

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DIANA MARCELA ORJUELA ROJAS

**EFEITOS DE SENTIDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE GÊNERO NUMA
ESCOLA PÚBLICA DE BOGOTÁ, COLÔMBIA: DISCURSOS, REGIMES DE
VERDADE E FORMAS DE RESISTÊNCIA**

Cáceres-MT

2017

DIANA MARCELA ORJUELA ROJAS

**EFEITOS DE SENTIDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE GÊNERO NUMA
ESCOLA PÚBLICA DE BOGOTÁ, COLÔMBIA: DISCURSOS, REGIMES DE
VERDADE E FORMAS DE RESISTÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira.

Cáceres-MT

2017

© by Diana Marcela Orjuela Rojas, 2017.

Rojas, Diana Marcela Orjuela

Efeitos de sentido das práticas pedagógicas sobre gênero numa escola pública de Bogotá, Colômbia: discursos, regimes de verdade e formas de resistência./Diana Marcela Orjuela Rojas. Cáceres/MT: UNEMAT, 2017. 163f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

1. Práticas pedagógicas – efeitos de sentidos. 2. Gênero - educação. 3. Práticas discursivas 4. Processos de identificação. I. Título.

CDU: 37.015.3(817.2)

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

DIANA MARCELA ORJUELA ROJAS

**EFEITOS DE SENTIDO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE GÊNERO NUMA
ESCOLA PÚBLICA DE BOGOTÁ, COLÔMBIA: DISCURSOS, REGIMES DE
VERDADE E FORMAS DE RESISTÊNCIA.**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Viviane Teixeira Silveira (Co – Orientadora – UNEMAT)

Dra. Maritza Maciel Castrillón Maldonado (Membro – PPGEduc/UNEMAT)

Dra. Jane Felipe de Souza (Membro – PPGEduc/UFRGS)

APROVADA EM: 08/02/2017

*As palavras aqui escritas estão dedicadas aos milhares de mulheres que têm lutado ao longo da história para que hoje eu possa estar na universidade, possa denunciar a desigualdade, possa me reconhecer como ser humano, como mulher e como feminista, mas principalmente à mulher que tem revolucionado minha vida através do seu grande amor e compromisso social.
Para Marina, minha corajosa mãe.*

AGRADECIMENTOS

Na minha caminhada de vida, tenho me encontrado com vários tipos de pessoas; umas tem sido como água, vem para ensinar-me coisas pontuais, e passam como o rio, as vezes desde o amor e outras vezes desde o desamor; outras tem chegado nos momentos de mais dificuldade, para me dar apoio e só depois de que eu estou pronta para me levantar, vão embora como os pássaros; tem outras que virado ventos e irrompem na minha vida para gerar reviravoltas, deslocando meus olhares e nesse sentido meu rumo; outras tem sido fogos que com sua energia me ativam, me conectam com a vida, me brindam felicidade, me fazem viver intensamente; outras tem sido árvores, porque viraram meu suporte, meu chão, meu lar.

A todas e todos esses ventos, esses fogos, essas águas e a essas árvores hoje quero agradecer porque esses nossos encontros têm me atravessado, me significado, me desconstruído, enfim, tem me constituído, fazendo que o modo como hoje eu me vejo e vejo o mundo seja produto disto. No entanto, em este trecho que foi o mestrado quero fazer menção das pessoas que têm estado presentes, que acompanharam esta aventura, com suas caídas, aprendizados, distâncias, amores, desamores, saudades, entre tantos outros sentimentos que estiveram juntos durante este tempo.

Em primeiro lugar quero agradecer a minha mãe que tem sido minha árvore, onde sempre posso voltar, onde só há amor infinito, onde o seu abraço protetor já me salvou da vida e da morte, onde nunca há solidão, um grande beijo com todo meu coração. Também agradeço ao meu pai porque ainda nesse paradoxo no qual me coloquei ao vê-lo como pai amoroso e tenro e ao mesmo tempo como um homem totalmente machista, surgiu minha luta, minha rebeldia e por isso lhe agradeço imensamente.

Agradeço a minha família pelo seu constante apoio e amor, mas também pelas suas infinitas contradições, por serem espelhos nos quais me identifico, me vejo, mas ao mesmo tempo tenho a possibilidade de decidir, de me distanciar, mas sobretudo agradeço por mostrar-me a humanidade, sua humanidade, para assim aprender do mundo com olhos menos ingênuos, menos idealizados e mais próximos de nós mesmos. Por isso, agradeço a minhas irmãs e suas histórias de vida, por compartilhar seus segredos, suas alegrias, suas tristezas, seus medos porque desde aí aprendi o que significava socialmente ser mulher, os custos, as possibilidades e impossibilidades no médio de relações de poder que se tecem sobre o gênero. Ao meu irmão, lhe agradeço as brincadeiras compartilhadas e a possibilidade que abriu para que eu pertencesse ao mundo “do masculino”, de viver entre meninos e poder disfrutar dos jogos de futebol, das brigas, do skate, das bicicletas, das saídas até muito tarde, enfim, de disfrutar como uma criança além do gênero.

Também agradeço infinitamente ao universo por minhas amigas, Leidy, Sandra, Lis, Carolina, Angélica, Andrea, Clara, Nathaly. Essas pessoas que não tem problema em me dizer as coisas que precisam ser ditas, inclusive as mais fortes, na minha cara; aquelas que tem sido meu apoio nos momentos mais difíceis; aquelas com quem posso compartilhar minhas inquietações acadêmicas e pessoais; aquelas com quem construo o feminismo como aposta pessoal e política; aquelas com as quais posso dançar na vida ao som da luta. A essas amigas, guerreiras, infinitos abraços e beijos de amor sororo.

Para Miguel, todo meu amor e carinho pela sua solidariedade, cuidado, compreensão e amor durante o caminho deste sonho que hoje vira realidade, pela sua companhia nas noites e nas madrugadas, pela sua loucura de decidir empreender esta viagem de vida comigo, pelos múltiplos desafios que temos enfrentado juntos, por ser esse fogo louco que vibra, que enche o ar de faíscas e que quem se aproxima dele se acende, como diz Eduardo Galeano. Te agradeço por acender minha vida com tanta felicidade.

Agradeço também às pessoas do meu outro pedaço de terra, do meu outro lar: O Brasil. Lourdes, Talia, Juliete, Claudia, Luana, Marina, Francisca, Heloisa e Judite, mulheres corajosas que desde distintos lugares tem sido guerreiras e que fizeram da minha vida no Brasil uma segunda oportunidade para encontrar solidariedade, amor, amizade, respeito, carinho, cumplicidade, loucura, tudo em outra língua, arriscando-se a viver comigo e junto a mim esta aventura de ser estranha, de ser alheia. Agradeço a Andrea pela companhia, por viver esta peripécia de estar fora de casa, de arriscar-nos a viver, a encontrar novos desafios, por me ensinar a escutar (me) e pela possibilidade de conhecer esse belo menino que nos deu outros sentidos nas nossas vidas: João.

Também agradeço o belo encontro com minha co-orientadora Viviane, porque me abriu novos caminhos teóricos para continuar a luta política das questões de gênero e por tanto, novas esperanças para ser e viver em rebeldia. Sou imensamente grata ao universo porque conspirou ao meu favor e permitiu-me conhecer ao meu orientador e grande amigo Paulo. Ele quem com seu grande sorriso foi abrindo caminhos, sempre novas possibilidades, novas formas de ver, tanto teóricas como de vida, o que foi fundamental para conseguir desenvolver esta pesquisa, mas também para aprender do belo desta caminhada. Agradeço-lhe pelos desafios, pelas cumplicidades teóricas e políticas, pela amizade sincera e honesta, pela possibilidade de aproximar-me sem máscaras, por manter a esperança e a ternura ainda nas situações mais difíceis, pela capacidade infinita que tem para sonhar e por ter sido uma luz em meio da escuridão.

Finalmente agradeço à Universidad Nacional de Colombia pela oportunidade deste intercambio acadêmico e cultural e por seguir transformando minha vida desde a academia. Também agradeço à Unemat por acolher-me e aceitar este desafio de abrir espaços para outras e outros. Agradeço-lhe à Capes porque sem seu apoio minha permanência no Brasil não houvesse sido possível.

*Uma tigresa de unhas negras e íris cor de mel Uma mulher,
uma beleza que me aconteceu Esfregando a pele de ouro
marrom do seu corpo contra o meu Me falou que o mal é bom
e o bem cruel*

*Enquanto os pelos dessa deusa tremem ao vento ateu Ela
me conta com certeza tudo o que viveu Que gostava de
política em mil novecentos e sessenta e seis E hoje dança
no frenetic Dancin' Days Ela me conta que era atriz e
trabalhou no Hair*

*Com alguns homens foi feliz, com outros foi mulher Que
tem muito ódio no coração, que tem dado muito amor E
espalhado muito prazer e muita dor*

*Mas ela ao mesmo tempo diz que tudo vai mudar
Porque ela vai ser o que quis inventando um
lugar Onde a gente e a natureza feliz Vivam
sempre em comunhão E a tigresa possa mais do
que o leão*

*As garras da felina me marcaram o coração Mas as
besteiras de menina que ela disse, não E eu corri pro
violão, num lamento, e a manhã nasceu azul Como é bom
poder tocar um instrumento*

Tigresa – Caetano Veloso

RESUMO

A escola, como local socialmente legitimado e privilegiado para educar, configura-se como uma instituição disciplinar que produz sujeitos particulares – segundo a época - através dos discursos que circulam nela, principalmente os proferidos pelos/pelas professoras, dada sua posição de saber-poder nas relações educativas. Para debelar os efeitos de sentido destes discursos nos processos de identificação dos/das estudantes em relação às configurações sexuais e de gênero, esta pesquisa tem o intuito de analisar as práticas pedagógicas – compreendidas como práticas discursivas - para problematizar que tipo de sujeitos sexuados e generificados a escola cria, identificando os discursos sobre a feminilidade, a masculinidade, o corpo, o sexo, a sexualidade e o desejo que circulam na sala de aula e assim compreender o lugar das e dos professores na produção, reprodução, resistência ou deslocamento destes discursos. A pesquisa foi realizada no *Instituto Educativo Distrital Colegio La Belleza -Los Libertadores*, escola pública localizada no sul-este da cidade de Bogotá-Colômbia, numa zona periférica contando com a participação de três professoras e três turmas de estudantes do 5° e 8° ano do ensino fundamental e do 2° do ensino médio. A informação da pesquisa foi coletada a partir de três instrumentos: revisão documental do Projeto Educativo Institucional e do currículo; diários de observação das aulas acompanhadas pela pesquisadora e diários das aulas realizadas pelas professoras, contendo as auto percepções das práticas pedagógicas e respostas a perguntas indicadas pela pesquisadora. Estes discursos foram analisados a partir da Análise do Discurso de linha francesa proposta por Michel Pêcheux, levando em conta no decorrer do texto ao mesmo tempo as análises do Michel Foucault e das/dos teóricas feministas pós-estruturalistas como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Tânia Swain, Durval Muniz Albuquerque, Jeffrey Weeks, entre outros. A partir dos discursos analisados foi possível identificar como as configurações sexuais e de gênero marcam as trajetórias vitais e conseqüentemente as formações discursivas das professoras participantes da pesquisa, que ainda que constituídas desde matrizes binárias tradicionais criam mecanismos onde se resistem ou deslocam regimes de verdade dentro da sala de aula, abrindo espaços para discussões sobre diferença, sexualidade, igualdade, trabalho, direitos, corporeidade e relações de poder baseadas em compreensões sobre o gênero. No entanto, ao mesmo tempo e de forma paradoxal, resquícios de formações discursivas hegemônicas sobre sexualidade e gênero atravessam também suas práticas pedagógicas, as quais reforçam interdiscursos que falam de configurações binárias entre masculino e feminino, que estabelecem a heterossexualidade como padrão e que algumas vezes não conseguem compreender a diferença e sua potência criadora. Estas formações discursivas produzem efeitos de sentido nos processos identificatórios das e dos estudantes, os quais, por sua vez, se colocam tanto como seres de reprodução como de resistência, questionando em várias oportunidades com suas práticas cotidianas os regimes de verdade que se querem impor nos seus corpos e ao mesmo tempo reproduzindo algum tipo de práticas discursivas hegemônicas. De qualquer modo, o gênero na educação é categoria em movimento e que se atualiza, desloca e reproduz de acordo com as condições de produção que estão configuradas pelas relações de poder, as quais, ao mesmo tempo condicionam os discursos que emergem, sem que isto signifique a impossibilidade de revolta, de luta e de resistência.

Palavras-chave: Gênero. Práticas pedagógicas. Práticas discursivas. Efeitos de sentido. Processos de identificação.

RESUMEN

La escuela, como lugar socialmente legitimado y privilegiado para educar, se configura como una institución disciplinar que produce sujetos particulares – de acuerdo a cada época – a través de los discursos que circulan en ella, principalmente los proferidos por los/las profesoras, dada su posición de saber-poder en las relaciones educativas. Para develar los efectos de sentido de estos discursos en los procesos de identificación de los/las estudiantes en relación a las configuraciones sexuales y de género, esta investigación tiene el objetivo de analizar las prácticas pedagógicas – entendidas como prácticas discursivas – para problematizar el tipo de sujetos sexuados y generificados que la escuela crea, identificando los discursos sobre feminidad, masculinidad, cuerpo, sexo, sexualidad y deseo que circulan dentro del salón de clases y de esa manera comprender el lugar de los/las profesoras en la producción, reproducción, resistencia o ruptura de estos discursos. La investigación fue realizada en el *Instituto Educativo Distrital Colegio La Belleza -Los Libertadores*, escuela pública localizada en el sur-oriental de la ciudad de Bogotá-Colombia, en una zona periférica, donde participaron tres profesoras y tres grupos de estudiantes del 5° y 8° año de educación básica y del 2° año de educación media. La información de la investigación fue tomada a partir de tres instrumentos: una revisión documental del Proyecto Educativo Institucional y el currículo; diarios de observación de las clases acompañadas por la investigadora y los diarios de clase de las profesoras que contienen las autopercepciones de las clases realizadas y respuesta a algunas preguntas realizada por la investigadora. Toda esta información fue analizada a partir del Análisis del Discurso propuesta por Michel Pêcheux, además de las contribuciones realizadas por Michel Foucault y los/las teóricas feministas o posestructuralistas como Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Tânia Swain, Durval Muniz Albuquerque, Jeffrey Weeks, entre otros. A partir de los discursos analizados fue posible identificar como las configuraciones sexuales y de género marcan las trayectorias vitales y consecuentemente las formaciones discursivas de las profesoras participantes en la investigación, que aun cuando están constituidas desde matrices binarias tradicionales, crean mecanismo donde se resisten y desestructuran regímenes de verdad dentro del salón de clases, abriendo espacios para discusiones sobre diferencia, sexualidad, igualdad, trabajo, derechos, corporalidad y relaciones de poder basadas en comprensiones sobre género. Sin embargo, al mismo tiempo y de forma paradójica, resquicios de formaciones discursivas hegemónicas sobre sexualidad y género atraviesan también sus prácticas pedagógicas, las cuales refuerzan interdiscursos que hablan de las configuraciones binarias entre masculino y femenino, que establecen la heterosexualidad como patrón y que algunas veces no consiguen entender la diferencia y su potencia creadora. Estas formaciones discursivas producen efectos de sentido en los procesos de identificación de las/los estudiantes, los cuales, a su vez, se colocan tanto como seres de reproducción como de resistencia, cuestionando en varias oportunidades con sus prácticas cotidianas los regímenes de verdad que se quieren imponer en sus cuerpos y al mismo tiempo reproduciendo algún tipo de práctica discursiva hegemónica. En todo caso, el género en la educación es categoría en movimiento que se actualiza, desestructura y reproduce de acuerdo a las condiciones de producción que se configuran por las relaciones de poder, que al mismo tiempo condicionan los discursos que emergen, sin que esto signifique la imposibilidad de revuelta, de lucha y de resistencia.

Palabras clave: Género. Prácticas pedagógicas. Prácticas discursivas. Efectos de sentido. Procesos de identificación.

ABSTRACT

The school, as a socially legitimated and privileged place for educating, it is configured as a discipline institution which produces particular subjects- according to each period- through the speeches that are in, mainly those speeches produced by teachers, due to their knowledge-power position in the educative relationships. For revealing the effect senses of this speeches in the identification processes of the students in relation with the sexual and gender configurations, this investigation has the objective of analyzing the pedagogical practices- understood as discursive practices – to question the type of subjects which have been constructed by the school in means of sex and gender, identifying the speeches about femininity, masculinity, body, sex, sexuality and desire that involves the whole classroom and in that way to start to comprehend the teachers role in the production, reproduction, resistance or rupture of these speeches. The research was carried out at the *Instituto Educativo Distrital La Belleza-Los Libertadores*, a public school located in the south-east of Bogotá-Colombia in a peripheral area, where three teachers and three groups of students participated 1 from primary and 2 from high school. The information of this investigation was taken from three instruments: a documentary research of the Institutional Educative Project and the curriculum; the observation diaries of the classes followed by the investigator and the classes' diaries of the teachers which contains the self-perceptions of the developed classes and responses of some questions formulated by the investigator. All this information was analyzed using Discourse Analysis Theory proposed by Michel Pêcheux, besides the contributions produced by Michel Foucault and the Post structural feminist theorists such as Judith Butler, Guacira Lopes Louro, Joan Scott, Tânia Swain, Durval Muniz Albuquerque, Jeffrey Weeks, among others. From the analyzed speeches was possible to identify how the sexual and gender configurations mark the vital paths and consequently the discursive formations of the participants teachers in the investigation, which even when constituted from binary traditional counterfoils, create mechanisms where they resist and disestablish truth regimes inside the classroom, opening spaces for the discussion about difference, sexuality, equality, work, rights, corporality and power relations based in gender understandings. However, at the same time and in a paradoxical way, chinks of hegemonic discursive formations about sexuality and gender are crossing too their pedagogical practices, which reinforce interdiscourses that talk about the binary configurations between male and female, that establish the heterosexuality as a pattern and that often do not understand the difference and its creative power. These discursive formations produce sense effects in the identification processes of the students, whom, in turn, are placed much as beings of reproduction as beings of resistance, questioning in various opportunities with their daily practices the truth regimes that want to be imposed in their bodies and at the same time reproducing some type of hegemonic discursive practices. In any case, the gender in the education is a category in movement, that is updated, unstructured and reproduced in agreement to the conditions of production that are formed by the power relations, that at the same time determine the speeches that emerge, it does not mean the impossibility of revolt, of fight and of resistance.

Keywords: Gender. Pedagogical practices. Discursive practices. Sense effects. Identification processes.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Porcentagens de níveis educativos por sexo.....	77
---	----

LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1: División política de Bogotá por localidades.....	94
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
-------------------------	-----------

CAPITULO I

GÊNERO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	24
---	-----------

1.1. Gênero, educação e práticas pedagógicas: correlação entre estes elementos	24
1.2 Prática pedagógica como prática discursiva: elementos para sua análise.....	24
1.2.1 A instituição escolar.....	25
1.2.2 O currículo e suas múltiplas interpretações	29
1.2.3 Prática pedagógica como espaço de produção de sentidos: de práticas sociais a práticas discursivas	32
1.2.4 Práticas pedagógicas como regimes de verdade: homogeneização e diferenças de gênero na escola.....	35
1.3 Abordagem do gênero como categoria política e analítica: reflexões teóricas e sua conexão com a escola	36
1.3.1 O corpo e o sexo: o olhar biológico sobre o gênero	37
1.3.2 Feminino e masculino: Identificando os vieses da opressão	41
1.3.3 Reconfigurando o gênero: deslocamentos e devires desde as feministas pós-estruturalistas	50
1.3.4 Efeitos políticos do gênero na escola: questionamentos, possibilidades e resistências	56

CAPITULO II

GÊNERO, EDUCAÇÃO E POLITICA EDUCACIONAL NA COLÔMBIA: PRÁTICAS E DISCURSOS	59
--	-----------

2.1 Práticas pedagógicas e interdiscursos: historicidade e sua relação com o discurso	59
2.2 Desenvolvimento da escola na Colômbia: o privado, o público, o ensino e as mulheres	60
2.3 Formação de professoras e acesso das mulheres à educação superior: as primeiras aberturas no século XX	73
2.4 Política educacional e gênero: apostas discursivas.....	79
2.4.1 Políticas internacionais: elementos fundamentais para pensar o gênero	80
2.4.2 Constituição Nacional – Assembleia Nacional Constituinte	81
2.4.3 Lei 115 de 1994 – Ministério de Educação	82
2.4.4 Plano Nacional Decenal de Educação (1996 -2005) – Ministério de Educação.....	85
2.4.5 Plano Nacional Decenal de Educação (2006-2016) – Ministério da Educação.....	86
2.4.6 Lei 1620 de 2013 – Congresso da República.....	86
2.5 Política educacional do Distrito Capital: o gênero e os discursos emergentes	88
2.5.1 Política Pública Distrital de Mulheres e Equidade de Gênero (PPMYG)	89
2.5.2 Plano de Desenvolvimento Distrital (2012 -2016)	92
2.5.3 Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024	92

CAPITULO III	
PROJETO EDUCATIVO INSTITUCIONAL E PRÁTICAS DISCURSIVAS: O GÊNERO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COLÉGIO LA BELLEZA-LOS LIBERTADORES	94
3.1 O COLÉGIO LA BELLEZA-LOS LIBERTADORES	94
3.2 Projeto Educativo Institucional à luz do gênero: o caso do <i>Colegio La Belleza – Los Libertadores</i>	97
3.3 Gênero e práticas pedagógicas: efeitos de sentido e processos identificatórios	100
3.3.1 Trajetória de vida das mulheres professoras: quem é esse sujeito sexuado chamado professora?.....	101
3.3.1.1 Cacica Gaitana	102
3.3.1.2 Maria Cano.....	105
3.3.1.3 Policarpa Salavarrieta	108
3.3.2 Práticas discursivas e processos de identificação: memórias discursivas sobre o gênero e a subjetivação das/dos estudantes. As resistências e os resquícios.....	111
3.3.2.1 Sala de aula 502.....	113
3.3.2.2 Sala de aula 801.....	126
3.3.2.3 Sala de aula 1101.....	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE I -Termo de consentimento livre e esclarecido	161
APÊNDICE II - Instrumento de observação	163

INTRODUÇÃO

Meu encontro com a vida e seus múltiplos caminhos tem me permitido compreender e viver diferentes processos identificatórios de gênero que têm sido impostos sobre mim e sobre as pessoas que têm caminhado ao meu lado em algum ponto da vida, e que, pela forma como foram colocados aparecem como verdades absolutas, binárias e fixas que não podem ser questionadas, pelo menos não sem um custo pessoal, emocional e político. Corpos feminizados que são violentamente socializados para aceitar a violência sistemática imposta pelo mercado, pela moda, pelos standards de beleza, pelos papéis de gênero impostos, pela maternidade obrigatória, pelo ideal de família, pela ideia mesma de feminilidade; corpos masculinizados que desejam exercer a paternidade e são excluídos desta prática por acreditar que não podem ser mais que machos provedores e que não tem a capacidade de cuidar; corpos masculinizados que não se atrevem a explorar sua sexualidade, seu prazer, seu erotismo porque o seu corpo tem sido objeto de múltiplas práticas discursivas que sistematicamente o apagam para privilegiar a virilidade e masculinidade; corpos que não se encontram plenamente cómodos nos códigos masculinos nem femininos e são obrigados a eleger um ou outro; corpos feminizados que são obrigados a ser mães e se lhes impõe uma série de responsabilidades que aparecem como naturais, exigindo lhes um trabalho constante, impondo-lhes a lógica do bem-estar dos seus filhos, pais, esposos, chefes e não o seu próprio, colocando seu projeto vital a serviço dos outros e outras, entre tantas outras exigências.

