 22 de julho de 2020
Aprovado em: 02 de agosto de 2020
Publicado em: 16 de agosto de 2020