O fato de a minha própria trajetória vital ter sido constituída dentro dos padrões da feminilidade, fez com que tivesse uma série de possibilidades limitadas e muitas impossibilidades para ser e fazer. Eu, como muitas mulheres, fui construída desde as proibições, desde o medo de ser violentada, o apagamento sistemático do próprio corpo pelo discurso do pecado, a devoção religiosa, o amor que tudo entrega, a feminilidade docilizada e fragilizada, o silêncio que expressa pouco, mas fala muito, desde a vergonha, desde o prazer escondido e negado, enfim, desde múltiplas e sistemáticas negações a viver e a ser que aprendi em casa, mas principalmente na escola que era feminina, cristã e privada. Então a feminilidade aparece como uma construção subjetiva violenta, constrangedora que tem uma força impressionante para produzir seres humanos que possam sustentar produtiva e reprodutivamente a humanidade. Há muitos anos, em conversa com a minha mãe, lembro-me que uma vez falando sobre uma vizinha que estava grávida, ela perguntou - O que é? Menino

ou menina? - E eu respondi - É uma menina - ao que ela contestou - Uma pena, ela vai sofrer muito -. Essa afirmação dela ainda que não fez sentido naquele momento estava tão cheia de significado, de conteúdo, de crítica e de uma leitura lúcida das relações de gênero naquela época – e que ainda poderia ser uma leitura atual – que daria conta da violência da construção subjetiva feminizada nos corpos das “mulheres”.

Estas análises só foram possíveis na minha cabeça depois de um marco histórico fundamental: o ingresso na universidade. Isto permitiu que eu questionasse uma série de elementos que pareciam como óbvios, como reais e absolutos sobre minha vida, meu corpo, minhas relações afetivas, minha vida familiar, minha auto-percepção, entre outras e assim fui desconstruindo formas hegemônicas de entender-me como ser humano, como mulher socialmente construída, mas também como sujeita em rebeldia. O encontro com os desafios que me apresentava a *Universidad Nacional de Colombia*, me deparando com o conhecimento, com as perguntas, com os debates, com as perspectivas, com as leituras, com as e os professores que iam questionando uma série de ideias que delimitavam minhas ações, com os múltiplos grupos estudantis com forte caráter político, com o ar de revolução que têm as/os estudantes que circulam nessa *alma máter*, com estes encontros eu me desconstruí e me reconstruí infinidade de vezes.

No entanto, só uma das mais fortes e profundas perspectivas teóricas e políticas fez uma reviravolta na minha vida: o feminismo. Acredito que não houve teoria nem proposta política mais desafiante que esta, porque questionou minhas relações com homens e mulheres, principalmente o nefasto princípio de manter os privilégios masculinos e de culpabilizar-nos e ferir-nos entre as mulheres; questionou os padrões estéticos que fazem tanto dano aos corpos femininos – incluído o meu – para ir-me soltando deles; questionou minhas concepções do amor e do ódio, o que me levou ao aprendizado da digna raiva e do amor desde a liberdade; minha sexualidade abrindo novas possibilidades de disfrute desde o autoconhecimento; minhas relações familiares para reconstruir o modo de entender minha mãe e meu pai e sua história, enfim, transformou por completo meu olhar e desde então eu observo o mundo com óculos violeta, seguindo a metáfora que Gemma Lienas usa no seu livro *El diario violeta de Carlota*, usar óculos violeta significa enxergar o mundo a partir das relações de poder que estão ancoradas às criações discursivas sobre o gênero, a sexualidade, a corporeidade; implica (re) pensar as relações econômicas, políticas, sociais, ambientais, culturais à luz de uma perspectiva feminista que possa analisar o lugar social, simbólico, econômico e político das mulheres, dos homens e de outras identidades sexuais e de gênero; precisa de um componente ético e político para denunciar as injustiças, agir frente à violência e criar mecanismos

organizativos para defender a dignidade e a liberdade de todas e todos.

Este encontro com o feminismo se deu quando conheci seis belas mulheres – Sandra, Leidy, Lis, Carolina, Angélica, Paula - que desde suas próprias experiências foram reconhecendo uma série de relações de poder que tinham como consequência exclusões e violências as quais eram reproduzidas dia após dia em qualquer espaço social onde elas se encontravam – e que elas perceberam usando seus óculos violeta - e as quais deviam ser questionadas; foi a partir destas situações que elas decidiram se organizar e eu tive a maior fortuna em encontrá-las e acompanhá-las nesse caminho. Desde então acredito na amizade sincera e baseada na sororidade, sem que isso signifique o apagamento das relações de poder que estabelecem também entre as mulheres a partir das diferenças de classe, de raça, de história, ou a possibilidade de lutar por separado quando suas particularidades não lhes permite ter pontos de encontro; acredito nas mulheres e o homens que se atrevem a se questionarem, se construírem e desconstruírem a si mesmas/os, inclusive para deslocar seus processos identificatórios além do feminino ou masculino; na resistência das bruxas que foram as primeiras a se rebelar e das suas filhas que hoje ainda estão presentes em todas nós; no poder das mulheres organizadas que lutam pelos seus direitos, por relações que mantenham a dignidade e a liberdade e rebeldia no cotidiano; na possibilidade de que um dia ser mulher não signifique ser um sujeito submetido a violências, a exclusões ou a discriminações e que em última instância, as configurações de gênero não sejam uma marca que “justifique” violências sistemáticas.

Nessa busca de um projeto político que desfaça essa matriz onde algumas relações de poder entre os diferentes construtos simbólicos criados sobre o gênero e a sexualidade viram relações violentas, tenho me questionado quais as condições que possibilitaram esta constituição histórica, e ainda com mais força, como transformar este tipo de relações. Talvez por isso a minha escolha profissional foi o Serviço Social, porque não consigo ficar numa quietude profunda e desoladora porque sei que isto seria um ato de legitimação, seria mais um passo para a impunidade. Então, fazer esta pesquisa é produto dessas perguntas que tem atravessado minha história de vida, minha experiência vital, como mulher socialmente construída que se sente refletida nas falas de outras mulheres, onde só consigo encontrar relatos semelhantes, o que coloca como iminente a sistematicidade dos modos hegemônicos de relações de poder baseados em ficções categoriais como o sexo ou o gênero. A indignação que me causa a naturalização de tais atos, de tais violências proferidas por filhos, esposos, chefes, amantes, amigos e outras mulheres não para de inquietar-me, de me proporcionar a busca de sentidos, para compreender e para atuar.

Ante estas situações e na minha busca por respostas, que na verdade virou uma caminhada com encontros problemáticos, com mais perguntas e reflexões, encontrei na escola um lugar fundamental para pensar o modo como se conformam os processos identificatórios dos sujeitos femininos, masculinos e outros sujeitos e que tem consolidado relações de poder desiguais. Nesse sentido, fui pensando sobre a contribuição deste local para manter esses ideais identitários e essas relações de poder que configuram modos culturais, sociais, econômicos e políticos de viver como seres sexuados, tentando identificar que tipo de forças exercem um efeito tão devastador na dignidade e o modo com que aprendemos a recebê-las com “resignação cristã”, como diz o recém-destituído Procurador da Nação, Alejandro Ordoñez, que foi um dos maiores oponentes para a consolidação dos direitos das mulheres e da população LGBTI.

Desta forma, compreender a escola a partir de uma perspectiva pós-estruturalista - principalmente desde as posturas de Michael Foucault e Michael Pêcheux implica pensar nela como um local constituído por relações de poder que instauradas na linguagem, no discurso, colocam um desafio muito grande para quem pesquisa sobre a escola, mas sobretudo, para quem atua nela; desnaturalizar as cotidianidades, as práticas pedagógicas, os discursos que sustentam os modos de organização do ensino e da vida escolar; entender que no discurso pedagógico se transmite uma ordem, se faz uma seleção e por tanto, ao mesmo tempo, uma exclusão; se estabelecem mecanismos de controle, no caso, sobre o gênero, a sexualidade, o corpo, o sexo e o desejo; enxergar a realidade de tal forma que possamos saber que é possível deslocar seus centros e seus sentidos, que todas as posições podem se mover, que nenhuma é natural ou estável e que mesmo as fronteiras entre elas se desvanecem, mudam, que as identidades não são eternas e que a não nitidez e a ambiguidade delas podem mesmo ser posições legítimas, que a vida é movimento e nessa medida as relações de poder flutuam em relação com as forças que jogam no ato de educar.

Neste sentido, ao depara-me com a escola com meus óculos violeta postos, meu propósito foi pesquisar como a escola reproduz ou transforma ideais identitários baseados no gênero a partir de me inserir na sua função fundamental: o ensino. Ainda que a aprendizagem da vida escolar não se dê exclusivamente na sala de aula, são nas práticas pedagógicas que estão postas as relações de saber-poder das/dos docentes em relação com as/os estudantes, o que gera efeitos de sentido contundentes pela posição social do professor e pelo saber que legitima seu poder. Por esta razão, o foco da pesquisa são as práticas pedagógicas das/dos professores para compreender como estas práticas – entendidas como práticas discursivas-vão criando efeitos de sentido sobre as concepções de gênero que determinam a corporeidade,

as práticas, os discursos e os processos identificatórios das/dos estudantes.

Estabelecer as práticas pedagógicas das professoras como foco da pesquisa implicou pensar nas professoras participantes não como dados, mas sim como sujeitas atravessadas pela linguagem, pelas formações discursivas que configuram seus próprios pensamentos, seus próprios medos, seus próprios preconceitos os quais são constituintes da sua prática docente, dado que estas formações às quais estamos filiados nos constituem de forma tão profunda que é difícil perceber sua historicidade, sua parcialidade, o que, conseqüentemente, leva-nos a naturalizá-las, esquecendo-nos do exercício fundamental de questionar os próprios dizeres e as próprias práticas.

O encontro com a escola escolhida – *Institución Educativa Distrital La Belleza – Los Libertadores* – e com as três professoras que quiseram ser parte da pesquisa se deu pelo reconhecimento de que, em nível local, a escola tem em relação com seu trabalho em direitos humanos, e em específico com propostas pedagógicas e políticas para pensar a relação gênero e educação, o que chamou minha atenção. A partir de contatos pessoais e profissionais, foi possível chegar a esta escola e conhecer as professoras que estavam trabalhando e problematizando discussões sobre o gênero desde o interesse de reconfigurar suas próprias práticas docentes e as de seus colegas, a partir de pensar o gênero como uma categoria de análise. Saber de antemão do trabalho realizado por elas permitiu-me um reconhecimento dos esforços realizados por elas e facilitou meu contato. O convite para participar da pesquisa foi amplo e aberto para todas/todos os docentes da escola, mas somente três professoras mulheres quiseram participar, o que de entrada me questionou, porque aparentemente as questões de gênero só são importantes para as mulheres, como se não atravessassem a humanidade inteira.

Depois de vários procedimentos administrativos me encontrei com três mulheres inteligentes e corajosas, com um sentido crítico e um grande compromisso social e humano com seus estudantes que vai além da sala de aula, com uma vontade impressionante para transformar a escola num lugar menos excludente e com interessantes propostas teóricas, éticas e políticas para fazer da escola um lugar que possa transformar as relações sociais que se tecem no seu redor, dada a localização da escola em num setor da periferia do sul da cidade de Bogotá, com condições e relações sociais que impedem o desfrute efetivo dos direitos da população. Após várias conversas, onde eu expliquei o objetivo da minha pesquisa e elas expuseram as expectativas que lhes gerava minha presença, definimos o cronograma de trabalho para eu acompanhar as aulas. Como parte de uma posição ética preparamos também um cronograma de trabalho para eu apoiar a preparação de uma atividade na escola sobre os direitos das mulheres tendo em conta a comemoração do 8 de março, Dia Internacional das

Mulheres, sendo esta uma forma de reciprocidade na nossa relação de pesquisa.

Em princípio a pesquisa foi composta de três ações. A primeira seria a revisão documental do currículo, do manual de convivência da escola e dos conteúdos estabelecidos para as aulas das três professoras participantes, o que me permitiria conhecer a postura da escola a partir dos discursos estabelecidos oficialmente e o tipo de orientação pedagógica. Logo, para coletar os discursos emitidos através das práticas pedagógicas das professoras e das falas realizadas pelas/pelos estudantes, estabeleci duas ferramentas de coleta:

a) Diários de Observação, realizados pela pesquisadora para acompanhar as aulas das professoras, as quais deveriam escolher uma única turma de estudantes.

b) Diários de Aula, realizados pelas professoras onde descreviam os modos como são planejadas as suas aulas e as percepções que têm sobre sua própria prática pedagógica, tendo em conta os possíveis efeitos que suas ações têm sobre os e as estudantes. Adicionalmente, nesses diários elas deveriam responder algumas perguntas que apontavam a possibilidade de conhecer melhor as sujeitas professoras. As perguntas incluíam indagações sobre porque decidiram ser professoras e o modo como percebem a turma que foi observada e na qual elas ministram aula.

Ao momento de coletar os dados houve várias dificuldades, principalmente porque só uma das professoras deu conta de realizar a descrição da sua prática pedagógica. Isto implicou que os dados que seriam levados em conta seriam as observações da pesquisadora e as duas perguntas que foram sugeridas. A intenção era comparar os diários de aula com os diários de observação tentando identificar os efeitos de sentido que eram produzidos nas e nos estudantes, mas também gerar um exercício de autorreflexão para as professoras sobre sua prática pedagógica à luz do gênero. No entanto, as condições de trabalho das professoras em relação com o curto tempo que estão na escola e as múltiplas responsabilidades e obrigações deixam pouco tempo para exercícios de autorreflexão e escrita, o que fez que a autodescrição das aulas por parte delas ficasse fora da análise realizada pela pesquisadora.

Uma vez que os enunciados das professoras e das/dos estudantes foram registrados no diário da pesquisadora, estes foram organizados numa tabela que tem duas colunas que se cruzam. Na primeira se estabeleceu cinco elementos: os silêncios, os olhares, as palavras ditas, o não dito, a corporeidade; na segunda se estabeleceu o texto (som, imagem, fala), condições de produção e relações (força sentido e antecipação) no caso das observações feitas sobre os discursos das/dos estudantes. Nas observações feitas sobre as professoras se estabeleceram na primeira coluna cinco aspectos: planejamento, metodologia, organização do ensino, avaliação e corporeidade; na segunda se estabeleceu o texto (som, imagem, fala),

condições de produção e relações (força sentido e antecipação). Em ambos os casos, tinha um espaço adicional para observações gerais. Depois desta organização, estes enunciados foram abordados desde a teoria da Análise do Discurso (AD) da escola francesa, cujo autor principal é Michael Pêcheux. Esta proposta se baseia em três propostas teóricas, retomando a linguística de Saussure, o materialismo histórico de Marx lido através de Althusser e a Psicanálise de Freud lida por Lacan, localizando o sujeito como atravessado pela linguagem, pela ideologia e pelo inconsciente. Para uma melhor compreensão do encontro desta tríplice proposta é importante dizer que,

[...]a cada tempo e espaço social cabe uma individualidade que reage às determinações a partir das possibilidades da própria objetividade, e acrescentaríamos, a partir de Freud e Lacan, da forma como foi elaborado individualmente pelo seu consciente/inconsciente, reagindo diferentemente, dependendo das formações inconscientes de cada indivíduo. Esse sujeito determinado pelas relações de classe de seu tempo, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente que Pêcheux traz para os estudos linguísticos, isto é, uma subjetividade objetivada passível de ser compreendida cientificamente (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 402).

A Análise do Discurso tem como objeto o discurso, entendendo este como palavra em movimento, como prática de linguagem que se estabelece como a medição entre o ser humano e a realidade social e natural, tornando possível a continuidade de discursos particulares ou a transformação do ser humano e da sua própria realidade (ORLANDI, 2000, p. 15). Neste sentido, a pergunta que fundamenta a AD não é o que se diz e sim como se diz e que efeito de sentido esse dizer produz. Foi desde esta perspectiva que as falas das professoras dentro da sala de aula foram analisadas, para compreender os efeitos de sentido que produzem em relação ao gênero nos/nas estudantes.

A pesquisa se desenvolveu em três diferentes turmas e com três professoras da escola pública *Instituto de Educación Distrital Colegio La Belleza - Los libertadores* da cidade de Bogotá. O primeiro grupo pertence ao 5º ano do ensino básico com meninos e meninas entre 7 e 11 anos e a docente que ministra as disciplinas de educação física, ciências sociais e ética e valores; o segundo grupo pertence ao 8º ano do ensino básico com jovens entre 14 e 17 anos e a professora ministra a aula de ciências sociais, e finalmente o terceiro grupo pertence ao 2º ano do ensino médio com jovens entre 15 e 19 anos e a professora ministra a disciplina de Química.

Ao longo da pesquisa o trabalho foi desafiador, não só de um ponto de vista teórico, mas sobretudo, pessoal e político, porque ver o outro, analisar a suas práticas discursivas, suas práticas cotidianas faz um forte questionamento às práticas próprias. Neste sentido, as

professoras, as meninas e os meninos me foram ensinando de regulação, de coerção, mas também de rebeldia e de liberdade. Acredito que não vou esquecer o dia em que na quadra de futebol só havia meninas e os meninos estavam sentados nos degraus; perguntei o motivo para uma menina de aproximadamente 10 anos de idade, ela respondeu “Hoje é sexta professora, é dia de futebol de meninas e a quadra é nossa”. O sorriso na sua cara falou mais que qualquer palavra.

A dissertação está estruturada em quatro partes. O primeiro capítulo faz um percorrer teórico da categoria gênero apresentando as idas e as vindas que teóricas feministas fizeram no intuito de compreender as diferentes relações de poder que foram se construindo nas relações humanas e que foram marcadas por categorias que se apresentam como verdades para manter regimes de verdade, entre as quais estão o corpo, o sexo, a sexualidade, o desejo e a identidade, localizando as relações entre estas categorias e a escola.

Nesse sentido se apresentam algumas discussões sobre o modo de compreender esta instituição social que está socialmente legitimada para educar e sua correlação na manutenção de configurações de gênero que se apresentam como hegemônicas para, posteriormente, discutir sobre o currículo e suas implicações na vida escolar e seu lugar na criação de regimes de verdade e, finalmente, analisar o conceito de prática pedagógica – que se entende como uma prática discursiva – e os modos como esta se constitui, para compreender os modos como as professoras materializam o exercício de ensinar.

O segundo capítulo apresenta um percurso histórico da correlação entre educação e gênero no contexto colombiano, apresentando o desenvolvimento da escola como instituição social – de caráter privado e confessional, no início, e sua transformação em laica e pública – e as diferentes relações de poder que se teceram para estabelecer configurações de gênero particulares em cada época – desde o século XVI até o século XIX - e que atravessaram sua constituição e de forma paralela o desenvolvimento das políticas educacionais as quais têm uma forte ingerência na configuração da escola, na medida em que foram delimitando discursivamente o exercício de ensinar e estabelecendo modos em que o gênero poderia ser tratado dentro da escola, o que em algumas ocasiões, foi feito desde o silenciamento, desde a diferenciação, e até desde a exclusão.

Finalmente se faz uma análise dos efeitos deste encontro entre o desenvolvimento da escola e as políticas educacionais com o gênero na configuração dos processos de formação de professoras e professores, e as condições de possibilidade que havia para a profissionalização das mulheres e dos homens, encontrando caminhos diferenciados no ensino superior por razões de gênero, o que manteve as relações de poder que a escola já tinha

estabelecido, no caso, sobre os corpos femininos e masculinos.

O terceiro capítulo apresenta a conjunção do percurso teórico apresentado no primeiro capítulo e do percurso histórico apresentado no segundo, em uma análise local do *Colegio La Belleza – Los Libertadores*, com o intuito de compreender como o gênero configura a escola e em particular as relações educativas mediadas pelas práticas pedagógicas e os efeitos de sentido que estas práticas discursivas geram nos e nas estudantes, tendo em conta que as professoras são sujeitas históricas que foram constituídas por discursos particulares em relação ao gênero, ao corpo, a sexualidade, ao desejo e à identidade, e que se encontram dentro da instituição escolar, a qual lhes impõe limites e possibilidades para agir incluindo a política educacional.

No terceiro capítulo se apresenta a escola em sua localização geográfica, sua composição social e sua aposta político-pedagógica materializada no Projeto Educativo Institucional para se ter o contexto institucional no qual a pesquisa se desenvolveu. Posteriormente se faz uma apresentação das três professoras que participaram analisando como suas trajetórias de vida estiveram atravessadas por configurações de gênero e como estas lhes possibilitaram profissionalizar-se na área da educação. Por fim, se apresentam os discursos que foram encontrados na sala de aula em relação ao gênero, o corpo, a sexualidade, o desejo e a identidade, para analisá-los à luz da Análise do Discurso, conseguindo identificar as formações discursivas e ideológicas nas quais esses discursos das professoras estão ancorados e os efeitos que geram na forma de significar os corpos, os comportamentos, as falas das/dos estudantes no que tem a ver com a diferença de gênero e as relações de poder baseadas nesta categoria.

Finalmente, na última parte do texto se apresentam algumas considerações, perguntas, discussões que ficam depois da pesquisa e se apresentam alguns caminhos novos para continuar pesquisando o modo como o gênero atravessa profundamente as relações educacionais e em geral as relações sociais.

CAPITULO I

GÊNERO, EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1.1 Gênero, educação e práticas pedagógicas: correlação entre estes elementos

A educação formal, entendida como aquela que é oferecida na escola, tem sido configurada além de outras concepções, por formas particulares de discursos sobre o que significa o gênero, os seus limites e suas possibilidades de ser humano. O interessante é que, ainda que estes discursos não sejam colocados de maneira explícita no regulamento interno ou no currículo escolar, eles têm tido efeitos concretos nas práticas pedagógicas das/dos professoras/res e nos estudantes que fazem parte destes processos educativos formais. Para poder compreender esta relação se faz necessário compreender a categoria gênero, sua transformação, seu trânsito, suas regularidades e seus retornos à luz de categorias correlatas como sexo, corpo, sexualidade e identidade e, ao mesmo tempo, compreender as implicações das práticas pedagógicas entendidas como práticas discursivas e a sua correlação na produção de sujeitos, logrando assim compreender as diferentes formações discursivas que transitam na escola, através das práticas pedagógicas, em relação ao gênero e seus efeitos.

Para cumprir com este propósito, o primeiro capítulo desta dissertação apresentará algumas discussões sobre os elementos que atravessam as práticas pedagógicas – como currículo, ensino, aprendizagem, escola e educação – para depois definir como as práticas pedagógicas podem ser compreendidas como práticas discursivas e as implicações desta abordagem teórica na análise do gênero dentro da escola. Seguidamente, se fará um percorrer teórico frente às distintas compreensões que a categoria gênero tem tido, incluindo debates, discussões e desafios de cada proposta, para depois esclarecer a postura desde a qual se compreenderá esta categoria e os elementos de análise que ela traz, pensando na sua relação com a escola e as práticas pedagógicas.

1.2 Prática pedagógica como prática discursiva: elementos para sua análise

As práticas pedagógicas – a partir das teorias tradicionais do currículo – foram compreendidas como práticas educativas que envolvem o saber, o ensino e a aprendizagem e

que são influenciados por quatro elementos básicos: o currículo, o ensino, a instrução e a avaliação (SILVA, 2013, p. 25), sendo estes elementos construídos a partir de uma ideia de organização e desenvolvimento, próprio de uma lógica mercantil e tecnocrática, o que estabeleceu metodologias de pesquisa para sistematizar as experiências e assim conseguir reconfigurar as práticas à luz de novos descobrimentos na lógica da eficiência.

No entanto, neste trabalho o que se pretende mostrar, seguindo a Orlandi (2000) e Foucault (2008), é como as práticas pedagógicas podem ser entendidas como práticas discursivas, o que quer dizer que as práticas pedagógicas são modos particulares de instaurar uma ordem que se apresenta como anônima a partir de cadeias de significantes (palavras, silêncios, signos) e de sentidos (compreensões, significações e efeitos), que são produto de condições históricas determinadas no espaço e no tempo, delimitando as possibilidades de enunciação, o que em última instância é uma estratégia para produzir um tipo de sujeito dentro de uma instituição que se configura como o espaço legítimo para educar: a escola.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas como práticas discursivas se inscrevem em várias formações discursivas que, por sua vez, tem uma base ideológica particular, que delimita estas práticas na sala de aula. Dentro dos vários elementos que limitam ou possibilitam efeitos de sentido nas e nos estudantes, através das práticas pedagógicas, se encontram o discurso e a lógica escolar, que inclui a escola como instituição e o currículo como expressão concreta dos objetivos da educação, além das políticas educacionais¹ e da configuração do lugar das e dos professores.

1.2.1 A instituição escolar

A escola é uma instituição social e dada essa sua característica, ela se consolida para instituir algo que tem uma ordem, um modo, uma lógica. A escola não é uma instituição isolada e autônoma, ela é um dispositivo de poder que funciona como aparato ideológico do Estado –nas palavras de Althusser (1985) – que vai criando sujeitos em coerência com os projetos políticos, econômicos e sociais do grupo no poder estatal. Neste sentido, a escola atual se coloca como uma instituição cuja finalidade é a constituição das e dos cidadãos, sendo definida a cidadania como a consolidação de sujeitos que conhecem seus direitos e deveres, que respeitam as normas e compreendem seus limites, que fazem o que é correto e possível dentro de um Estado que se autodenomina democrático, o que implica igualdade e

¹As políticas educacionais que se relacionam com o gênero serão analisadas no seguinte capítulo.

liberdade, ainda que, em última instância, isto signifique sujeitos menos livres e mais (auto) regulados pelo Estado, a partir de novas tecnologias de poder² (SILVA, 1998, p. 8).

Dentro dessa mesma relação entre opostos, onde o mais coercitivo se apresenta como libertário, a escola se coloca como um ator privilegiado que produz e reproduz este tipo de sentidos, colocando-os como evidências naturais, colocando-se a si mesma como um espaço para a criação, para o desenvolvimento cognitivo, para o avanço da criança, para a aprendizagem. No entanto, várias perguntas surgem a respeito destas afirmações. Por exemplo, o que faz com que as e os estudantes estejam procurando, o tempo todo, fugir da sala de aula? Não é a escola um local da livre expressão, da possibilidade, da criatividade, da liberdade? Por que o que se ensina resulta pouco significativo e pertinente para as pessoas que ali se encontram? Conseguem os e as estudantes sentir-se identificados com as discussões, conteúdos, espaços e metodologias? Qual seria, então, a verdadeira intencionalidade da escola se não é a transmissão/construção de conhecimento? Ou é o disciplinamento das mentes e dos corpos para construir subjetividades específicas?

Várias respostas foram construídas em relação a isto. Por exemplo, a partir de uma perspectiva marxista, Enguita (1989: p. 166) indica que a escola é um local que cria os perfis exigidos pelo mercado do trabalho na lógica capitalista, a partir de sancionar positivamente os comportamentos de caráter funcional para o trabalho, submetido a relações de autoridade e, ao mesmo tempo, desvalorizando aqueles estudantes que resistem ou questionam as lógicas do trabalho escolar, como a submissão e a unicidade das perspectivas de compreensão das temáticas, qualificando-os como indisciplinados.

Pistrak acredita que a escola se coloca como um espaço produzido, inventado que, em geral, se constituiu como um lugar totalmente desconectado da vida cotidiana das e dos estudantes, cujos conhecimentos, vivências e experiências ficam fora de qualquer discussão – nas salas de aula – e pelos quais não se valoriza a sua capacidade, a historicidade, subjetividade; pelo contrário, o que se transmite é um ideal de um mundo inventado pelo mercado, do que tem que ser, do que tem que fazer para se preparar para o futuro, para atingir o êxito vendido na mídia, alienando o conhecimento e distanciando as pessoas das suas realidades concretas (PISTRAK, 2002, p. 120).

Já Bordieu e Passeron na obra de Silva (2013), falam a partir de uma perspectiva cultural, pensando a escola como um local de produção e reprodução cultural, o que é

²Uma tecnologia de poder é uma configuração nova que pretende criar, manter ou inovar modos de submissão de sujeitos particulares. Por exemplo, a cidadania se apresenta como uma nova tecnologia que gera relações de auto e inter regulação entre os sujeitos, fazendo que o controle não seja mais via força (pelo menos já não como primeira opção) e sim via domesticação (SILVA, 1998, p. 8).

basicamente excludente, uma vez que os códigos de compreensão e de socialização se correspondem com a linguagem da elite, resultando que a cultura da classe burguesa vire a cultura dominante e desejável e, ao mesmo tempo, apagando todas aquelas produtos culturais não hegemônicos – em um exercício de violência simbólica – que termina por fazer que os estudantes das classes populares rejeitem o que lhes é próprio, realçando o hegemônico – que na verdade é a cultura da elite – e naturalizem as relações de poder que subjazem a estas configurações; quem não se adaptar a esta lógica, vai ficando fora da escola, fazendo com que ela não se coloque como uma possibilidade vital, além do ensino fundamental ou médio (SILVA, 2013, p. 34).

Numa perspectiva pós-estruturalista³, a escola tem como intenção a criação de sujeitos particulares, criando as suas subjetividades e identidades através da língua, ou seja, a escola se apresenta como uma instituição social de criação e controle que cria sujeitos em coerência com intencionalidades políticas estatais, o que em últimas quer dizer, com a intencionalidade das elites econômicas e políticas, via práticas discursivas, instaurando modos de compreensão e leitura do mundo, porque o indivíduo que nasce vira sujeito enquanto ser da fala, quer dizer, enquanto sujeito da linguagem e é nesse processo que vai se submetendo às estruturas da linguagem, aos sentidos constituídos pela memória e pela história através do outro (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 393), sendo esse outro a escola, no caso. Então, um dos objetivos impostas à escola moderna foi a criação de subjetividades dóceis e submissas e identidades normalizadas e normalizadoras das relações de poder existentes, garantindo assim a ordem das coisas, o natural da vida, o lugar social e as tarefas que correspondem a cada grupo social, racial, étnico, sexual, de gênero.

Para conseguir tal propósito, a compreensão sobre o funcionamento do humano foi fundamental, baseado na lógica racionalista, na qual o propósito é compreender ou criar verdades que dêem conta dos fenômenos naturais para controlá-los, mas ao mesmo tempo, com o propósito de compreender e dominar o humano. A escola moderna é produto do nascimento das ciências sociais, as quais foram em busca da compreensão e controle dos sujeitos, construindo caminhos teóricos para pesquisar e analisar o seu comportamento, o seu

³ O pós-estruturalismo é um movimento epistemológico que desloca o antropocentrismo, tirando a ideia do total controle dos seres humanos sobre si mesmos e sobre o mundo que está ao redor via racionalidade. De fato, a teoria pós-estruturalista indica que falar em humanidade significa estar inscrito na linguagem e nessa medida estar condicionado por esta mediação, que lhe permite e lhe impede ao mesmo se comunicar, porque quase tudo está posto na língua, mas sempre há aquilo que não pode ser falado, um vazio, uma falta que lhe constitui. No entanto, o pós-estruturalismo indica também que ainda dentro destas determinações, os sentidos que se produzem através da língua só são possíveis nas relações sociais, e, portanto, estes sentidos são variáveis, se modificam, se deslocam, produzindo novas possibilidades de ação, modificando sempre as relações de poder.

raciocínio, a forma como aprende, como estrutura o saber, as relações sociais e a sua própria subjetividade, sendo a partir daí que a Pedagogia e as Licenciaturas têm se fundamentado: na psicológica, na sociologia, na antropologia, entre outras. Estes saberes estão colocados dentro de correntes epistemológicas que, ao se definirem como científicas, ocultam as relações de poder que estão na base da sua própria teoria. No entanto, as apostas epistemológicas não são neutras porque sempre refletem a experiência de quem as produz, seu lugar social e sua intencionalidade política (SILVA, 2013, p. 94).

Neste sentido, algumas perguntas surgem: Como entender as professoras? Qual o lugar da professora na escola frente a este panorama? Quais as possibilidades ou impossibilidades de ação? Seria a professora ou professor o início da prática pedagógica? Ou pelo contrário, não seriam eles um efeito das distintas formações discursivas que constituem o que se fala? Os discursos pedagógicos, disciplinares, curriculares, da política educacional, vão configurando o dizer da professora, sabendo que há sempre um vazio, uma falha, mostra da não existência de um assujeitamento⁴ total à força dos discursos; esse vazio é justamente o lugar do novo, do criativo, da singularidade, dos sentidos que cada sujeito-professora produz.

Isso quer dizer que a professora aparece como instituição na prática pedagógica, ou seja, ela é constituída pela escola, pelo lugar que esta lhe outorga, pelos discursos que ela coloca: a professora como produto do discurso educacional e pedagógico que, por sua vez, produz efeitos de sentidos sobre os estudantes ao falar, ao dizer e ao não dizer, dentro da sala de aula. Embora, os sujeitos sejam estruturados pela linguagem, os vazios próprios desta, permitem produzir pontos de fuga, deslocamentos, novas criações sempre nos limites discursivos que a interpelam (LOURO, 2004, p. 17), que podem estar baseados em posturas mais éticas. É aqui onde as/os professores se encontram, na possibilidade de resistir ou de reproduzir, atravessados pelas próprias limitantes que as formações discursivas onde se inscrevem lhes apresentam entanto os constitui, fazendo que ao falar apareçam os preconceitos, os valores, as emoções, enfim, sua humanidade, que atingida pelas formações ideológicas impostas pela política educacional, pelo currículo, pelo saber pedagógico instauram um regime de verdade particular sobre si mesmo e sobre o mundo.

⁴ Se fala em assujeitamento para indicar a relação do ser humano com língua, na qual ele está atravessado, fica sujeito a ela, passa de ser indivíduo a estar sujeito. No entanto, esta relação nunca é total, porque sempre existem pontos de fuga, vazios, onde o humano não é atingido e é desde aí que se produzem deslocamentos, resistências, novos sentidos.

1.2.2 O currículo e suas múltiplas interpretações

O currículo é um elemento do discurso pedagógico que vai (de) limitando as práticas pedagógicas, porque elas vão trazendo apostas epistemológicas que definem a natureza e tipo de conhecimento, mas sobretudo modos de compreensão do mundo e dos sujeitos. Quer dizer que o conhecimento que é colocado como produto da escola vira um **dispositivo de poder**, sendo entendido em termos de Foucault como um elemento que (2008: p. 246)

[...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. E isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles.

Nesse sentido, o currículo é um dispositivo de poder que age sobre as possibilidades de ação de quem se encontra na relação pedagógica, ou seja, o saber disposto nele regula as relações de poder dentro da sala de aula entre professoras e estudantes, estabelecendo diferenciações e produzindo sentidos particulares sobre si mesmo e sobre os outros, ou seja, o currículo desde a perspectiva deste trabalho, é, a sua vez, um modo de subjetivação que cria saberes particulares que atravessam as mentes e os corpos de quem se encontra nessa relação (CORAZZA, 2001, p. 57).

No entanto, distintas tendências epistemológicas entre as quais se encontram as tradicionais que envolvem logicas de eficiência e um ensino técnico; as críticas, que entram a assinalar a relação entre produção econômica e educação onde se criam sujeitos que beneficiem o modelo econômico capitalista e a classe social que a representa; as fenomenológicas que se concentram em compreender as significações que estas experiências trouxeram para as/os estudantes na sua vida escolar, desenvolveram teorias da educação baseados em questionamentos sobre como se entende o conhecimento e de onde ele se origina – da experiência, dos sentidos, da inteligibilidade, das relações sociais, entre outras –, como nós nos aproximamos dele – através do corpo, do cérebro, pela linguagem –, que tipo de conhecimento é válido e legítimo ensinar – da vida cotidiana, da ciência, do contexto social ou cultural, das necessidades do mercado de trabalho, da ação profissional, entre outros –, mas principalmente precisa-se compreender que tipo de relações de poder se estabelecem com cada escolha, em cada seleção, que tipo de sujeito se produz e que tipo de regimes de verdade se estabelece para compreender os desdobramentos que estes têm na vida social e especificamente na vida escolar.

Por exemplo, um questionamento importante para pensar as construções epistemológicas e os efeitos na vida cotidiana tem a ver com as perguntas: Quem tem sido sujeito de conhecimento ao longo da história? O que tem sido levado em conta como conhecimento e o que não? Foram sujeitos femininos os sujeitos do conhecimento na história? As epistemologias construídas coincidem com as realidades de todos os sujeitos? Questionamentos desse tipo rechaçam os regimes de verdade da ciência que se quer estabelecer como hegemônica e neutra, ao colocar que, quem produz fala o faz do lugar onde está posicionado e, nesse sentido, defende os interesses do seu próprio lugar; entretanto, como temos visto até aqui, a ciência não tem sido um lugar para o feminino e a escola pensada a partir destas teorias tem um recorte evidentemente masculino, motivo pelo qual as suas teorias não batem com as construções sociais dos corpos que se constituíram como femininos.

Este tipo de configurações epistêmicas, de discursos ancorados na relação saber-poder, vai organizando a vida escolar para regular as relações sociais que se tecem no interior da escola e que vão produzindo sentidos que produzem e reproduzem normas, valores, atitudes, comportamentos os quais influem diretamente nas relações sociais escolares e na configuração das identidades e subjetividades, o que tem a ver, por exemplo, com as identidades sexuais, de gênero, de raça e de classe, entre outras (SILVA, 2013, p. 78), as quais são estritamente reguladas através de:

- a) relações sociais entre professores/as, estudantes, administrativos,
- b) organização do espaço escolar – sala de aula em fileiras, pátio na metade da escola com visibilidade desde os escritórios administrativos, banheiros diferenciados para meninas e meninos, entre outros,
- c) organização do tempo – cumprimento de horários específicos, organização esquemática dos tempos das/dos estudantes,
- d) ensino e naturalização das diferenças, divisões e categorizações – onde se qualifica de mais ou menos inteligente, menos ou mais acadêmico, menos ou mais profissional – a partir de uma série de normas e rituais, que garante a ordem das coisas e a deixa fora de qualquer possibilidade de questionamento (SILVA, 2013, p. 79).

Estes elementos terminam configurando uma estrita organização e controle sobre os corpos das/dos estudantes e das/dos professores, a partir de um exercício de poder que Foucault denominou como o poder disciplinar, o qual se institui a partir da regulação

minuciosa da vida para a criação de um projeto social que crie docilidade política e utilidade econômica dos sujeitos inscritos na escola, a partir de uma distribuição dos corpos, controle sobre o desenvolvimento das ações dos sujeitos, vigilância completa e constante e um registro contínuo sobre o que o indivíduo faz, gerando controle dos corpos desde o cotidiano (FOUCAULT, 1979, p. 105-106).

Este tipo de relações de poder e de controle que se materializa nas práticas pedagógicas das/dos professores e mesmo nos relacionamentos entre estudantes, diretores, professoras/es e em geral com a comunidade educativa são velados, sutis, motivo pelo qual é mais difícil de questionar porque diz respeito ao pessoal e, na concepção geral, o pessoal não é político⁵, o que implica desconstruir ou pelo menos repensar as ações cotidianas e os pressupostos que subjazem a estes, fazendo com que seja um exercício reflexivo constante que nem tudo mundo envolvido na escola gostará de fazer e porque ao questionar o âmbito pessoal se mexem nas estruturas de poder que mantem relações desiguais, excludentes e violentas dentro da escola, em alguns casos.

Depois de discutir algumas questões que se envolvem ao falar de currículo, como compreendê-lo ao final? O currículo dá conta de uma opção cultural particular dentro do universo das relações macrossociais, num local determinado e nesse sentido faz escolhas, tem omissões e ênfases, ensina valores e reproduz ou questiona relações de poder, legítima ou sanciona conhecimentos e saberes como válidos ou não (SACRISTAN, 1998, p. 17). Quer dizer que o currículo tem uma estreita relação com os interesses sociais e políticos hegemônicos de atores sociais particulares de uma época determinada, que desejam estabelecer um modo de compreensão do mundo e é neste sentido que o currículo é sempre uma seleção e, portanto, uma operação de poder (SILVA, 2013, p. 16).

Então, o currículo é uma seleção epistemológica que está em coerência com uma posição política particular que se atualiza no cotidiano, ou seja, se coloca como uma ferramenta de transmissão de conhecimentos específicos – para a construção de sujeitos que sejam úteis ao seu tempo histórico, isto é, o currículo produz homens e mulheres adaptados para se encaixar nas lógicas políticas e econômicas de cada época. Nesse sentido, o currículo cria identidades e subjetividades para que as pessoas se coloquem em seu lugar social, de acordo com as diferenças estabelecidas. É desde aí que o currículo é veículo na criação de

⁵ Uso esta expressão já que uma das apostas mais fortes durante o desenvolvimento das teorias feministas, foi a luta pela não diferenciação entre o público e o privado, quer dizer, pela politização do pessoal como modo de denunciar a violência exercida no âmbito do lar e sobretudo como uma forma teórica de ampliar a concepção e os limites do político para reagir frente à violência sistemática sobre as mulheres. O termo foi cunhado pela feminista Kate Millet.

diferenças a partir de processos linguísticos e discursivos, colocando-se como natural para justificar a ordem das coisas (SILVA, 2013, p. 87).

É assim que o currículo tem um movimento pendular, na medida em que pretende fazer homogeneizações sobre os sujeitos, tentando organizar – através da escola – os sentidos sobre o mundo, definindo as coisas a saber (PÊCHEUX, 2008, p. 34), instalando uma postura epistemológica particular e criando assim uma imagem estável sobre a realidade, gerando uma sensação de harmonia ao produzir discursos semanticamente estabilizados –políticos, econômicos e sociais – e estabilizadores – das configurações subjetivas –; mas, ao mesmo tempo, produz e reproduz diferenças para marcar pautas, normas, lugares possíveis e não possíveis criadas para cada tipo de pessoa, mantendo relações de desigualdade, de iniquidade e de injustiça, no interior de uma instituição que se apresenta a si mesma como neutra, mas que, na verdade, mantém veladas as relações de poder a partir da naturalização das diferenças.

Então, a escola é, pois, um dispositivo de criação de subjetividades, uma instituição tão aperfeiçoada que logra agir com precisão sobre os sujeitos (FOUCAULT, 1979, p. 131) através da educação a qual se coloca como crucial na construção da modernidade, ao usar esses saberes próprios das ciências humanas para agir nas subjetividades, criando relações de saber-poder que geram mecanismos de controle a partir dos processos de ensino-aprendizagem (GARCÉS, 2011, p. 13), isto é, a partir das práticas pedagógicas. No entanto, como prática que se ancora no cotidiano e nas relações de poder que estão em constante movimento, é possível pensar na resistência e nos deslocamentos desde estes mesmos dispositivos de poder, principalmente na mobilização de novos sentidos.

1.2.3 Prática pedagógica como espaço de produção de sentidos: de práticas sociais a práticas discursivas

As práticas pedagógicas foram compreendidas como práticas que deveriam gerar organização e desenvolvimento dos estudantes, a partir do ensino, da instrução e da avaliação, numa lógica tecnocrata que tratava os estudantes como sujeitos a serem quantificados. Depois de uma crítica fundamentalmente marxista, se entendeu as práticas pedagógicas e o currículo como efetivação de propostas macro políticas e econômicas no ensino na sala de aula, o qual era efetivado através de relações sociais que reproduziam a lógica capitalista, criando pautas de interação voltadas para a obediência e a subordinação – reproduzindo o modo de ser trabalhador –. Depois, algumas posturas teóricas tentaram resgatar que ainda tendo uma

conexão estrutural, a escola tem suas próprias lógicas relacionais que se constroem nas cotidianidades e não dependem diretamente das relações econômicas e políticas estruturais, pelo qual é importante compreender a visão do mundo construído desde a experiência própria da escola – que inclui os administrativos, os docentes e os estudantes -, o qual poderia entender a escola como um campo político de oposição, conflito e resistência.

No entanto, estas posturas mantinham uma concepção da prática pedagógica como um fazer, como uma ação sustentada no saber pedagógico e disciplinar das professoras/es e que se desenvolvia no relacionamento prático e cotidiano com os/as estudantes, como uma relação social. Numa perspectiva pós-estrutural, ainda que se reconheça o caráter relacional da prática pedagógica, esta se coloca como uma prática discursiva, e enquanto tal, vai criando sujeitos e identidades particulares a partir de aparatos discursivos e institucionais que os define como tais (SILVA, 2013, p. 120); isto quer dizer que, através da linguagem – e sua performatividade – vão se criando e recriando relações de saber- poder, que vão atravessando os sujeitos que fazem parte da escola.

Para compreender mais a fundo o conceito de prática pedagógica, deve-se localizar a análise dentro do discurso pedagógico, entendido este como um discurso sobre o ensino e ao mesmo tempo como uma prática que tem como lugar de aplicação o mesmo discurso. Então o professor/a entendido como um sujeito de poder/saber baseado na pedagogia, se relaciona com o conhecimento a partir da prática pedagógica (GARCÉS, 2011, p. 22). Nesse sentido, a prática pedagógica é uma prática que se inscreve no discurso do ensino e da aprendizagem, ou seja, num campo de saber determinado que dá conta de uma prática discursiva, uma vez que o saber é definido pelas possibilidades e impossibilidades de uso e apropriação que este discurso lhe oferece; é nesse sentido que uma prática discursiva pode ser compreendida a partir do saber que constrói (FOUCAULT, 2008, p. 204).

Então, depois de analisar o professor/a como sujeito do saber pedagógico, é possível analisar os discursos que são conferidos por ela/ela para compreender os limites discursivos que se coloca na sua prática, isto quer dizer que a prática pedagógica como prática regulada – e ao mesmo tempo reguladora – se transforma em prática discursiva, deixando claro que os indivíduos são constituídos como sujeitos através destas práticas discursivas, já não sendo o princípio da linguagem – noção do sujeito ideológico – e sim produto dela (PÊCHEUX, 1995, p. 129-130). Neste sentido é importante trazer a contribuição do Foucault (2008, p. 133),

[...] Não podemos confundi-la [uma prática discursiva] com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a

"competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Neste sentido, e baseada nas ideias de Garcés (2011), é possível dizer que as práticas pedagógicas podem ser entendidas como práticas discursivas, uma vez que se constituem e constituem uma série de normas e leis que limitam as possibilidades de enunciação e de ação no interior da escola, em cada uma das relações sociais que se estabelecem entre estudantes e professoras/es, principalmente, no que tem a ver com:

- ❖ Os modelos pedagógicos para o ensino (formas de ensinar);
- ❖ Sobre os distintos saberes que circulam nos processos educativos (conhecimentos disciplinares);
- ❖ Sobre os discursos educativos que delimitam as práticas docentes (o currículo);
- ❖ Sobre as funções colocadas sobre estudantes e professoras/es (expectativas sobre os papéis dos atores)
- ❖ Nas práticas de ensino nos diferentes espaços sociais dentro da escola (saber pedagógico em ação e a sua influência na constituição de subjetividades).

É a partir destes elementos que é possível analisar as práticas pedagógicas, posto que não é possível compreender o discurso por um lado e as práticas por outro, dado que ninguém pode situar-se fora do discurso para analisar as práticas, pelo qual os discursos são, em última instância, um modo de conhecer as práticas (GARCÉS, 2011, p. 15). Mas sempre para analisar uma prática discursiva, se faz necessário compreender as condições de produção da mesma, quer dizer, o contexto desde o qual estes enunciados que fazem parte do discurso se produzem, o que torna importante analisar também a instituição onde se realizam, os sujeitos que intervêm nesta prática (Estudantes e professoras/es) e os discursos que circulam entre estes últimos no local escolar, tal como o propõe Garcés (2011, p.p. 23). Mas que outras implicações tem o gesto de pensar as práticas pedagógicas como práticas discursivas? Podem os sujeitos se reencontrar, se reformular, se atualizar dentro destas práticas discursivas?

1.2.4 Práticas pedagógicas como regimes de verdade: homogeneização e diferenças de gênero na escola

Fazer uma análise da prática pedagógica como análise discursiva implica pensar nos efeitos discursivos desta prática de saber-poder (FOUCAULT, 2014, p. 31), enquanto discurso que limita e possibilita as ações dos sujeitos dentro de um lugar e espaço concreto, isto é, que as práticas discursivas nos permitem analisar os regimes de verdade que são produzidos dentro da escola em relação ao gênero. Segundo Foucault,

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 10).

Como se dá este funcionamento dentro das práticas pedagógicas? Na escola vão se instituindo regimes de verdade, de normalidade que criam sujeitos particulares para fins políticos e econômicos; neste sentido, a criação e normalização dos sujeitos sexuais – mulheres e homens – são resultado dos dispositivos que os constroem como tal (SILVA, 2013, p. 120). Isto cria uma estabilidade simbólica sobre o que significa ser feminino ou masculino, estando estas normalizações fundamentadas na criação de diferenciações baseadas no sexo ou no gênero que estabelecem relações de poder que se apresentam como naturais, mas na verdade estas divisões produzidas dentro da escola não são mais que exercícios de poder, já que a diferença,

[...] não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode “ser diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente”. Mas essa “outra coisa” não é nenhum referente absoluto, que exista fora do processo discursivo de significação: essa “outra coisa”, o “não diferente”, também só faz sentido, só existe, na “relação de diferença” que a opõe ao “diferente” (SILVA, 2013, p. 87).

Isto implica pensar como as práticas pedagógicas – entendidas como práticas discursivas – e observadas pelo viés do gênero, definem um campo de saber particular sobre as/os professoras e o modo como vão produzindo ou reproduzindo divisões sociais e sexuais do trabalho na sala de aula quando os sujeitos são representados no significante, isto é,

naquilo que falam. Por exemplo, as/os professores mantêm expectativas diferenciadas de aprendizagem em relação com campos de conhecimento de saber diferente, ministram conteúdos que mantêm a divisão público/privado ou que não consideram as produções femininas e feminizadas⁶, outorgam níveis diferenciados de responsabilidades e tarefas para seres masculinos e femininos – voltando os primeiros para a fala, a interlocução política e as segundas para a organização, a logística, a estética e o cuidado –, sancionam de forma diferenciada comportamentos que parecem aceitáveis para uns e não para outras, numa lógica binária e oposta, silenciam nas discussões e perguntas em relação ao corpo, à sexualidade e ao prazer de modo diferente para meninas e meninos.

Questionar estas diferenças de gênero, que são produzidas nas práticas pedagógicas, coloca em xeque os valores da modernidade – baseados na família heterossexual, nuclear e pro criativa – e os binarismos aparentemente complementares e excludentes – feminino e masculino – que se instalam no interior da organização macro social e que se colocam de forma clara na escola, debelam a arbitrariedade (SILVA, 2013, p. 124) e a sistematicidade dos exercícios de violência baseados no gênero. Faz sentido, então, que se faça um deslocamento desde a própria categoria de gênero – colocando-a como categoria política e analítica – para fazer uma releitura da escola e da educação.

1.3 Abordagem do gênero como categoria política e analítica: reflexões teóricas e sua conexão com a escola

O gênero como categoria política e analítica implica um exercício constante de reflexão sobre como tem se compreendido o humano, a partir das leituras feitas sobre sua corporeidade, sua sexualidade, seu desejo, sua identidade e os lugares sociais que têm sido colocados para cada tipo de configuração generificada que possibilita ser e atuar de formas particulares, as quais vão dando conta das relações de poder que se estabelecem, a partir de discursos sobre o gênero e a sexualidade e as suas correlações de cunho econômico, político e social. Então, analisar o gênero implica repensar as distintas formações discursivas⁷ dentre as

⁶ Falar em produções feminizadas indica que esta configuração simbólica não está ancorada a um corpo sexuado e sim a intencionalidades políticas que, baseadas na construção pejorativa desta “identidade de gênero”, despreziam, excluem e discriminam corpos que tem este tipo de performances, o que inclui os gays, os drag queen, entre outros.

⁷ Uma formação discursiva é aquilo que pode e deve ser dito dentro de uma posição ideológica particular, num momento sócio histórico concreto, quer dizer, uma formação discursiva é um recorte discursivo onde as palavras ditas tem um sentido particular e estão em coerência com uma posição ideológica tomada por quem fala. (ORLANDI, 2000, p. 43). Por exemplo, o que é dito ou não dentro da sala de aula sobre a sexualidade é produto

quais, aquelas que dão conta do gênero e o tipo de subjetividades que foram criadas e o lugar que têm dentro da escola. Para isto se analisará algumas formações discursivas sobre o corpo, o sexo, o desejo e a identidade e os limites e possibilidades que cada uma delas foi colocando na constituição do humano, tentando compreender o tipo de relações de poder que se estabeleceram, e tentando esclarecer porque aquilo que se constituiu como feminino foi colocado como subordinado em relação com o masculino e que tipo de razões estão na base destas configurações de poder.

1.3.1 O corpo e o sexo: o olhar biológico sobre o gênero

O corpo, como materialidade primeira para pensar o humano, tem recebido múltiplas marcas simbólicas, algumas delas o tem colocado como uma base material que justifica as diversas diferenciações criadas, outras para colocá-lo como uma matéria prima da produção industrial, muitas outras o tem colocado como objeto do mercado, mas de modo geral o corpo tem sido usado e explorado, às vezes negado, apagado e calado, mas sempre disciplinarizado para – através dele – atingir os objetivos que os interesses políticos – do grupo hegemônico na disputa de poder –. O corpo é, assim, colocado como uma pauta a ser seguida, em cada época, segundo ordens sociais, raciais, sexuais e de gênero.

No entanto, há uma marca fundamental que permitiu o sistemático controle do corpo através dos tempos: a divisão platônica entre corpo/mente. Esta separação foi baseada na ideia de que o corpo é um elemento pouco confiável, que coloca os seres humanos em níveis inferiores de compreensão sobre o mundo pela sua variabilidade, constituindo-se no oposto à razão, que é permanente e verdadeira. Assim toda sensação produzida pelo corpo é fútil e não conduz à verdade, sendo por tanto um elemento que não deve ser considerado, como é expressado nos diálogos de Fédon:

¿Cuándo encuentra entonces el alma la verdad? Porque mientras la busca con el cuerpo, vemos claramente que este cuerpo la engaña y la induce al error.

—Es cierto.

— ¿No es por medio del razonamiento como el alma descubre la verdad?

—Sí.

—Y no razona mejor que nunca cuando no se ve turbada por la vista, ni por el oído, ni por el dolor, ni por el placer; y cuando, encerrada en sí misma, abandona al cuerpo, sin mantener con él relación alguna, en cuanto esto es posible, fijándose en el objeto de sus indagaciones para conocerlo?

—Perfectamente dicho.

de uma formação discursiva particular sobre o sexo, o gênero e o corpo e que se corresponde com uma postura ideológica que pode ser moralista, baseada nos direitos, voltada para a reprodução, entre outras opções.

— *¿Y no es entonces cuando el alma del filósofo desprecia el cuerpo, huye de él, y hace esfuerzos para encerrarse en sí misma?*

— *Así me parece.*

— *¿Qué diremos ahora de ciertas cosas, Simmias, como la justicia, por ejemplo?*

— *Diremos que es algo, ó que no es nada?*

— *Diremos que es alguna cosa, seguramente.*

— *¿Y no podremos decir otro tanto del bien y de lo bello?*

— *Sin duda.*

— *¿Pero has visto tú estos objetos con tus ojos?*

— *Nunca.*

— *¿Existe algún otro sentido corporal, por el que hayas percibido alguna vez estos objetos, de que estamos hablando, como la magnitud, la salud, la fuerza; en una palabra, la esencia de todas las cosas, es decir, aquello que ellas son en sí mismas?*

— *¿Es por medio del cuerpo como se conoce la realidad de estas cosas? ¿O es cierto que cualquiera de nosotros, que quiera examinar con el pensamiento lo más profundamente que sea posible lo que in tente saber, sin mediación del cuerpo, se aproximará más al objeto y llegará a conocerlo mejor? —Seguramente.*

— *¿Y lo hará con mayor exactitud el que examine cada cosa con sólo el pensamiento, sin tratar de auxiliar su meditación con la vista, ni sostener su razonamiento con ningún otro sentido corporal; o el que sirviéndose del pensamiento, sin más, intenté descubrir la esencia pura y verdadera de las cosas sin el intermedio de los ojos, ni de los oídos; desprendido, por decirlo así, del cuerpo por entero, que no hace más que turbar el alma, e impedir que encuentre la verdad siempre que con él tiene la menor relación? Si alguien puede llegar á conocer la esencia de las cosas sin el intermedio de los ojos, ni de los oídos; desprendido, por decirlo así, del cuerpo por entero, que no hace más que turbar el alma, e impedir que encuentre la verdad siempre que con él tiene la menor relación? Si alguien puede llegar á conocer la esencia de las cosas ¿no será, Simmias, el que te acabo de describir?*

— *Tienes razón (PLATÓN, 1871, p. 32-33)*

Esta diferenciação foi aprofundada no século XVII, pelo filósofo René Descartes, ao colocar sua premissa “Penso, logo, existo” em que a supremacia da racionalidade sobre a mesma existência material, coloca o corpo num lugar de subordinação, silenciamento e inclusive de apagamento, como se pode confirmar em sua obra *Discurso do Método*,

Mais tarde, ao analisar com atenção o que eu era, e vendo que podia presumir que não possuía corpo algum e que não havia mundo algum, ou lugar onde eu existisse, mas que nem por isso podia supor que não existia; e que, ao contrário, pelo fato mesmo de eu pensar em duvidar da verdade das outras coisas, resultava com bastante evidência e certeza que eu existia; ao passo que, se somente tivesse parado de pensar, apesar de que tudo o mais que alguma vez imaginara fosse verdadeiro, já não teria razão alguma de acreditar que eu tivesse existido; compreendi, então, que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessitava de lugar algum, nem depender de qualquer coisa material. De maneira que esse eu, ou seja, a alma, por causa da qual sou o que sou, é completamente distinta do corpo e, também, que é mais fácil de conhecer do que ele e, mesmo que este nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 1996, p. 38-39).

Estes argumentos, anos depois e sobre premissas sócio antropológicas, baseadas em posturas como a de Claude Lévi-Strauss, foram recriados na dicotomia natureza/cultura que foi usada para estabelecer padrões coloniais de exploração e escravização dos povos africanos

e americanos, continuando com essa dicotomia em termos de selvagem/civilizado. Esta divisão assegurou a colocação de uma série de enunciados sobre o corpo como materialidade que só faz sentido enquanto lugar de acolhida da alma ou do pensamento, instalando assim a lógica racionalista que é base da ciência moderna.

Esta linha de pensamento criou uma divisão que distinguia os corpos masculinos e femininos, fazendo que os primeiros estivessem mais próximos à racionalidade (e portanto com uma força maior de controle do corpo) e os segundos, à emotividade (subvalorizando estes corpos pelo seu distanciamento com a racionalidade); criando uma lógica binária⁸ entre corpos de machos e de fêmeas. Esta diferenciação, baseada principalmente nos órgãos sexuais e nos processos reprodutivos, cria o corpo sexuado, ou seja, o sexo.

Esses corpos assim marcados se consolidaram de maneira binária e, por sua vez, oposta; elementos de um mito fundacional que se instalou como um regime de verdade de grande envergadura, constituindo-se numa ficção regulatória⁹ (BUTLER, 2003, p. 59). A naturalização do sexo foi feita ao ser colocada como pré-cultural, como se existisse antes do simbólico, do socialmente construído, velando assim sua criação discursiva para assim recusar qualquer argumento que se questionasse a suposta natureza biológica que a sustenta. Com isto não se quer negar a materialidade do corpo e as diferenças fisiológicas, de funcionamento e de composição que carregam os corpos, mas colocar em questão a leitura que naturaliza a categoria sexo e as sucessivas diferenciações feitas sobre os corpos humanos, que ao normalizar o regime binário deixou fora outras configurações corporais, colocando-as à margem e gerando processos de exclusão social, econômico e político. Esse é o caso das pessoas intersexuais – chamadas anteriormente de hermafroditas – que são consideradas em relação à sua composição biológica como erro, como uma anomalia, fazendo-as submeter-se a intervenções cirúrgicas e hormonais para encaixá-los/las numa categoria socialmente aceita – homem ou mulher.

Dentro da escola é possível pensar este tipo de abordagem em vários espaços: nas apresentações de dança, onde são duplas compostas de um menino e uma menina e o primeiro dirige a segunda; ou na organização das atividades dentro da sala, onde o que requer mais força é feito pelos meninos e o que requer mais precisão é feito pelas meninas. Todas estas

⁸Ao falar do binarismo se faz referência à leitura dialética feita sobre o mundo, constituído de opostos, como o dia e a noite, onde cada um deles é a negação do outro, quer dizer, que cada um se constitui naquilo que não é o outro. Nesse sentido, se cria uma ideia de falsa complementaridade, negando qualquer contradição na configuração de alguma das partes.

⁹Uma ficção regulatória faz referência a uma categoria ilusória – entretanto essa categoria é criada a partir da linguagem, ou seja, é uma criação social – que tem uma força tal, que consegue regular os corpos, as relações sociais, políticas e econômicas, a sexualidade, o desejo, entre outros aspectos.

configurações partem de um suposto sobre o corpo feminino e masculino e sobre as possibilidades e limites de cada um que, geralmente, se colocam como complementares e, sobretudo, como inquestionáveis.

Foi a binariedade desta naturalização das diferenças corporais que garantiu três elementos próprios das atuais configurações de gênero seguindo as análises feitas por Wittig (2006), quando fala do pensamento heterossexual: **o sexo** como diferença sexual entre machos e fêmeas; **a binariedade excludente** ou suposta complementaridade entre estes dois corpos e **a heterossexualidade compulsória**, como um conjunto de práticas sexuais, que asseguram a reprodução. Estes elementos são o pano de fundo para a criação das marcas culturais associadas a estes dois sexos, ou seja, da invenção do feminino e do masculino, o que fica claramente consolidado na escola pela diferença dos uniformes, onde cada tipo de vestuário vai ressaltando o que é ser homem – masculino e o que é ser mulher – feminino, colocando calça para os primeiros e saia para as segundas, marcando, de forma diferenciada, o modo de levar o corpo, de usá-lo, demarcando possibilidades e impossibilidades, colocando os corpos femininos como mais expostos, mais acessíveis e sobretudo como corpos com menor mobilidade, devendo cuidar da saia, e os masculinos como corpos mais livres, menos expostos e menos acessíveis.

A diferença destas marcas se acentua com o nascimento do capitalismo para garantir distintas forças de trabalho, diversificar os produtos em pelo menos dos estilos de consumidores: mulheres e homens; tendo como consequência a resignificação do corpo como meramente instrumental para o mercado, produtivo para o trabalho assalariado e reprodutivo para garantir a espécie, pelo qual se configura como um objeto importante que deve estar sob uma lógica de controle social, para fazê-lo mais útil à nova lógica econômica e política (FOUCAULT, 1979, p. 104) a partir de uma tecnologia de poder que pretende ter controle individualizado ou coletivo das pessoas, a partir do controle da vida, o que inclui a reprodução, a saúde, a higiene, a natalidade, a sexualidade denominada biopoder (FOUCAULT, 2015, p. 151). O uso destes princípios em grande escala, onde o objetivo é a população – entendida como um conjunto de seres humanos de regiões determinadas – através da administração da vida via grandes discursos sobre a saúde, a nutrição, as epidemias, entre outras.

Para questionar e desconstruir este tipo de configurações, a categoria gênero irrompeu estas lógicas, criando um deslocamento sobre a suposta naturalidade destas marcas simbólicas denominadas: feminino e masculino, questionando a pretensa harmonia e linearidade na relação entre corpo, sexo, práticas sexuais e desejo (BUTLER, 2003, p. 46), ao

entender que os papéis sociais, as concepções do que é ser mulher ou homem, o limite entre um e outro, são marcas simbólicas, culturalmente construídas, que mantêm relações de poder entre o que é denominado feminino/masculino e heterossexual/homossexual. A este respeito, várias teorias feministas se depararam e ainda hoje se deparam com o desafio de compreender como estas diferenças se consolidaram, como as relações de poder, socialmente construídas colocaram as mulheres em lugares de desigualdade, exclusão e inclusive violência.

1.3.2 Feminino e masculino: Identificando os vieses da opressão

Discutir sobre o sexo e o gênero implica partir de um fato fundamental: os corpos criados e governados a partir destas categorias, definitivamente não foram construídos da mesma forma. O masculino e o feminino se constituíram de maneira distinta ao se demarcarem uma diferenciação¹⁰ sobre eles, uma divisa entre um e outro, uma série de fronteiras biológicas, linguísticas e culturais (BUTLER, 2003, p. 28), inscrevendo o feminino e o masculino em relações de poder que definem lugares, papéis, práticas e dão reconhecimentos, impedimentos e possibilidades materiais e simbólicas a homens e mulheres totalmente desiguais. Por exemplo, O que faz que o uso da quadra de futebol na escola seja ainda majoritariamente masculino? O que faz que para fazer uso da quadra as meninas devam se esforçar o dobro ou ser avaliadas para saber se merecem estar ou não nesse espaço? O que faz que isso seja totalmente aceito? O que faz que os meninos assumam esse lugar como seu e que as meninas assumam que não é o seu espaço? Que tipo de relação de poder se estabelece aí? Quais as consequências em termos de acesso ao esporte e a espaços de reconhecimento social?

Este tipo de perguntas remete aos questionamentos que várias feministas tentaram responder e que estão na base do objetivo político e teórico do feminismo: Quais as justificativas para manter relações de poder sistematicamente assimétricas e desiguais entre os sexos? Quais os elementos que estão na base da opressão? Ao longo do desenvolvimento desta teoria, houve uma série de esforços teóricos que trouxeram elementos distintos para compreender as origens destas relações e dão conta de perspectivas teóricas particulares voltadas para este objetivo. Neste sentido, na continuação, serão apresentadas algumas das múltiplas apostas feministas que desejaram compreender o sentido e a intencionalidade de

¹⁰Toda diferenciação, seja de carácter político, econômico, racial ou sexual, leva intrinsecamente uma intencionalidade de poder, quer dizer, ao marcar uma diferença se marca uma relação de poder para limitar, definir ou caracterizar o acesso a espaços e elementos, sejam estes materiais ou simbólicos.

transformar as diferenças em desigualdades, ou melhor, de criar diferenças para justificar desigualdades.

Gayle Rubin, considerando uma perspectiva sócio antropológica, fez uma crítica às interpretações de autores como Marx, Engels, Lévi-Strauss, Freud e Lacan sobre as relações baseadas no sexo, que se imbricavam nas relações econômico-políticas das sociedades. A partir da designação da categoria **sistema sexo/gênero** sendo entendida como um grupo de disposições pelas quais a sociedade transforma a sexualidade biológica em um produto cultural, onde as necessidades próprias desta condição são satisfeitas a partir do trabalho, o que as transforma (RUBIN, 1993, p. 2). A pergunta que orienta as discussões desta autora é: Quais as relações em que as fêmeas humanas viram mulheres oprimidas?

Ao analisar algumas reflexões de Karl Marx que podem ser localizadas nas obras: O Capital (1988), Formações Econômicas Pré-Capitalistas (2006) e Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico (1980), a autora percebe que a análise econômica, que critica fortemente as configurações capitalistas, não leva em conta o trabalho doméstico como um elemento importante na análise das relações econômicas; no entanto, sua proposta teórica está baseada em ideários sobre masculinidade e feminilidade anteriores achando-os certos, desconhecendo que a reprodução da força de trabalho proletária precisava mão de obra e trabalho adicional para a transformação dos alimentos, da limpeza das roupas, da organização dos lares, enfim, do cuidado humano. Em certo sentido, pareceria que as mulheres, por razões de cunho naturalista, são as que exercem a maioria do trabalho doméstico e, nesse sentido, entraria nas relações econômicas, fazendo parte de uma rede de mercadoria masculina que explora o trabalho feminino. No entanto, Rubin entende que, ainda sendo uma prática subjugante, aí não reside a causa original da opressão das mulheres e, nesse sentido, nenhuma revolução proletária poderá, por si mesma, libertar as mulheres como classe sexual oprimida.

Posteriormente Gayle Rubin retoma as teorias de parentesco de Engels e Lévi-Strauss. Ambos os autores fazem a distinção entre relações de produção e de sexualidade e deixam claro que a sexualidade é uma construção cultural sobre o corpo, que define como as identidades de gênero, o desejo, as fantasias, as possibilidades de prazer, entre outros, se configuram, a partir dos estudos antropológicos que desenvolveram. Estes estudiosos encontraram no parentesco formas implícitas de imposição e regulação cultural sobre a sexualidade, onde o presente e os tabus são elementos fundantes destas regulações. O presente é um comércio social que cria vínculos estratégicos entre famílias que devem ser diferentes das próprias (exogamia) – articulando-se aqui o tabu ao incesto – para consolidar

relações comerciais, militares, políticas e sociais. Neste tipo de configurações, as mulheres são colocadas no nível das mercadorias intercambiáveis, dos presentes, e os homens são os que intercambiam, os negociadores. Este tipo de relações coloca as mulheres num lugar diferenciado, muito próximo de objetos de intercâmbio e muito longe dos seres humanos que as intercambiam, marcando, de forma fundamental, a leitura sobre as mulheres no interior das estruturas sociais. No entanto, elas não são donas de si mesmas, não têm poder de intercâmbio, não têm propriedades, não se beneficiam da sua própria circulação e, portanto, não tem os mesmos direitos (RUBIN, 1993, p. 8).

Outro elemento fundamental destas análises que faz a autora tem a ver com a divisão sexual do trabalho. Ao revisar os estudos antropológicos, ela adverte que esta separação é uma invenção, um mecanismo de controle, cujo objetivo é criar uma relação de dependência recíproca entre os dois sexos, para reforçar a heterossexualidade como valor primário da organização social humana, suprimindo qualquer tipo de semelhança entre machos e fêmeas (RUBIN, 1993, p. 11). A heterossexualidade se coordena com a exogamia e os padrões de parentesco para garantir modos de organização social que estão constituídos em lógicas desiguais e de construção da sexualidade feminina. A construção do feminino e do masculino, como produto da heterossexualidade compulsória se cristaliza em instituições e ritos sociais, como a família e o matrimônio. Neste sentido, a organização social baseada na sexualidade é fundamental para a compreensão das relações de poder que se constituem dentro das linhagens, dos estratos sociais e na mesma configuração do Estado.

Ao responder pela pergunta sobre como se reproduzem estas convenções de gênero, a autora retoma as análises psicanalíticas desenvolvidas por Freud e relidas por Lacan. Ela usa estas análises quando propõe que todo ser humano antes de se compreender a si mesmo como macho ou fêmea da espécie tem uma fase pré-edípica, onde os humanos são bissexuais e psiquicamente sem possibilidade de se distinguir; só depois de passar pelo complexo de Édipo é que se constituem as identidades de gênero. A dificuldade desta teoria é o modo como explica esta constituição, uma vez que parte da ideia da naturalidade das desigualdades entre homens e mulheres. É assim que Freud explica que o Édipo nos homens se dá, quando o desejo pela mãe se vê obstruído pelo pai, que ameaça castrá-lo, se continuar interessado em amar a mãe; então o menino renuncia a esse amor com a promessa de que, ao manter o seu falo – que não faz referência específica ao pênis, mas sim ao status masculino – terá a possibilidade de ter uma mulher no futuro.

No caso das meninas, elas devem perder o seu objeto de amor – que é a mãe – para não serem castradas pelo pai, só que, no caso delas, nunca terão o falo, um status de e para si

mesmas, pelo contrário, terão que lutar para obtê-lo sempre através de algum homem, e neste sentido, elas têm uma dupla perda: estão proibidas de aceder a qualquer mulher, porque o amor homossexual lhes é proibido e porque não têm o falo para intercambiar com nenhuma mulher. Neste sentido, a sexualidade feminina se configura como passiva, submissa – e, portanto, não masculina – heterossexual. Deste modo, o complexo de Édipo não é mais que a entrada na cultura, na linguagem e nos significados sobre a feminidade e a masculinidade, o qual pode ser algo violento e constrangedor,

No esquema de Lacan, a crise edipiana ocorre quando a criança aprende as regras sexuais embutidas nos termos da linguagem que designam a família e os parentes. A crise começa quando a criança compreende o sistema e o seu lugar nele; a crise está resolvida quando a criança aceita este lugar e acede a ele. Mesmo se a criança recusa seu lugar, ele ou ela não podem escapar do conhecimento deste. Antes da fase edipiana, a sexualidade da criança é instável e relativamente não estruturada. Cada criança contém todas as possibilidades sexuais disponíveis à expressão humana. Mas, em qualquer sociedade, apenas algumas destas possibilidades serão expressas, enquanto que outras serão contidas. Quando a criança deixa a fase edipiana, sua libido e identidade de gênero têm sido organizadas em conformidade com as regras da cultura que a está domesticando (RUBIN, 1993, p. 16).

A teoria psicanalítica, ainda que interessante, se transforma junto com a antropologia social clássica em uma ideologia refinada do sexismo, ao construírem a feminilidade como uma identidade baseada na violência, no sacrifício, na desvalorização e na exploração, fazendo com que as mulheres sacrifiquem mais do que recebem só para manter os seus vínculos sociais. Desde esta perspectiva, o Édipo seria o elemento fundador do gênero e o parentesco o ordenador da sexualidade, sendo ambos processos totalmente “naturais” e por tanto impossível de criticar.

Este tipo de análise pode dar conta das dificuldades para o acesso das mulheres ao reconhecimento, como sujeitas de direitos, em quase todas as sociedades do mundo, dado que essas estruturas de poder baseadas no parentesco e em novas instituições sociais são mantidas até hoje. Desde o século XV, os pais, os maridos, os irmãos (se as mulheres não se casavam), os padres da igreja ou os políticos, eram quem administravam e decidiam sobre as mulheres e sua educação, as atividades às quais se podiam dedicar, os espaços que podiam frequentar, os filhos que deveriam ter, quer dizer, elas eram consideradas pessoas sem arbítrio próprio, motivo pelo qual eles deviam decidir por elas, mas isso não significava que fossem pouco produtivas, de fato, todos eles usaram os produtos do trabalho das mulheres, fosse físico, sexual ou intelectual.

Este tipo de relação de poder se manteve inclusive nos discursos e estereótipos construídos sobre elas, mantendo-as subjugadas: as mães abnegadas, as esposas entregues, as

filhas obedientes, as mulheres recatadas. Estas construções linguísticas foram naturalizando os espaços das mulheres nas relações sociais, fosse na família, na igreja, na relação de casal, na relação com as/os filhos. Foram tão fortes estas configurações que apenas no século XX – onde o movimento de mulheres organizadas foi protagonista de embates e lutas - foi reconhecido juridicamente os direitos das mulheres enquanto seres humanos capazes de administrar seus bens, seus corpos e a suas vidas, além de ganhar reconhecimento político de participação no cenário público. Na Colômbia, o direito à educação superior para as mulheres só foi reconhecido no ano de 1933 porque foi nesse momento que se outorgou um diploma do ensino médio que lhes permitisse ingressar à universidade; e o direito ao voto, somente no ano de 1954 ainda que foi exercido só no ano de 1957. Na Constituição Política de Colômbia, somente no ano de 1991 foi estabelecido que as mulheres e os homens tivessem os mesmos direitos perante a lei, elemento que ante então não tinha aparecido em nenhuma legislação nacional.

Isto também explica a grande transgressão que representa, na atualidade, o desmonte paulatino do matrimônio, as novas configurações familiares que vão além da família nuclear (um casal que só faz sentido se tiver filhas e filhos, ou seja, um casal heterossexual), e dos relacionamentos homo afetivos. Dever-se-á estar atento às novas configurações de poder e dispositivos de controle para compreender os objetivos políticos que vão dirigindo e/ou absorvendo as mudanças sociais na atualidade.

Simone de Beauvoir (1970), considerando uma perspectiva filosófica e política, tenta explicar porque as mulheres têm estado em relações de poder desiguais. Ela indica que o ponto fundamental é que o feminino foi construído como uma alteridade, como o outro, sendo que o masculino é a norma, a lei, o fundamento, o que significa dizer que os sujeitos criados por estas categorias não são iguais. Assim a expressa no seu texto:

A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois pólos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos "os homens" para designar os seres humanos, tendo-se assimilado ao sentido singular do vocábulo vir a ser o sentido geral da palavra homo. A mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade (BEAUVOIR, 1970, p. 9).

Segundo Beauvoir, a construção desigual dessas duas identidades marca contundentemente os lugares que ocupam uns e outras. Mas, de onde se fundamenta esta desigualdade? Porque o masculino se coloca como neutro/positivo e o feminino como negatividade? Ela indica que a causa não se encontra amarrada a uma questão numérica –

mulheres e homens existem numa quantidade quase simétrica-, ou em algum acontecimento histórico particular, capaz de mudar as relações entre seres masculinos e femininos – não registra nenhum fato histórico desta natureza –, mas tem que ver com uma série de marcas e valores culturais que se ancoram à inegável biologia, à suposta condição natural dos corpos, na qual criam identidades fixas – masculino ou feminino –assegurando assim a manutenção das relações de poder assimétricas entre homens e mulheres.

A pergunta que ressalta é: Por que esta construção é desigual? A autora analisa que os seres humanos necessitam da alteridade para ser –, as pessoas se constroem a partir da oposição, ao se comparar com o outro, ao se entender o outro como exterior, para constituir o interior – e, nesse sentido, o outro se posiciona também como sujeito para fazer o mesmo exercício. Ao fazer isto, a relação se estabelece como uma luta de forças entre sujeitos. No caso das mulheres e na construção feita do feminino como alteridade subalterna, as mulheres não tiveram a possibilidade de se confrontar com o masculino enquanto feminino/sujeito, porque não havia possibilidades materiais de se entenderem como sujeitas, porque historicamente nunca foram criadas para elas mesmas, para se posicionarem desde si e nunca conseguiram se encontrar como coletivo por estarem sempre dispersas entre os homens. Nunca se falou de um, **nós mulheres**, até esse momento.

Simone de Beauvoir colocou sobre a mesa a discussão não só da constituição cultural – e não natural – dos destinos das mulheres e homens, mas também questionou o uso das categorias de homem/masculino e mulher/feminino como elementos subjetivos fixos, ancorados à biologia. Ao colocar sua ideia de que não se nasce mulher, torna-se uma, Beauvoir (1970) se pergunta se sempre houve mulheres e exatamente o que é uma mulher, o que traz uma crítica fundamental: não existem as mulheres, não existem características próprias delas, são uma criação, um mito: o mito do eterno feminino. Esta perspectiva abriu assim um leque de questionamentos que, anos depois, outras feministas tomariam para fazer várias críticas, entre outros elementos, ao redor das identidades.

Esta postura permite críticas àquelas formas hegemônicas que se colocam nos discursos produzidos na família, na religião, na mídia e na escola, onde se faz o chamado a algumas pessoas para se comportarem como **meninas** ou como **meninos**, como se houvesse uma forma natural e única de ser uma ou outra coisa. O que realmente se está colocando aí é uma forma particular de entender o que é uma mulher e o que é um homem, o que significa que a escola cria subjetividades particulares que estão atravessadas por concepções de gênero e que podem manter identidades por longos períodos de tempo e colocá-las como se fossem naturais ou fixas.

Monique Wittig (2006), ao empreender um projeto teórico e político sobre a compreensão da opressão das mulheres, e retomando alguns elementos de Simone de Beauvoir, indicou que havia duas razões que mantinham esta relação de poder de forma desigual: A categoria de sexo e a lógica heterossexual. Em relação com o primeiro elemento, ela critica como a divisão da humanidade, criada entre homens/mulheres, coloca categoria **mulheres** como um grupo subalterno, cujas configurações biológicas são – supostamente – a origem da sua própria opressão. Isto traz como consequência que não se reconheça que é precisamente esta marca naturalizante – a qual é colocada pelo opressor – a que estabelece uma relação subalterna dos oprimidos (WITTIG, 2006, p. 34). Assim apresenta em seu texto,

La categoría de sexo es la categoría que establece como «natural» la relación que está en la base de la sociedad (heterossexual), y a través de ella la mitad de la población —las mujeres— es «heterossexualizada» (la fabricación de las mujeres es similar a la fabricación de los eunucos, y a la crianza de esclavos y de animales) y sometida a una economía heterossexual. La categoría de sexo es el producto de la sociedad heterossexual que impone a las mujeres la obligación absoluta de reproducir «la especie», es decir, reproducir la sociedad heterossexual (WITTIG, 2006, p. 26)

Em segundo lugar, a autora identifica que existe uma matriz, uma estrutura, um contrato que mantém essa separação intacta: a sociedade heterossexual. A heterossexualidade organiza a história das sociedades e das culturas; no entanto, as diferentes organizações e instituições sociais e políticas se constituem a partir dela; a **família** baseada no **matrimônio**, como eixo fundamental do contrato entre homens e mulheres¹¹, assegura a permanência de grupos sociais no poder ou na subalternidade, conforme seja o caso, desde regras de impedimento em relações sexuais fora da sua própria classe; assegura também a **procriação** e a manutenção das classes sociais, o que consolida o **Estado**, sendo este pensado a partir de uma lógica masculina e burguesa, enquanto que as mulheres não têm possibilidades de participação política e por isso são colocadas como meras reprodutoras dentro do âmbito do privado. Desta maneira, a autora indica que a matriz heterossexual se comporta como um sistema de apropriação das mulheres pelos homens (WITTIG, 2006, p. 41).

A matriz heterossexual se consolida como uma categoria política que tem como objetivo construir uma diferença para controlá-la, sendo isto um ato de poder que asseguraria configurações econômicas, sociais e políticas, colocando-se como parte fundamental do contrato social, como elemento essencial para viver com outros. Por isto, Wittig retoma a

¹¹ Que na verdade assegura acordos sociais, econômicos e políticos entre homens como bem o argumenta Gayle Rubin (1993) no seu texto, *O tráfico de mulheres: notas para a econômica política do sexo*.

análise feita por Adrienne Rich (2001) que indica que, para constituir-se como ser aceito e reconhecido como parte da sociedade atual, precisa-se estar ancorado a uma posição heterossexual; no entanto, como efeito desta heterossexualidade compulsória, esta matriz se constituiu como a única maneira inteligível de se entender no mundo, se constituiu num regímen de verdade. Neste sentido, Foucault destaca que,

[...] a verdade não existe fora do poder ou sem poder (não é – não obstante um mito, de que seria necessário esclarecer a história e as funções – a recompensa dos espíritos livres, o filho das longas solidões, o privilégio daqueles que souberam se libertar). A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p. 12)

Eis a irrupção e a força desestabilizadora dos movimentos lésbicos e gays, ao questionar os regimes de verdade colocados como naturais, e que debelam a heterossexualidade como sistema de criação de categorias políticas de oposição e de opressão (WITTIG, 2006, p. 53), problematizando assim a harmoniosa coerência da matriz sexo, gênero, sexualidade e identidade, colocada como **verdadeira** até o século XX e que os movimentos LGBTI¹² vão desconstruindo, desde sua abordagem política e social na década de 70 do século passado. Este tipo de questionamento é colocado na sala de aula a partir, por exemplo, da presença das e dos estudantes que se declaram gays ou lésbicas, já que a sua presença vai incomodando a aparente naturalidade das coisas; seus modos de agir, de falar, de se relacionar, de ser, dão conta da ruptura com os cânones de verdade, o que faz que muitas vezes as/os colegas de sala fiquem questionados sobre a sexualidade e, em vários casos, as e os professores não consigam compreender estas configurações porque saem das suas matrizes de inteligibilidade.

Estas matrizes são um efeito do poder, enquanto representam a lei e nesse sentido criam uma regímen de verdade e fazem parte do que Foucault denomina a instância da regra, onde,

O poder seria, essencialmente, aquilo que dita a lei, no que diz respeito ao sexo. O que significa, em primeiro lugar, que o sexo fica reduzido, por ele, a regime binário: lícito e ilícito, permitido e proibido. Em seguida, que o poder prescreve ao sexo uma "ordem" que funciona, ao mesmo tempo, como forma de inteligibilidade: o sexo se decifra a partir de sua relação com a lei. E, enfim, que o poder age pronunciando a

¹² Na Colômbia a sigla LGBTI corresponde aos grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgênero e Interssexuais.

regra: o domínio do poder sobre o sexo seria efetuado através da linguagem, ou melhor, por um ato de discurso que criaria, pelo próprio fato de se enunciar, um estado de direito. Ele fala e faz-se a regra (FOUCAULT, 2015, p. 91).

Neste sentido, a incompreensão dos possíveis deslocamentos que estas configurações não heterossexuais trazem, fazem parte dos efeitos do poder estabelecido e precisam ser questionados, porque em nome da lei que representam se justificam práticas que estigmatizam, discriminam e violentam e que, muitas vezes, são legitimadas no interior da escola. O que se esquece neste tipo de linhas argumentativas é que estas leis não são mais que a expressão das relações de poder que se estabelecem sob o gênero e o sexo num momento histórico particular.

Um desdobramento interessante, a partir da leitura feita por Wittig e a proposta de Tânia Swain, que coloca, como consequência da criação da categoria sexo e da matriz heterossexual, a instalação de uma marca simbólica entre os corpos masculinos e femininos, que delimitaria, de maneira definitiva, as concepções de gênero, onde o masculino se desdobra em sexo/sexualidade (os homens têm no corpo o sexo, mas não se constituem nele) e o feminino se cristaliza no sexo/sexualidade (as mulheres são então sexo, quer dizer, são portanto corpo) (SWAIN, 2000, p. 139). Esta questão ressalta uma concepção que marca as mulheres como seres essencialmente sexuais e sexualmente disponíveis para os homens, fixando-as nesse lugar, criando uma série de dispositivos ao redor da estética, dos comportamentos, das corporeidades para recriar o eterno feminino, a ideia imutável da mulher que espera ser tomada por um homem que vai completá-la, fazendo que qualquer elemento político, econômico, social, científico ou filosófico que possam estar liderando as mulheres, seja secundarizado ou ignorado, em razão do corpo/mulher/sexo. Eis aqui uma mostra das armadilhas criadas para atrapar as mulheres: se colocam os corpos femininos como causa e efeito da opressão masculina.

Neste sentido, a responsabilidade da violência sexual em qualquer tipo de manifestação – sejam brincadeiras na sala de aula, acoso verbal ou físico na quadra de esporte, estupro e até feminicídio – são atribuídos às vítimas que, de modo geral, são mulheres, fazendo que aquelas considerações sobre os corpos/mulheres/sexo sejam o pano de fundo que justifica a violência contra elas. Mas de nenhuma forma são questionados os corpos/homens que, dada sua configuração simbólica e física só respondem a sua natureza, a seu instinto, que é **naturalmente** violento, o que uma vez mais justifica as violências contra as mulheres, tanto nos cenários privados (família) como nos públicos (escola, trabalho, política, entre outras).

Também, este tipo de configuração se coloca como fundamental para compreender as associações que são feitas do feminino como mais próximas ao natural, ao sensível, ao emocional, de modo que as mulheres existem em referência ao corpo, são seres da natureza que se constituem como seres com poucas possibilidades de raciocínio e muitas possibilidades de emoção e de sexualidade. Por outro lado, o masculino – ainda que com uma corporeidade particular – pode se desprender sem nenhuma dificuldade da sua configuração biológica. Suas capacidades e habilidades corporais, mentais, racionais e lógicas não são postas em dúvida por causa do seu sexo.

Este tipo de preconceito baseado em uma concepção de gênero binária e oposta é muito visível na escola, quando as meninas são encorajadas para realizar atividades mais criativas e que requerem sensibilidade e destreza manual e os meninos são excluídos destas possibilidades, ou quando alguma delas deseja entrar num espaço de saber considerado masculino, seu esforço deve ser o dobro porque elas devem demonstrar que são capazes.

Neste sentido, a categoria de gênero traz uma forte crítica sobre as relações estabelecidas entre os corpos denominados masculinos e femininos, ao reconhecer o caráter histórico das imposições nas subjetividades, nas práticas e nas instituições sociais que alimentavam tais relações de poder. No entanto, o uso que foi dado à categoria gênero, até este ponto do desenvolvimento das teorias feministas, se inscreveu como uma experiência discursiva binária e condicionada pelo culturalmente possível, numa época determinada (BUTLER, 2003, p. 28), o que significa que manteve intacta a estrutura dual e binária da humanidade entre macho e fêmea. Já no século XX algumas feministas levaram as considerações sobre a construção cultural a respeito dos corpos a limites teóricos que puseram em questão a mesma ideia do corpo como elemento natural, fazendo que a realidade seja não mais uma dicotomia entre natureza/cultura e sim uma criação fictícia a partir da linguagem.

É desta perspectiva que a categoria de gênero toma uma nova rota e se configura numa categoria que debela as construções discursivas sobre a humanidade em relação com o sexo, o corpo, a sexualidade e a identidade, como se apresentará a seguir.

1.3.3 Reconfigurando o gênero: deslocamentos e devires desde as feministas pós-estruturalistas

A partir destes e outros esforços teóricos foram se criando alguns deslocamentos sobre as categorias de sexo e gênero, que foram básicas na constituição de percursos teóricos e políticos que desfizessem as múltiplas relações de poder/saber que colocaram, de maneira

arbitrária, as mulheres e o feminino como subalterno e os homens e o masculino¹³ como o hegemônico. Estas apreciações foram fundamentais para a mobilização social e política das mulheres na luta pelos seus direitos e abriram novos caminhos para que várias pesquisadoras feministas provocassem novos questionamentos, entre as quais se encontram aquelas que geraram uma reviravolta na compreensão mesma dos sujeitos e, nesse sentido, das identidades, da sexualidade, do sexo, do gênero e do corpo. É desde esta perspectiva que se posicionaram as análises desta pesquisa, na compreensão do gênero na escola.

Várias autoras e autores como Foucault (1979) (2008) (2015), Pêcheux (1995) (2008), Louro (2004) (2013), Silva (1998) (2013), Butler (2003), entre outros, foram se aproximando de uma leitura pós-estruturalista da realidade a partir de uma crítica profunda aos conceitos e categorias **fixas e naturalizantes** que classificam o mundo a partir de intencionalidades políticas particulares, no entanto, se apresentam como verdades absolutas, tentando encobrir que são criações que estabelecem um modo particular de compreensão sobre os sujeitos e a história, tal como o expressa Paul Veyne,

Desconhecíamos que cada prática, tal como o conjunto da história a faz ser, engendra o objeto que lhe corresponde, do mesmo modo que a pereira produz peras e a macieira maçãs; não há objetos naturais, não há coisas. As coisas, os objetos não são senão os correlatos das práticas. A ilusão do objeto natural ("os governados através da história") dissimula o caráter heterogêneo das práticas (mimar crianças não é administrar fluxos); daí todas as confusões dualistas, daí, também, a ilusão de "escolha racional" (VEYNE, 1992, p. 256).

Neste sentido, os regimes de verdade produzidos e mantidos até o século XX sobre o corpo, o sexo, o gênero, a sexualidade e a identidade reproduzem relações de poder particulares que se fundamentam em interpretações binárias e excludentes, que reduzem a história a objetos (categorias) e ficam de fora práticas não hegemônicas.

Teoricamente, o sexo – invenção histórica, que tem como base o corpo (WEEKS, 2013, p.40) – tem se colocado como a contrapartida do gênero, numa relação natureza/cultura, onde o sexo é oposto e complementar ao gênero, criando assim uma aparente harmonia entre estas duas categorias; embora esta compreensão não faça mais que reproduzir a dicotomia biológico/simbólica que reforça a ideia de que o corpo é natural, pré-discursivo, prévio a qualquer interpretação humana, assegurando assim o binarismo compulsivo da estrutura

¹³Faz-se uma diferenciação entre mulher/feminino e homem/masculino porque as primeiras categorias fazem relação com os corpos criados como sexuados e, portanto, diferenciados, que tem características particulares e os segundos fazem referência àqueles elementos simbólicos que foram colocados como ficções identitárias, que devem ir ao encontro com os corpos previamente marcados. Nem sempre o feminino coincide com corpos de mulheres e vice-versa, mas ainda assim a subvalorização do feminino permanece, ainda que num corpo de homem.

social e sexual e, com isso, todas as colocações culturais feitas nele.

Nesse sentido, o sexo é uma marca que usa as categorias de macho e fêmea como implantações culturais no corpo (BUTLER, 2013, p. 155) para instituir efeitos de poder que são estabelecidos por sistemas de relações políticas que criam – segundo sua conveniência – corpos regulados e normatizados. Por exemplo, a histórica marca colocada sobre os corpos femininos, como corpos que são naturalmente dados para a reprodução e, por conseguinte, para o cuidado com a criança e a alimentação dos filhos e das filhas, trouxe como consequência a exploração sistemática do trabalho materno por parte dos pais destes filhos ou filhas, que conseguiram aproveitar os tempos em que as mulheres se dedicavam ao cuidado com seus projetos pessoais, fazendo que a vida das mulheres girasse ao redor dos outros e das outras, por cuja razão não tinham projetos próprios, o que trouxe menos possibilidades de acesso aos seus direitos, como por exemplo, ir à escola. Por isto, a categoria sexo se estabelece como um ato performativo¹⁴, que se coloca ao mesmo tempo como uma norma e como uma prática que produz os corpos que governa (BUTLER, 2013, p. 153). Ou seja, o sexo não é mais uma descrição de um dado ou fato corporal e sim um regime de poder que cria e governa os corpos.

Nesta mesma linha, o gênero se coloca como uma experiência discursivamente condicionada pelo binarismo e a cultura, quer dizer, é uma marca de diferença linguística que produz efeitos no sujeito, mas que, em estrito sentido, não é diferente do sexo, nem do corpo, posto que o corpo sexuado não é mais que um corpo atravessado pela linguagem, e neste sentido, o corpo tem sido gênero desde o começo (BUTLER, 2003, p. 27). A partir da afirmação anterior, é possível compreender que o corpo não é, de nenhum modo, natural e, pelo contrário, é uma criação da linguagem, está significado, atravessado pelo discurso e por isso cada interpretação feita sobre ele não é **a verdade do corpo** e sim uma leitura intencional dele. Nesse sentido, o gênero como categoria analítica e política, tal como é teorizada pelo feminismo, questiona aqueles regimes de verdade que, através dos discursos, trazem efeitos de poder sobre os corpos, as práticas e as identidades. É nesta lógica que Jeffrey Weeks (2013, p.56) estabelece que o gênero se constitui numa relação de poder que tem uma raiz histórica particular.

Isto quer dizer que o gênero e o sexo atuam como forças discursivas que moldam os significados para controlá-los e, assim, disciplinarizar os corpos; neste sentido não são mais

¹⁴ Segundo Judith Butler (2013, p. 155) A performatividade deveria ser entendida como “aquele poder reiterativo do discurso para produzir os fenômenos que ele regula e constrange”

que ficções¹⁵ categoriais que, através da sua ação performativa, criam e recriam os lugares, as práticas, os desejos, as subjetividades e as identidades dentro de limites estabelecidos. É dessa forma que o gênero se coloca como uma ficção, como uma ilusão que funda a identidade das/dos sujeitos (BUTLER, 2003, p. 59), entrando aqui num segundo deslocamento, a crítica às identidades.

Inicialmente, a identidade foi entendida como destino, como uma marca estabilizadora do sujeito que partia da ideia de um processo de desenvolvimento do humano que tende-se a estabilizar na etapa adulta e que marca uma diferença com o outro, criando um eu diferente do ele/ela lá fora, fazendo que a constituição subjetiva se dê na possibilidade que sujeito tem de criar uma imagem de si a partir da diferenciação criada com o outro, sendo esta construída desde uma posição social particular, estabelecendo relações de poder. Então a identidade entendida desse modo, parte de uma visão essencialista e normalizadora que cria um discurso semanticamente estabilizado sobre ações, atos, modos de levar o corpo, comportamentos, atitudes, espaços e tempos para agir, possibilidades de ser e fazer, quer dizer, sobre as identidades de gênero; no entanto, o masculino é diferente ao feminino e cada um deles se limita e delimita em relação ao outro, criando performances particulares que se ancoram ao corpo para colocá-lo como fatos biológicos e por tanto inquestionáveis.

Mas para as feministas e teóricos/as pós-estruturalistas a categoria de identidade não pode ser compreendida desde entender a diferença como fixa, como estabilizada e normativa, muito pelo contrário, a diferença não é natural, é discursivamente produzida a partir de relações entre o eu e outro, onde dita relação social -e por tanto de poder- significa a diferença produzida (SILVA, 2013, p. 87). Isto significa que não existe um lá fora, mas uma interpretação discursiva do outro e um estabelecimento de relações de poder.

Então a identidade não é uma só, enquanto os sujeitos vão se relacionando com uns e outros em diferentes espaços e de acordo com suas posições sociais, não existe uma normalização do sujeito, uma unidade, uma coerência, pelo contrário o sujeito está sempre dividido, cindido, fragmentado (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 402), não só porque a sua identidade é difusa e contingente, mas porque ele mesmo é produto do discurso do outro, é produto dos efeitos discursivos e nenhum processo racional lhe permitirá nunca ser dono de todo o que diz, nem ser dono do efeito que pode produzir ao dizer, nem do efeito do discurso do outro nele. Não pode mais falar-se que o sujeito é dono da sua própria casa (FREUD,

¹⁵ Ao colocar estas categorias como ficções não se quer dizer que estas não tenham repercussões nas vidas das/dos sujeitos, muito pelo contrário, os regimes de verdade que se estabelecem ao redor destas categorias tem efeitos discursivos, ou seja, efeitos de sentido nas e nos sujeitos, o que influencia sua existência de maneira radical.

2014, p. 295)

Nesse sentido, a identidade não é mais certeza, parâmetro, nem objeto completo; a identidade é produzida dentro de um jogo linguístico ancorado a relações de poder num contexto histórico determinado. Ou seja, a identidade é discurso, e o discurso é sempre efeito no outro (HAK e GADET, 1997, p. 82). Quer dizer que a identidade não é mais uma evidência, mas um efeito de uma relação de poder que tem como objetivo controlar, criar padrões sobre os sujeitos a partir de apresentar a identidade como uma normalização própria do desenvolvimento, mas na verdade a identidade é uma ficção estabilizadora e reguladora.

Este é o caso das estudantes afro colombianas¹⁶ que, chegando a Bogotá para estudar, adquirem ou lhes é imposta outra identidade, a partir de uma leitura hegemônica, proveniente da população urbana, já que onde elas moram a maioria da população é negra o que faz com que elas não se sintam diferentes; mas na cidade essa auto percepção muda e elas são colocados como as outras, as não femininas, as não mulheres – principalmente quando comparadas com os parâmetros estéticos e corporais das mulheres cidadinas e brancas – e, nesse sentido, a identidade se desloca numa relação de poder que se baseia na diferença através da raça e do gênero e que vira uma relação de exclusão e de discriminação.

As identidades marcam diferenciações e podem manter ou subverter relações de opressão e dependência, na medida em que constituem, através da palavra, sentidos sobre a compreensão diferenciada dos corpos sexuados, que se consolidam nas práticas sexuais e de gênero. No entanto, aquelas identidades denominadas como normalizadas, que são a sua vez normalizadoras, ao redor da sexualidade, segundo Foucault (2015: p.p. 10), desejam manter a heterossexualidade como regra, para tornar possível a reprodução – rejeitando assim toda forma de prazer não reprodutivo – e, a partir daí, impulsionar só aquelas práticas que estão associadas ao lucro e à produção, criando sistemas de controle social sobre a natalidade e a maternidade¹⁷ para, assim, ir criando a quantidade e qualidade de cidadãos esperados na lógica do capital.

¹⁶Na Colômbia existe uma diferenciação identitária dos povos provenientes da África. Alguns se reconhecem como negros e negras -fazendo sua construção identitária desde a ressignificação e valorização da cor da pele-; outros como afrodescendentes ou afrocolombianos –que se reconhecem a si mesmos desde sua história compartilhada de escravização-; outros como raizales –que tem ascendência dos povos antillanos como a Jamaica e a Haiti com misturas de culturas africanas, britânicas e espanholas- e os palenqueros –que foram grupos de escravos e escravas que fugiram e criaram comunidades de resistência em zonas de difícil acesso.

¹⁷Existe uma forte lógica de controle ao respeito da maternidade, principalmente nos corpos das mulheres, na medida em que são elas quem podem reproduzir a humanidade, criando dispositivos de controle cultural (revistas, manuais, programas, séries, entre outras) e dispositivos de controle político (políticas públicas de saúde para gestantes, proibições legais para o aborto, restrições sobre laqueadura de trompas, entre outras)

Neste mesmo sentido, mas no viés do masculino, se criou o discurso da virilidade associado à penetração, à força e à ideia do macho, que se no atuar cotidiano de um homem (corpo sexuado como tal) não se coincide esse fato corpóreo com o comportamento viril esperado, se coloca em questão sua legitimidade e se elimina a sua humanidade expondo-o socialmente a exercícios de violência legítima, como é o caso dos meninos gays, que são expostos a processos de *bullying* dentro da escola, por não manter a binariedade e a heterossexualidade como eixo da sua identidade, até um ponto que podem surgir atos de discriminação, estigmatização ou violência por parte dos seus colegas.

Como foi dito até aqui, as identidades femininas e masculinas, encaixadas na heterossexualidade, são identidades que querem se apresentar como parâmetro da humanidade, mas a constante reiteração para mantê-las não é mais que a materialização da sua não naturalidade, da sua não normalidade, da sua não estabilidade, já que a subjugação a formas concretas de identidade não será nunca completa, porque os corpos não se conformam de maneira total sobre as relações de imposição (BUTLER, 2013, p. 154). É assim que, ainda quando ninguém possa ficar nunca fora do simbólico, do efeito do discurso, pelo menos pode resistir, pode mudar de paradigma, de ideologia, pode reverter a ordem dentro da mesma estrutura, já que o poder – exercido através da linguagem – tem essas duas faces: de regulação e controle e de produção criativa (FOUCAULT, 2015, p. 102).

As produções de novas identidades, como uma expansão de novas fronteiras, colocam em xeque um modo tradicional de organizar a sexualidade e o gênero, ao se colocarem como contra hegemônicos e ao partir da vontade de se reconhecer como identidades políticas diferenciadas e questionadoras dos discursos que produzem os regimes de verdade, num contexto social determinado. Identificar o apagamento ou visibilidade destas ou daquelas identidades sexuais ou de gênero permite pensar os valores e convicções que estão sendo impostos em cada época, para compreender as intencionalidades políticas e econômicas das políticas de visibilidade ou de apagamento, podendo assim disfarçar os discursos oficiais. Neste sentido, é interessante analisar o papel da escola na regulação destas configurações de gênero, perguntando quais são as concepções que se produzem, quais as que se subvertem, que políticas de apagamento ou visibilidade se colocam e que tipo de diferenciações se marcam, ao redor do gênero, para diferenciar o acesso a bens materiais e simbólicos, o que, em última instância, significa perguntar, quem tem direito aos direitos e quem não.

1.3.4 Efeitos políticos do gênero na escola: questionamentos, possibilidades e resistências

As discussões teóricas sobre o uso analítico e político do gênero como um marcador fundamental nos desdobramentos da teoria feminista são fundamentais enquanto a trajetória histórica desta categoria permite trazer elementos para o questionamento e a compreensão das distintas formas em que se tem configurado as relações de poder, que legitimam a submissão, a exclusão e a violência de uns seres humanos sobre outros, a partir de lógicas baseadas em ficções categoriais ao redor do corpo, do sexo, da sexualidade e da identidade – elementos que atravessam os seres humanos –, regulando assim as relações sociais, incluídas aquelas que se gestam no interior da escola. Desta forma, o gênero permite questionar as práticas de poder que se estabelecem entre os sujeitos que, atravessados pela palavra, se constituem de formas particulares dentro de relações pedagógicas, pelas quais o gênero não é objeto e sim uma prática discursiva enquanto criam regimes de verdade sobre os corpos, as identidades e as vidas.

Este tipo de regimes que circulam na escola vá pautando as possibilidades e impossibilidades sociais que as pessoas têm para desenvolver suas identidades, para usar seus corpos, para expressar seu desejo, para ser o que elas ou eles querem. Vários discursos constrangedores têm colocado as e os estudantes em lugares de vulnerabilidade pelo questionamento da escola da sua própria construção subjetiva, levando estas pessoas a serem expostas a exercícios de violência simbólica, física e psicológica, ou que têm levado inclusive à morte¹⁸. Este tipo de relato faz com que se problematize a compreensão da diferença e a sua relação com a violência. Ao se delimitar os corpos, as práticas, as subjetividades, as identidades, cria-se um padrão que se coloca como **o natural** dos corpos, o real da vida o que, de forma geral, reforça a matriz heterossexual e a linearidade entre sexo, corpo, práticas e desejo: o mito sobre o eterno feminino e sobre o macho.

A não coerência entre os corpos com estas normas, legitima ações de violência sistemática (evidente ou velada) nos diferentes espaços sociais sobre aqueles e aquelas que não concordam com os padrões de sexo/gênero/sexualidade construídos para eles, fazendo da violência uma ferramenta para reconduzir estas fugas. Por estas razões, é fundamental compreender e analisar o uso da categoria diferença – aplicada ao gênero –, porque esta se instala como marcador político de controle social, econômico e cultural nas atuais sociedades.

¹⁸ O passado 4 de agosto de 2014, um jovem de 16 anos decidiu acabar com a sua vida por causa das constantes discriminações que sofreu ao interior da escola pela sua orientação sexual. A notícia pode ser acessada no seguinte link: <http://www.eltiempo.com/bogota/caso-sergio-urrego-fallo-de-tutela-reconoce-discriminacion/14590136>

Isto quer dizer que é importante fazer leituras constantes sobre a invenção de novas categorias diferenciadoras, as quais são amostras de mudanças nas relações de poder que podem ser novas formas de discriminação ou modos de agir e resistir sobre estas mesmas relações.

Por exemplo, se constituiu toda uma economia de poder durante o século XVIII e XIX sobre o corpo e as performances femininas¹⁹, fazendo que este esteja disponível socialmente para ser um local de pleno exercício do poder em todos os seus patamares – incluído a violência verbal, física, psicológica sexual e chegando até ao feminicídio²⁰ - a partir de constituir às mulheres como um Outro inferiorizado. Por isto, é fundamental questionar a criação das diferenças e não as justificar nos corpos significados, já que elas são amostra das relações de poder, dos modos como regimes de verdade são impostos e das instituições que insistem na consolidação de categorias diferenciais, binárias e, portanto, excludentes.

Um dos resultados dos deslocamentos feitos ao redor das categorias sexo, gênero e sexualidade é a geração de novas leituras do mundo e em particular dos corpos e das identidades, possibilitando – mesmo com as estruturas e práticas violentas, criadas pelos regimes de verdade – novas configurações sociais menos totalizantes, menos excludentes, relações que não se ancorem em ideias essencializadoras e estabilizadoras dos sujeitos – que, na verdade, não são mais que mecanismos que ocultam as relações de poder – para fazer aberturas políticas tanto na vida pública como na vida privada e cotidiana. Este tipo de possibilidades coloca os sujeitos e suas identidades não mais como parâmetros fixos e sim como devires criativos, que vão ampliando as margens ou construindo desde elas, fazendo com que a humanidade se confronte com outras subjetividades que, em última instância, terminaram questionando as próprias.

Nesta mesma linha, o local por excelência para lutar e resistir teórica e politicamente tem sido o corpo. O apagamento sistemático que houve durante os séculos XVII-XVIII sobre o corpo, o controle absoluto sobre suas sensações e percepções, as configurações biologistas que ancoraram nele uma série de relações de poder ao colocá-lo como corpo-destino, foi desterrado, e o corpo politizado se colocou como corpo-resistência, constituindo-se como um elemento vivo, um lugar do prazer, de goze e, portanto, como local ao serviço dos sujeitos – ainda que atravessados pela linguagem – para criar novas narrativas, novos discursos menos

¹⁹ Incluem-se aqui as mulheres, os *gays*, os *drag queen* e todas aquelas configurações que fazem apelo a características do que se tem denominado como feminino.

²⁰ O feminicídio é uma categoria que mostra as múltiplas mortes que as mulheres têm sofrido historicamente por causa da sua configuração como seres femininos. O feminicídio é o assassinato intencional de mulheres por causa do seu gênero. Um exemplo deste são os assassinatos de mulheres cometidos pelos seus maridos – denominados erroneamente como crimes passionais- onde as mulheres são mortas por ciúmes profundos que correspondem com lógicas de dominação e de controle sobre os corpos femininos.

opressivos, menos constrangedores e mais libertários.

Neste sentido, falar de gênero na escola deve permitir repensar as relações pedagógicas que se estabelecem entre professoras, professores e estudantes; o currículo, suas intenções, suas escolhas e suas omissões; a política educativa e os discursos que circulam e que legitimam uma formação discursiva sobre gênero e sexualidade, entre outros questionamentos, para debelar o tipo de relações de poder que se tecem, os tipos de sentidos sobre as identidades que se colocam como normais ou anormais, o tipo de corporeidades que se criam e os limites e as possibilidades delas, para desconstruir e resistir àqueles discursos que levem a relações de discriminação, exclusão ou violência. Por esta razão, é importante fazer um percurso histórico da educação e o gênero na Colômbia, no que tem a ver com o desenvolvimento da escola como instituição social, da política educacional e os modos como foi limitando o exercício de educar e os efeitos na formação de professoras/es em correlação com os discursos sobre gênero que se impuseram em cada época.

CAPITULO II

GÊNERO, EDUCAÇÃO E POLITICA EDUCACIONAL NA COLÔMBIA: PRÁTICAS E DISCURSOS

2.1 Práticas pedagógicas e interdiscursos: historicidade e sua relação com o discurso

As práticas pedagógicas das/dos professores –entendidas como práticas discursivas– estão atravessadas por interdiscursos, que são,

[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: 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. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada (ORLANDI, 2000, p. 31).

Estes pré-construídos que atravessam as práticas pedagógicas se localizam em instituições sociais mais amplas onde, no caso, se pensam as relações educativas, sendo estas: a administração pública, a política educativa, a instituição escolar, as universidades ou escolas normais que se encargam da formação de professores e a cotidianidade da escola, o que configura os dizeres, os sentidos e as subjetividades das/dos professores, o qual responde às pugnâncias de poder de cada época no que tem a ver com o modo de compreender o que é a educação, o seu objetivo e as suas formas de execução.

Mas além destes elementos, as relações educativas estiveram e estão atravessadas por um elemento discursivo adicional: o gênero. Ao analisar a forma como foram constituídos de maneira diferencial os espaços educativos em relação às configurações sexuais e de gênero em termos de homens, mulheres e outras identidades sexuais e de gênero, é possível identificar como umas foram exaltadas, outras foram separadas, e outras excluídas ou silenciadas.

Nesse sentido vale a pena pensar qual tem sido a relação entre o gênero e a educação na história da Colômbia, explorando inicialmente o tipo de participação das mulheres²¹, dos homens e outras identidades sexuais e de gênero dentro da educação tanto na universidade

²¹ O percorrer histórico que se faz é basicamente sobre a situação das mulheres urbanas que estiveram nas principais cidades do país. Acredito que vale a pena revisar as realidades de outras mulheres como as rurais que dado seus contextos poderiam contribuir para ampliar a discussão sobre a educação no campo, mas para o propósito desta pesquisa os esforços se concentrarão só nas realidades urbanas.

como na escola, fazendo necessário explorar o momento diferenciado em que cada segmentou entrou na educação básica e superior, o lugar que foi dado para cada um dentro da escola – papéis ocupados ou não como estudantes, professores - para compreender as práticas generificadas da educação. Conseqüentemente se analisará o percorrer da categoria de gênero dentro da política pública educacional nacional para depois focar a atenção sobre os distintos discursos que emergem ao redor do gênero e as distintas compreensões que se fazem desta categoria no nível distrital.

2.2 Desenvolvimento da escola na Colômbia: o privado, o público, o ensino e as mulheres

A história da educação na Colômbia foi constituída por vários elementos sociais e políticos que fazem referência principalmente a posições de classe, de raça e de gênero. Neste sentido, a educação foi dividida entre privada e pública sendo a primeira uma educação pensada para as elites e a segunda para as populações pobres e racialmente marcadas o que se corresponde com uma aposta particular na consolidação do Estado- Nação que estava baseada na continuação de relações coloniais. Enquanto gênero a educação foi fortemente diferenciada para homens e mulheres tanto da escola pública como da privada, no que tem a ver com possibilidades de acesso, conteúdos, locais e intencionalidades de ensino configurando lugares diferentes na estrutura social e política da nação e conseqüentemente da educação na Colômbia.

Para falar do percurso histórico no qual o gênero vai se encontrando na educação se faz necessário compreender o devir histórico que teve a escola, tanto a privada como a pública²². Inicialmente as escolas foram construídas desde iniciativas particulares da elite crioula²³ diante da necessidade de educar os/as suas filhas e a falta de uma política educacional estatal na época tanto que é possível compreender, pois o fundamento sócio-político era o colonialismo e o interesse principal foi a extração dos recursos naturais, a exploração dos povos indígenas e a escravização dos povos negros.

²²Nem a ideia de escola pública como de escola privada foram conceituadas de modo estável pelo qual fazer uma diferença entre uma e outra não era viável, dado que até o século XVII, o Estado não tinha o uso exclusivo de locais e políticas educacionais pelo qual alguns processos de ensino na Colômbia foram se dando a partir de uma configuração privada em tanto que as escolas foram se constituindo a partir dos aportes financeiros dos cidadãos que pertenciam na sua maioria à elite econômica e social; no entanto para a época esta era uma típica escola pública.

²³ Este termo foi usado como uma categoria racial que diferenciava os brancos nascidos na Europa dos descendentes destes nascidos na América Latina, tendo uma marca simbólica, cultural e política inferior.

Os esforços educativos estavam fortemente ligados a exercícios de apagamento cultural via catequização dos povos originários e as primeiras escolas eram eminentemente da elite católica. A partir dessa lógica foi fundado o Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario em 1653, o qual tinha uma concepção fortemente classista, racista e sexista uma vez que só aqueles que conseguissem provar a pureza do seu sangue, o honor dos seus antepassados e a nobreza da sua família poderiam estudar ali, características que eram próprias da elite masculina pelo qual só homens de classe alta foram aceitos nesta escola (AHERN, 1991, p. 10). Os preceitos que fundavam esta educação eram os princípios católicos, mas os professores não pertenciam à Igreja Católica.

Nesta mesma época, outra configuração possível da escola pública foi criada: a escola administrada pelas comunidades religiosas. Na Colômbia, os Jesuítas criaram o primeiro colégio secular que tinha por nome Colégio Máximo (1602) e logo funcionou com o seminário criando assim o que hoje se conhece como o *Colégio San Bartolomé*, o mais antigo que ainda existe (AHERN, 1991, p. 11). A educação oferecida por esta escola estava baseada na lógica da catequese, que é uma formação para a evangelização e que incluía a aprendizagem do latim, da aritmética e o estudo dos dogmas da Igreja Católica e consequentemente da moral cristã.

Os Franciscanos, os Dominicanos e os Agostinianos também fizeram suas intervenções no campo educativo. Os primeiros fundaram o Colégio San Buenaventura (1715), os segundos fundaram o Colégio de Santo Tomas (1608) e os terceiros fundaram o colégio em Villa de Leyva (1603) (AHERN, 1991, p. 12). Estas propostas educativas foram produto dos processos de colonização e saqueio que estavam sendo feitos nas américas baseados numa política de doutrinação e sujeição dos povos originários através da evangelização, sendo esta uma ferramenta homogeneizadora dos povos originários e de silenciamento e apagamento das múltiplas concepções epistêmicas, culturais, sociais e políticas que tinham construído cada povo indígena.

Durante o século XVIII se manteve uma forte educação católica que foi encorajada pela imposição das políticas ilustradas dos Reis Borbones²⁴ onde a educação continuou sendo oferecida pelas comunidades religiosas, as quais abriam suas portas unicamente para homens que estavam próximos às doutrinas da igreja, sem que estivessem iniciando necessariamente uma vida clerical. Isto significou uma abertura no sentido que nem todos os estudantes deveriam ser padres, mas em geral a imposição dos dogmas religiosos ia constituindo a lógica

²⁴ Os reis borbones da Espanha foram Carlos III (1759-1788) e Carlos IV (1780-1808) e foram eles que tiveram o poder sobre o território do que hoje conhecemos como Colômbia, até a independência que foi em 1810.

da família nuclear, da potestade²⁵ do masculino sobre o feminino e sobre as crianças, se assegurava também a divisão público-privado, onde as mulheres só poderiam agir no segundo espaço de maneira subordinada e os homens em ambos de forma hegemônica.

Uns dos principais elementos para manter estes privilégios era a diferença nos níveis educativos entre homens e mulheres, dado que a educação era propriedade exclusiva do masculino, fazendo que as relações de saber-poder fixassem às mulheres ao destino discursiva e materialmente imposto. Então o saber educativo se configurava como um campo de poder que permitia aos homens estabelecer as normas, impor o possível e calar qualquer tipo de questionamento sobre a legitimidade do seu saber e por tanto da sua autoridade. Nesse sentido a educação masculina exclusiva atuou como uma tecnologia de poder baseada no saber escolar para manter as mulheres no lugar de exclusão. Para entender a relação entre saber e poder,

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2014, p. 31).

No entanto, todo poder implica um contra poder, uma possibilidade de resistência (FOUCAULT, 1979, p. 241) e apesar da exclusão sistemática das mulheres da educação formal, várias meninas de classe alta começaram a estudar junto com filhos de comerciantes e políticos dado que algumas escolas de ensino fundamental começaram a funcionar em alguns conventos e isto permitiu que elas entrassem. Lá elas e eles aprendiam a ler e escrever, a recitar alguns textos curtos em latim e a compreender a doutrina religiosa. A diferença estava no modo como se dava o egresso, as meninas entravam nos conventos e não podiam sair a não ser que fosse para se casar ou para completar seus estudos, com a devida permissão dos seus pais, os homens saiam assim que concluírem seus estudos e se vinculavam à vida social e política do país.

Ainda que elas conseguissem sair de casa não conseguiam ganhar autonomia sobre suas vidas e eram sempre colocadas baixo supervisão e controle de alguma figura masculina,

²⁵ Termo usado para expressar a autoridade absoluta, no caso, a autoridade masculina.

pelo qual sua inserção educativa foi precária e manteve o controle sobre o corpo e a sexualidade. Foi assim que as mulheres começaram a entrar no sistema educativo da época: de forma desigual e com o peso simbólico e discursivo da feminilidade. A elite política durante esta mesma época incluiu os meninos criollos²⁶ nos processos educativos, mas a sua educação foi dada em albergues que foram construídos com recursos provenientes da beneficência em algumas pequenas cidades (AHERN, 1991, p. 13). Tal parece que no momento, a educação aparecia como um elemento chave para consolidar a nascente república, mas nem toda a população faria parte desta construção e quem entrasse não teria os mesmos lugares, neste sentido nem homens negros, nem homens indígenas foram contemplados, dada sua condição de subordinação e de escravidão, e as mulheres negras ou indígenas nem sequer foram contempladas.

Só no final desse século foram criadas as primeiras escolas de ensino médio para as meninas. No ano 1783 foi fundada o Colégio La Enseñanza, na cidade de Bogotá, o qual era um estabelecimento privado de educação secundária. Este foi o primeiro lugar onde as mulheres tiveram acesso a níveis de educação que fossem além do letramento, ainda quando fossem exclusivamente as de classe alta. Para que isto se tornasse possível, a senhora María Clemencia de Caicedo, em 1766,

[...] solicitó al Rey permiso para fundar un colegio “para la educación cristiana, política, enseñanza y labores propias de las doncellas”. De esta manera se dio inicio al primer colegio femenino llamado el Colegio de la Enseñanza. Aun así, la educación de las niñas no fue generalizada, se ofrecía para las hijas de las familias principales y su escenario principal fue el espacio doméstico. Los objetivos de dicha educación se centraron en formar mujeres virtuosas y hacendosas cuyo único destino era el matrimonio o el convento. La condición de soltera era considerada después de cierta edad, una suerte de fracaso, quedando adscrita a la casa familiar o de un hermano o familiar cercano en condición secundaria sin ningún poder de decisión sobre los aspectos fundamentales de su vida (SÁNCHEZ e BARON, 2014, p. 109).

Como bem apresentam os autores, a educação começou em locais não religiosos, mas isso não significava que as raízes dos esforços educativos estivessem longe da doutrina católica. De fato, o destino das mulheres estava mais que delineado dentro da escola e elas eram educadas para o matrimônio ou para o convento, o que colocava a existência das mulheres sempre em relação com o outro masculino, estivesse este representado no esposo o em Deus e sendo estes quem permitiam ou restringiam o ingresso a espaços sociais de poder às mulheres, sempre através deles e nunca por elas mesmas. Isto trouxe como consequência

²⁶ Este termo foi usado como uma categoria racial que diferenciava os brancos nascidos na Europa dos descendentes destes nascidos na América Latina, sendo colocada uma marca simbólica, cultural e política inferior.

que as mulheres que decidiam não se relacionar de nenhuma destas formas fossem assinaladas como fracassadas em relação com o seu destino, excluindo-as de qualquer status social, no entanto com muitas vantagens em relação às mulheres casadas, o que tem a ver com o exercício dos seus direitos civis, já que durante esta época,

En el derecho colonial, la mujer y el varón obtenían la mayoría de edad a los 25 años, aunque ellos desde los 14 y ellas desde los 12 eran considerados aptos para contraer matrimonio. Antes de obtener la mayoría de edad, las mujeres estaban bajo la tutela de su padre y al casarse -por lo regular antes de alcanzar la mayoría de edad- pasaban a la tutela del marido. Las casadas eran las que estaban sometidas a las mayores restricciones legales. El marido administraba la dote y los bienes conyugales, es decir, las propiedades obtenidas dentro del matrimonio por cualquiera de los cónyuges. Las esposas apenas podían poseer y administrar los bienes aportados al matrimonio, llamados bienes parafernales. Sin embargo, a través de las capitulaciones matrimoniales, los contrayentes podían pactar, bien la separación de bienes o la absoluta comunidad (LONDOÑO VEGA, 1995, p. SP).

Nesse sentido, o tipo de educação oferecido para as mulheres contribuía para processos de acumulação de bens e riquezas por parte dos homens, que ao se conferirem o direito sobre as vidas das mulheres e se posicionarem como administradores delas e dos seus bens, iam ganhando privilégios econômicos e políticos, principalmente porque asseguravam a herança masculina através da exclusão sistemática das mulheres sobre os direitos de propriedade; se apropriavam dos bens comuns que são constituídos depois do matrimônio a partir da noção cultural da chefatura masculina como única opção; cadastravam os bens só para os homens. Todos estes elementos trouxeram como consequência a menor capacidade de transação comercial, de menores ingressos ou ingressos nulos das mulheres e, por conseguinte a impossibilidade de poupar e acumular algum tipo de capital para gerar relações comerciais, sociais ou políticas no campo do público (LEÓN, 2011, p. 197-201).

É possível compreender porque a educação feminina se constituiu de forma diferenciada, já que não era possível assegurar direitos às mulheres porque isto levaria à detrimento os privilégios masculinos e as intencionalidades políticas da elite na construção da nação. Por estas razões a educação feminina concentrou-se na formação de seres domesticados, dispostos a não ter vida própria e sim uma vida voltada para os outros, o que pressupõe poucos níveis de autonomia e liberdade, tudo isto disfarçado através da doutrina da Igreja Católica que cria diferenciações de gênero para manter ditas relações de poder baseada na fé.

No século XIX, o dia 20 de outubro de 1820 – dez anos depois da Independência - Francisco de Paula Santander²⁷ assina o decreto para a criação de um sistema de educação pública que tem como objetivo o ensino da leitura, da escrita, da aritmética e dos dogmas da moral Cristã. Em 1821, no Congresso de Cúcuta²⁸ se estabelece a criação de escolas femininas públicas ao interior dos conventos para que as mulheres pudessem iniciar processos educativos no nível elementar, embora os lineamentos educativos fossem estabelecidos pelo Estado, sendo esta uma estratégia para desafiar o histórico poder estabelecido pela Igreja até então no que tem a ver com a administração da educação. No entanto a falta de infraestrutura e de formação de professoras/es manteve os processos educativos em mãos das comunidades religiosas.

Por esta razão várias ordens religiosas femininas vão chegando ao país para se apropriar do ensino básico das mulheres, ricas e pobres, criando escolas privadas para meninas da elite e de forma anexa, escolas e internados de caridade ou beneficência para as meninas pobres. As disposições para a educação masculina foram opostas. Foi decretado abrir uma escola em comunidades onde houvesse mais de 30 famílias e seria ali onde os meninos seriam educados. Esta diferenciação fez que as mulheres ficassem reclusas nos conventos e sob as lógicas da Igreja Católica enquanto os meninos seriam educados dentro da comunidade, dando mais possibilidades de interação com o âmbito do público.

Vale a pena destacar que a educação para as mulheres foi fundamentalmente baseada na moral Cristã, que está baseada na concepção de um sujeito moral que tem uma consciência racional que lhe permite decidir a partir da compreensão do bem e do mal, ou seja, de duas únicas opções; é assim mesmo que esta concepção moral parte de uma concepção binária e oposta entre os seres humanos - homens e mulheres. A educação baseada nesta lógica manteve papéis de gênero diferenciados, onde a educação das mulheres foi definida a partir dos papéis masculinos e sempre em oposição e subordinação a estes: deviam ser boas filhas, boas esposas e boas mães. Quer dizer que a educação das mulheres foi principalmente voltada para manter a divisão sexual público-privado, assegurar que elas se mantivessem no lar para garantir a reprodução necessária para sustentar a nascente República, a partir de reforçar a maternidade, a família nuclear e a heterossexualidade.

²⁷Político e militar colombiano que participou das guerras libertadoras junto com Simón Bolívar, foi vice-presidente no ano 1821 e presidente do Novo Reino de Granada em 1832.

²⁸ Foi uma Assembleia Legislativa que pretendeu organizar e unificar os diferentes estados que na época conformavam a Nueva Granada para constituir a *República de la Gran Colombia* que se corresponde hoje com os territórios que conformam Colômbia e Venezuela. Desta assembleia nasceu a primeira Constituição do país.

A divisão de locais e conteúdo é um indicio da lógica patriarcal que a escola devia manter a partir do ensino. Essa diferenciação, baseada no sexo, colocou às mulheres num lugar desigual e de subordinação na configuração social da época. É importante assinalar também que a educação continuou estando nas mãos da igreja, no entanto havia poucas pessoas que tivesse uma formação acadêmica estruturada e não estivessem vinculados à Igreja, o qual foi efeito da insuficiente formação secular e da impossibilidade financeira do Estado para gerar política educacional e estruturar sistemas educativos que incluíssem relações assalariadas com as/os professores. Nesse sentido a separação foi estabelecida entre educação feminina e masculina.

Ao perceber o ingresso progressivo das mulheres nas escolas, durante esta época houve muitas discussões entre a elite masculina tanto intelectual como política sobre a necessidade de educar ou não as mulheres (LONDOÑO VEGA, 1994, p. 23). Um dos argumentos colocados era que a educação feminina poderia trazer efeitos desestabilizadores das relações de poder entre homens e mulheres porque o acesso ao saber poderia trazer como consequência questionamentos aos privilégios masculinos e às exclusões femininas, principalmente no que se refere ao poder econômico derivado da exclusão das mulheres dos direitos de propriedade, pela sua sistemática exclusão da herança e do campo do trabalho com condições justas de remuneração.

Isto configura uma relação desigual em termos da distribuição de benefícios conjugais - que de forma geral beneficiavam aos homens -, no controle efetivo sobre os bens econômicos das mulheres por elas mesmas e daqueles que fossem produto da sociedade conjugal (DEERE e LEÓN, 2001, p. 453). Isto trazia como consequência a continuidade da potestade masculina no lar e conseqüentemente no âmbito do público.

As discussões também com uma orientação religiosa indicavam que educar às mulheres poderia confrontar os fundamentos católicos e como consequência se poderia desestruturar a família nuclear. A este respeito, León (1995: pp. 173) indica que a família nuclear e os papéis de gênero têm uma correlação funcional na medida em que a divisão sexual do trabalho se reforça neste tipo de configuração familiar, já que a composição de mãe, pai e filhos permite obter benefício econômico e político nas sociedades industriais e do mercado. Isto acontece porque as configurações de gênero estabelecem que o homem deve ser o provedor e na dinâmica do mercado este se desloca para buscar emprego nos focos industriais ou comerciais, entretanto a mulher-esposa não está articulada ao mercado de trabalho o segue, assegurando assim o mantimento da indústria e do mercado através do cuidado e do trabalho doméstico que sustenta ao homem-trabalhador e às crianças que são

potenciais trabalhadores sem ser obstáculo para os deslocamentos necessários do homem-trabalhador.

Nesse sentido, a educação feminina poderia desestruturar a família nuclear e poderia colocar em questão o lugar do homem-provedor-trabalhador e a mulher-mãe-cuidadora, afetando não só as estruturas dos papéis de gênero, mas também as lógicas de mercado, sem mencionar os privilégios masculinos de reconhecimento político público e cuidado no privado. É interessante perceber como estes discursos são totalmente contrários quando se fala da importância da educação masculina para a conformação do Estado a partir do ensino aos seus cidadãos, quer dizer, dos homens cidadãos, nunca das mulheres. Então a cidadania foi mais um discurso que manteve os privilégios da masculinidade através da subordinação da feminilidade e outras configurações de gênero feminizadas.

Finalmente, o acesso das mulheres à educação foi avançando em termos quantitativos e de acesso oficial à educação pública pelas diferentes legislações criadas, mas esta aposta educativa se consolidou de forma subalterna e reforçou os papéis de gênero. Por exemplo, o argumento que terminou sustentando esforços mais sistemáticos na educação das mulheres nos debates feitos, foi o benefício que traria para os esposos e filhos uma mãe que conhecesse os preceitos da moral cristã (LONDOÑO VEGA, 1994, p. 45). Quer dizer que o papel das mulheres e a educação pensada para elas pretendia reforçar a maternidade, a heterossexualidade e imagem da mulher entregue que nunca vive para ela mesma e sim para os outros. Esta configuração reforçava a ideia de que as mulheres não têm uma vida própria e assegura o controle masculino tanto para administrar as mulheres e tomar proveito dos seus bens e do seu trabalho. Assim o mostra Vega (1994: pp. 23 e 24):

[...] Así, a fines del período colonial su función se definió en cuanto al beneficio que ello reportaba a los hijos y al marido; y a partir del medio siglo, en cuanto al beneficio que le podría reportar a la sociedad, que veía en el sexo femenino un baluarte de la moral. Sólo unas cuantas voces aludieron a las ventajas que la educación les podría significar en cuanto a la realización personal a las propias mujeres. En un principio la educación dada a las mujeres enfatizaba la formación moral y religiosa, y el adiestramiento en labores manuales, éstas últimas catalogadas siempre como "propias de su sexo". Pero de 1870 en adelante se clamó por una instrucción que preparara mejor a las jóvenes en caso de que tuvieran que ganarse el sustento. Además, se empezó a pensar en su desarrollo físico y en capacitarlas para administrar sus hogares de una manera más eficiente, con mejores nociones de higiene. Sin embargo, ni las mentes más abiertas cuestionaron la definición, en función del servicio a los demás, del papel femenino.

Em 1886, foi proclamada a nova Constituição Política da Colômbia que mudou pouco as condições e concepções sobre as mulheres e a sua educação. Nesta se estabelecia, no

título III diz “Dos direitos civis e garantias sociais”, no artigo 41, a educação pública estará regida pelos princípios da Religião Católica e o ensino elementar será financiado com fundos do Estado pelo qual será gratuita, mas não obrigatória. Esta legislação é consequente com o Código Civil que colocava as mulheres como pessoas sem condições nem possibilidades de decisão, assim o indica Castellanos (2006: pp. 6 e 7):

La mujer seguía siendo menor de edad aún después de adulta, pues no podía actuar legalmente por sí misma, ni comprar ni vender sus bienes, ni viajar sin permiso del marido. El marido era su representante legal, además de ser el jefe de la sociedad conyugal. El matrimonio era indisoluble y el padre tenía la potestad marital (es decir, él mandaba, ella obedecía), a la vez que la patria potestad, o sea la representación legal y la custodia de los hijos e hijas. Además, sólo el padre decidía sobre la educación de los hijos. En cuanto a la infidelidad, cualquier relación extramarital de la esposa la convertía en adúltera, mientras que el hombre sólo era adúltero si tenía una amante o concubina permanente, pero no lo era por relaciones extramaritales de tipo ocasional. En caso de divorcio, que en realidad no era más que una separación, la mujer perdía legalmente el derecho a los hijos, y se le confiscaban todos sus bienes. El marido tenía el derecho a decidir dónde ella viviría, o sea a ubicarla con una familia “respetable” y de su confianza.

Ainda que as mulheres não fossem consideradas como cidadãs dado que não tinham direitos civis nem políticos, isso não impediu que as mulheres da elite fossem usadas como parte do mecanismo de transação comercial e sexual para consolidar relações de poder econômico entre as famílias mais poderosas economicamente e conformar assim blocos de poder ancorados na administração política e conformando o Estado- Nação. A estratégia foi o vínculo matrimonial para assegurar e administrar os bens e o reconhecimento político que elas herdavam e como na época estes bens não podiam ser administrados por elas, o poder de administrá-los passava do pai ao marido no que juridicamente se denominou **potestade marital**²⁹.

O século XX começa com a Guerra dos mil dias, que é resultado da disputa política entre o Partido Conservador e o Partido Liberal³⁰, onde os primeiros ostentam o poder e os segundos compreendendo que não tinham garantias políticas para uma disputa equitativa entre as duas propostas políticas que existiam no país nesse momento, levando os liberais a encontrar nas armas uma via legítima de acesso ao poder, só que depois de três anos os responsáveis pela guerra concluíra-a pela sua inviabilidade econômica e militar, fazendo com que alguns acordos entre o governo (conservador) e os homens que entraram na luta armada

²⁹Faz referência à conjunto de direitos que a legislação dá ao marido sobre as mulheres que compõem o núcleo familiar e seus bens.

³⁰O partido liberal e o partido conservador são partidos políticos tradicionais com tendências diferenciadas que tem disputado o poder política na Colômbia. Os conservadores ligados fortemente à Igreja Católica e aos grandes latifúndios. Os liberais, de corte mais laico estavam ligados a desenvolvimento industrial e urbano.

(liberais) fossem estabelecidos. Esta situação fez que a economia do país se viesse afetada de forma contundente o que não contribuiu com a consolidação real de um sistema educativo nacional, pelo baixo financiamento que tinha este setor em oposição às grandes inversões feitas na guerra (TORREJANO VARGAS, 2014, p. 217).

Durante o primeiro terço deste século a concepção sobre a escola teve uma transformação porque a ideia do público – que durante o início deste século se denominou oficial – começou a ser assumida em parte pelos incipientes esforços do Estado que não tinha condições econômicas para sustentar de maneira contundente um sistema nacional educativo. Por esta razão, as escolas oficiais não eram mais que locais de propriedade estatal onde os processos de ensino e aprendizagem eram feitos com pouca ingerência nos conteúdos e sem nenhuma possibilidade de ação pedagógica contundente por parte do Estado. Contudo, esta mudança foi uma amostra das disputas entre o secular, o religioso na administração estatal e o interesse que a escola despertou para a constituição do Estado-Nação, uma vez que podia ser um local que mobilizasse os interesses, valores e concepções que seriam coerentes com o projeto social em disputa. Assim o expressa Cohen (2001: p. 136) ao fazer a leitura da época:

Aline Helg anotó que durante el periodo que terminaba en 1930, el 29% de los estudiantes de secundaria estaba en colegios oficiales; no obstante, el término *colegio oficial* era engañoso. Helg señala que a un colegio se le denominaba *oficial* si sus instalaciones pertenecían al gobierno nacional o departamental. El Estado delegaba con frecuencia la administración de sus colegios a personas privadas o a órdenes religiosas. Además, los colegios oficiales no eran gratuitos: los padres tenían que pagar la matrícula de admisión y las mensualidades, los uniformes y los útiles escolares.

Na década de 1930, as disputas políticas entre liberais e conservadores se mantiveram, mas desde o terreno do jogo eleitoral. Os governos do Enrique Olaya Herrera (1930-1934) e Alfonso López Pumarejo (1934-1938 y 1942-1946) – ambos liberais e que fizeram parte do período histórico denominado “La República Liberal (1930-1946)” - lograram grandes avanços em termos da educação na Colômbia, depois de um período de 44 anos da hegemonia conservadora³¹, entanto imprimiu uma forte aposta pela laicização do aparato estatal, colocando outro tipo de forças na histórica tensão entre Igreja e Estado ao pôr os limites de intervenção da primeira nos assuntos políticos da República, o que de certo modo fez que houvesse umas novas configurações de acesso à educação das mulheres.

³¹ Este período histórico se conheceu como Hegemonia Conservadora porque durante 44 anos o governo foi exclusivamente do Partido Conservador e se caracterizou por uma postura política rígida e fortemente associada à Igreja Católica o que impediu a participação política do Partido Liberal – como partido opositor- e de certa forma se posicionou como um régimen autoritário.

Foi durante esta época que o Estado privatizou o exercício de ensinar (NÓVOA, 1999), o qual poderia ser interpretado como uma nova estratégia política de viés laico para sustentar os projetos políticos das forças na disputa do poder do Estado. A política educacional se consolida como uma tentativa para instaurar conteúdos específicos e padronizados para gerar uma coesão epistêmica e uma homogeneização política que permita gerar condições sociais que sejam mais convenientes às elites econômicas e políticas. No entanto, para que isto fosse possível, o Estado deveria dar uma estabilidade espacial e temporal da escola o que implicaria financiamento e gestão educativa centralizada e contínua. É esta a razão pela qual o Estado se esforça durante este período em começar a organizar a escola pública, para garantir o acesso da maior parte da população, o que além do mais, contribuiria para o crescente processo de industrialização que exigia pessoal mais capacitado para executar os labores.

Ao mesmo tempo em que o Estado começa se organizar melhor, a mobilização social das mulheres foi uma peça chave na consolidação de mudanças no acesso ao ensino médio e superior da população feminina. No ano 1933 se deu o IV Congresso Internacional Feminino, o qual reuniu as mulheres mais destacadas do território nacional e algumas de países vizinhos, as quais pertenciam principalmente à classe média e alta do país e havia tido acesso a educação superior fora deste. Foi neste congresso que as mulheres discutiram sobre os direitos das mulheres, sendo um dos principais temas a educação³². Elas estabeleceram a importância de as mulheres terem acesso ao ensino superior, o que suponha garantir que a educação média diese conta de fazer esse link.

Este congresso foi produto de uma série de movimentos e alianças que algumas feministas e acadêmicas colombianas estavam estabelecendo a nível internacional, entre elas Georgina Fletcher e Claudina Múnera. Elas participaram do III Congresso Internacional Feminino que foi realizado em Buenos Aires em 1928, levando vários artigos e documentos que foram escritas por várias mulheres que não tinham condições de viajar até lá. Foi assim que elas propuseram que o seguinte congresso fosse realizado na Colômbia, além de coincidir o ano em que seria feito o congresso como a comemoração dos 100 anos da morte de Simón Bolívar, máxima figura na liberação dos povos latino-americanos (COHEN, 2001, p. 42).

Uma das maiores apostas deste encontro na Colômbia tinha a ver com a educação, já que na análise feita por elas este era o primeiro passo para garantir os direitos das mulheres e

³² O congresso foi programado desde o dia 16 até o 23 de dezembro desse ano, mas foi prorrogado até o dia 28 do mesmo mês, para que todos os temas pudessem ser discutidos. Além da importância de reformas educativas para garantir o acesso à educação superior por parte da população feminina, foram discutidos temas como emprego; direitos civis, propriedade e matrimônio; saúde pública e educação sexual e outros.

Claudina Múnera além de ser uma reconhecida acadêmica no mundo da educação, com várias propostas pedagógicas interessantes que estava desenvolvendo no país. É importante dizer que estes congressos estiveram patrocinados por organizações internacionais de mulheres que acreditavam numa aposta de união latino-americana e ibero-americana, como estratégia política para confrontar os espaços onde deveriam disputar o acesso aos direitos.

Isso significaria principalmente o reconhecimento social e político das mulheres na participação da educação como um direito, o que até então não estava estabelecido dessa forma na legislação nacional. Para fazer este projeto possível, as mulheres também apostaram pela melhoria nos padrões de qualidade do ensino médio fazendo com que esta se fortalecesse em termos científicos o que terminaria por questionar a educação meramente prática que recebiam as mulheres. Nesse congresso se conformaram várias comissões que foram encarregadas de ir aos diferentes espaços políticos para colocar suas propostas em discussão (COHEN, 2001, p. 76-78).

A partir destes elementos, houve alguns avanços na legislação nacional em relação com a educação das mulheres, sendo o foco nesta primeira parte da luta o acesso à educação e a paridade nas condições educacionais em relação com os homens, apostando por uma política da igualdade. Por exemplo, só até 1933 foi reconhecido o ensino da educação média para as mulheres porque até esse momento que foi outorgado o diploma que lhes permitiria aceder (ascender) ao ensino superior – antes de esse ano elas só recebiam uma certificação de curso - o que as excluía de continuar qualquer percurso educativo e de qualquer possibilidade de participação ativa dentro do Estado.

No entanto, o conteúdo educativo mantinha orientações sobre o papel das mulheres no mundo doméstico e no cuidado das crianças. Continuava então a educação feminina centrada na economia doméstica, na aprendizagem de labores de cuidado e em cursos curtos de preparação para atividades práticas. De fato, o Ministro da Educação, Julio Carrizosa Valenzuela, acreditava que devia se manter este tipo de diferenciação ao pensar na educação feminina,

Se manifestó a favor de las recomendaciones de la Misión Pedagógica Alemana - que estudió la situación de la educación colombiana entre 1924 y 1926-, según las cuales en Colombia debería haber tres tipos de educación para las mujeres: 1) "una encaminada a preparar a la mujer para cumplir debidamente con su misión en el hogar y en la sociedad"; 2) "otra que abarca la preparación completa de la enseñanza secundaria" y 3) "que le dé una enseñanza comercial suficiente para permitirle ganarse la vida con menos dificultad" (COHEN, 2001, p. 132).

Estas propostas estatais e várias das propostas feitas por mulheres participantes do IV Congresso Internacional Feminino estavam baseadas numa concepção de gênero que assumia

como naturais as diferenças que se estabeleciam entre homens e mulheres, o que trouxe como resultado as propostas que focalizaram sua atenção na questão da igualdade compreendida como a possibilidade de as mulheres terem os mesmos direitos dos homens, mas sem que isso implicasse que elas deixassem os lugares e os trabalhos que **naturalmente** lhes correspondiam, sem questionar de forma contundente as diferenças criadas e as justificativas que baseadas nesses diferenças eram a base das desigualdades.

Em relação com o acesso, durante a década de 1950 o conflito interno que vivia o país se recrudesceu e não permitiu o avanço deste processo, e só as e os cidadãos que moravam nas cidades principais poderiam perceber as modestas mudanças educacionais que se expandiram no campo só depois dos anos 60, quando houve um acordo político para o fim do conflito entre os partidos tradicionais. De fato, o processo de ampliação de acesso à educação se deu principalmente nos anos posteriores a este acordo, onde se consolidaram instituições como o SENA (*Servicio Nacional de Aprendizaje*) em 1957, que estava encarregado da formação técnica e tecnológica no país; mas o processo foi lento e a matrícula da escola pública ainda não chegava aos 40% em relação com a escola privada, principalmente na educação secundária e superior na década de 1980 (VALDES e GOMARIZ, 1993, p. 55).

Ainda que algumas condições históricas próprias do país dificultassem a expansão da escola pública, é claro que esta não foi pensada para a população como uma ferramenta para sua formação intelectual e pessoal, pelo contrário a escola pública virou o local que se ajustou aos processos de industrialização na lógica capitalista que foram colocados discursivamente como de modernização, dando uma educação básica e instrumental que permitisse criar subjetividades funcionais para os projetos econômicos e políticos da elite. O que foi ensinado na escola pública correspondeu com um claro intuito de criar subjetividades particulares que dessem conta “das realidades nacionais” o que, dito de outro modo, significa estar em coerência com as necessidades das elites políticas para manter as relações de poder dentro de um processo de industrialização crescente e aí as mulheres tinham seu lugar fundamental no lar, para sustentar a economia nacional desde a manutenção da força de trabalho.

Neste sentido, é importante fazer um percurso histórico sobre a política educativa na Colômbia para compreender que tipo de interesses estavam em jogo e entender em profundidade quais subjetividades que deviam ser criadas via escola pública, para compreender as relações de gênero que estavam como pano de fundo na configuração do Estado-nação.

2.3 Formação de professoras e acesso das mulheres à educação superior: as primeiras aberturas no século XX

Durante o primeiro quarto do século passado foi criada legislação de política educacional, com o intuito de tecer um sistema nacional de educação que permitisse consolidar propostas educativas de forma nacional, tentando regularizar os processos pedagógicos e de gestão da educação na Colômbia. Uma delas foi a lei 56 de 1927, que colocou algumas disposições sobre a instrução pública, transformando o Ministério de Instrução e Salubridade Pública no Ministério de Educação Nacional e estabeleceu normas para o ensino do primário, ao acesso ao ensino médio e possibilidade de ingresso à educação superior. Dentro das questões mais destacadas, indicou que a educação elementar era de carácter obrigatório – divergindo com a postura dos anteriores governos de corte conservador –, unificou a educação rural e a urbana, criou Faculdades de Educação e se assumiu a proposta da Escola Ativa dentro dos aspectos pedagógicos (HERRERA, 1993, p. 99).

Neste mesmo ano foi criada a primeira instituição dedicada à formação de professoras e professores: o Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Este tinha uma forte influência cristã –pela aliança entre a Igreja e os poderes conservadores que estiveram no poder estatal- e durante 7 anos liderou a formação docente no país. Uma porcentagem significativa das pessoas formadas ali foram mulheres e como consequência as mulheres conseguiram sair do mundo privado e do lar para o espaço público como educadoras do ensino fundamental. Isto se deu pela necessidade de letramento das populações para consolidar o processo de renovação política e social que buscava criar uma república independente, e foi permitido às mulheres pela extensão que o ensino dos menores representava na lógica do cuidado, pelo qual as mulheres não estavam se colocando num lugar social que não lhes correspondesse.

No entanto, poucas delas conseguiram exercer a profissão, uma das razões tem a ver com o casamento - um dos sacramentos cristãos-, o qual impediu colocar em prática dos estudos realizados. Este fato fala dos dispositivos de poder que colocam as mulheres em relações de sujeição dos corpos, dos comportamentos e das mentes, ao estar atravessadas por discursos cristãos que criam regimes de verdade sobre o que elas devem fazer e ser (FOUCAULT, 1979, p. 12). Este tipo de discursos tem efeitos na materialidade vital das mulheres porque diminuem a possibilidade de acesso a certos espaços de poder-saber (FOUCAULT, 2014, p. 31) como a ciência, a academia, entre outros, constituído das subjetividades e por tanto da nação.

Já em 1934 foram criadas as três primeiras Faculdades de Educação, uma delas fazia parte da Normal de Homens de Tunja e as outras duas (uma feminina e uma masculina), adscritos à Universidade Nacional da Colômbia. Mais adiante, o governo liberal tentou unificar estas faculdades para ter um melhor controle da formação superior docente, criando assim a Escola Normal Superior em 1936, apostando pela coeducação, mas setores conservadores e da Igreja Católica avaliaram esta proposta como contrária aos princípios morais. Finalmente esta Escola foi fechada em 1951 pela pressão destas facções conservadoras e dividida em duas seccionais: a primeira ficou na cidade de Bogotá e posteriormente virou a Universidade Pedagógica Nacional e a segunda ficou na cidade de Tunja para se converter na Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia.

No ano de 1935 foram criadas as Escolas Normais Rurais com pessoal professoral e estudantil exclusivamente feminino. Este fato fez, com que em 1965, 80% das matrículas nas escolas normais fosse feminina o que coincide com a especialização destas instituições para a formação de professoras para a educação primária e uma considerável descenso da qualidade destas, tanto que o título que se obtinha não era mais de professoras ou professores, mas sim de bachiller³³ pedagógicos (CALVO, 2004, p. 22).

Mais tarde, no intuito de continuar organizando um sistema educativo nacional, o Decreto número 1.487 de 1932 de 13 de setembro, estabeleceu que o ensino elementar seria de 4 anos e o ensino médio seria de 6 anos, sendo 7 anos a idade mínima de ingresso, além de estabelecer que aqueles que não desejassem continuar o ensino médio poderiam ter acesso a um ensino complementar que estaria focado na aprendizagem de atividades de ofícios e artes com duração de 2 anos, mas para quem decidisse ascender à universidade seria necessário apresentar uma prova de conhecimentos gerais. Esta legislação além de marcar uma estrutura educativa também marcou uma de gênero, pois, só era colocada para a educação masculina. Só um ano depois, através do Decreto presidencial 227 de 1933 estas disposições se fizeram extensivas para a educação feminina (COHEN, 2001, p. 132-133).

As mudanças na política educativa estavam em coerência com as mudanças na legislação civil, que foram produto dos movimentos sociais e políticos da época para o reconhecimento das mulheres. Por exemplo, a Lei 28 de 1932 estabeleceu que as mulheres tivessem acesso aos direitos civis ainda que casadas, o que significou que elas conseguiram representar a si mesmas e administrar seus bens, mas em relação com os direitos na família e em relação com seus filhos ou filhas, o poder permaneceu no marido. Em meio a mudanças e

³³ Título que recebem as e os estudantes que finalizam o ensino médio na Colômbia. Tem várias modalidades: acadêmico, comercial, agrícola, industrial, pedagógico, entre outras, mas não tem um caráter profissional.

contradições que permaneciam na época, as mulheres começaram a ingressar na educação superior, sem desconhecer que o acesso a primordialmente masculino, incluindo as licenciaturas, projetando seu fazer profissional no ensino médio e deixando as mulheres os espaços de ensino fundamental que se correspondiam com o número crescente de mulheres formadas nas escolas normais.

As primeiras mulheres que ascenderam ao ensino superior conseguiram fazê-lo no ano de 1936³⁴, na Universidade Nacional da Colômbia – principal universidade do país na época-, com uma restrição específica: só podiam escolher entre os programas acadêmicos de Belas artes, Farmácia, Enfermagem, Arquitetura e Odontologia; em 1937 se adicionaria o programa de Serviço Social nessa universidade, o qual tinha uma forte marca de gênero na sua estruturação, em quanto congregava população feminina que se inclinava por ações benevolentes, de caridade e cuidado sobre aqueles denominados como pobres, reafirmando discursos que mantinham os papéis de gênero. As mulheres que conseguiram ingressar pertenciam principalmente à classe alta e média do país, estabelecendo uma diferença educativa entre as mulheres populares/rurais e da elite/urbana, mas ainda assim, elas tiveram múltiplas dificuldades políticas, sociais e epistêmicas para garantir a sua permanência. Em 1943 as mulheres só representavam 2% do total de estudantes universitários da época, que chegavam aos 5.113 (HERRERA, 1993, p. 113).

Em 1945, foi aprovada a lei 48 onde foram criados os *Colegios Mayores de Cultura Femenina*, os quais foram instituições educativas de nível superior, criados exclusivamente para a educação feminina e que iniciaram atividades em quatro das cidades mais importantes do país (Bogotá, Medellín, Popayán e Cartagena). Estas instituições foram uma saída às petições de acesso às mulheres à educação, mas evitando ao máximo, propostas ou ações coeducativas. Era preciso manter uma educação diferenciada para não gerar confrontações com a educação masculina e seus privilégios –acesso a ciência, tecnologia, política, entre outros- e reforçar o lugar simbólico e material do feminino: a subalternidade. Esta pode ser compreendida historicamente em dois vieses:

Por um lado, a formação das mulheres partiu de uma configuração educativa de segregação sistemática e explícita dos corpos reconhecidos como femininos dando conta da intencionalidade para estabelecer um direcionamento para uma função social, econômica e

³⁴Paulina Beregoff foi a primeira mulher em entrar num curso de nível superior na Colômbia, na Faculdade de Medicina da Universidade de Cartagena, mas ela foi uma mulher de origem Russa que chegou ao país como pesquisadora, com estudos universitários prévios e uma trajetória acadêmica. Para ampliar a informação de pode consultar o texto “La primera mujer universitaria en Colombia: Paulina Beregoff 1920 – 1970. La Universidad de Cartagena su centro de docencia y formación” de Dora Piñeres de la Ossa.

política específica para as mulheres na conformação do Estado, sendo a preocupação principal que elas pudessem – no processo de socialização primária das crianças – ensinar os valores modernos e burgueses, elementos base da constituição do Estado-nação colombiano; antes desta época, as mulheres estavam simplesmente eliminadas simbólica e materialmente de qualquer sistema educativo formal que tivesse algum grau de prestígio.

Por outro lado, a inserção das mulheres dentro da profissão de educadoras vale a pena dizer que ora na educação normalista ora na educação universitária, foi precária, diferenciada, desvalorizada e excludente, ainda que em alguns casos não de maneira quantitativa, mas se em relação com a qualidade e orientação da formação e o prestígio social e acadêmico da sua labor. O ser professora se colocou como a profissão mais *adequada* para as mulheres, porque não punha em questão a função social que elas deveriam assumir de cuidado maternal com os outros e pelo contrário a reforçava (HERRERA, 1993, p. 112). Não é por acaso que as escolas normais com alta concorrência feminina, se configuraram como escolas de formação de professores focadas ao desempenho na educação básica, a qual tem um menor prestígio social e econômico e se constituem então num espaço feminizado que está voltado para o cuidado das crianças menores.

Isto quer dizer que a inclusão das mulheres não correspondeu às perspectivas políticas e éticas que reconheceram as desigualdades de gênero e quiseram gerar mecanismos para garantir os direitos delas, e sim com intencionalidades políticas e econômicas que precisavam de uma inclusão precária das mulheres para manter os privilégios de grupos sociais particulares. No entanto, a pressão das mulheres organizadas foi entrando de uma forma ou de outra em algumas configurações legais que abririam possibilidades de lutar pelos direitos das mulheres em anos posteriores. É assim que dentro das questões sociais e políticas, e mais particularmente dentro da política educacional, a questão de gênero se colocou no debate como uma forma de denúncia das lógicas patriarcais que atravessavam a construção da nação e, portanto, da escola.

A partir de 1948 o contexto político de disputa do poder entre os dois partidos tradicionais se recrudesceu pelo assassinato do líder político Jorge Eliecer Gaitán e a guerra se deu na cidade e no campo. Durante este período denominado “La Violencia” (1948-1957) o conflito armado vira estratégia política pela forte repressão estatal conservadora contra os camponeses liberais, o que se colocou como pano de fundo do surgimento de grupos de auto defesa camponesa que tomam um território no departamento de Tolima e se proclamam como uma república independente, ato pelo qual são bombardeados e como resposta um grupo de camponeses se organiza de forma armada para conformar a primeira guerrilha do país: as

FARC-EP³⁵.

A situação sócio-política só se estabiliza depois dos acordos entre os dirigentes dos partidos tradicionais para alternar o poder em cada período presidencial, conformando o que se denomina “El Frente Nacional”. Na transição da guerra até esse acordo antidemocrático se aprovou por parte do Presidente Gustavo Rojas Pinilla, em 1954 o voto feminino. Depois de árduos debates sobre a pouca preparação das mulheres para assumir estes desafios, sobretudo no intuito de proteger as mulheres dos fortes debates políticos ou sobre a possibilidade de que sua natureza maternal e cuidadora que constrói desde a família a sociedade possa ajudar na consecução da paz, foi reconhecido este direito (LUNA, 2004, p. 149-150).

Com este contexto sócio-político, as mulheres começaram a ganhar espaços dentro da educação, ora como professoras ora como estudantes, e ao mesmo tempo iam agindo na vida pública e na política. Foi assim que durante a década de 1970 e 1980 os índices de acesso à educação por parte das mulheres aumentou consideravelmente e foi possível que se equiparassem as possibilidades de acesso aos direitos educativos, ainda que com muitas falhas. Segundo o Censo de 1964 (DANE, 1967, p. 78-80) e o informe feito pela FLACSO – Chile e o Instituto da Mulher da Espanha e organizado por Valdes e Gomariz (1993, p. 54), no ano de 1985, é possível comparar as porcentagens de acesso na educação entre homens e mulheres na Colômbia nessas duas datas:

Tabela 1: Porcentagens de níveis educativos por sexo 1964 e 1985

MULHERES		HOMENS	
1964	1985	1964	1985
<i>Sem informação</i>			
17,2%	2,1%	2,1%	19,7%
<i>Sem escolaridade</i>			
30%	11,4%	11,4%	28%
<i>Ensino fundamental</i>			
44,8%	48,1%	49,5%	44%
<i>Ensino médio</i>			
5,1%	33,7%	30,8%	6,6%
<i>Ensino superior</i>			
0,2%	4,7%	6,2%	0,9%
Outros			
2,4%			0,8%
100%	100%	100%	100%

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do informe feito pela FLACSO

³⁵A sigla traduzce *Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo*. Esta guerrilha tem sua fundação oficial no ano de 1964. Atualmente está em negociações de paz com o governo nacional e se encontra em processo de entrega de armas e reinserção à vida civil e política.

As diferenças no acesso foram estabilizadas e esse foi um dos grandes ganhos no que diz respeito a educação para as mulheres na Colômbia. No entanto, até este período as questões de gênero dentro da educação foram tratadas desde uma perspectiva relacional e dual que tinha como fundamento a lógica de igualdade, aposta da primeira onda feminista, onde o que se questionava era a disparidade com os homens em direitos e oportunidades, desconhecendo que algumas dificuldades permaneciam de forma geral na sociedade e de forma específica na educação,

Los problemas que en esta área presenta la población femenina se refieren a cuatro campos fundamentales en primer lugar a las deficiencias generales que sufre el sistema educativo del país especialmente en las zonas rurales; en segundo lugar a la segmentación en que caen al elegir especialidad y a su falta de capacitación para desempeñarse en el mercado laboral: en tercer lugar, al hecho de que los contenidos de la educación siguen siendo discriminatorios e inclinan a las mujeres a asumir sus roles tradicionales; en cuarto lugar a que no existen sistemas de recuperación eficaces que permitan aumentar los niveles educativos de las mujeres mayores las cuales presentan brechas educativas generacionales respecto de la población femenina más joven (VALDES e GOMARIZ, 1993, p. 51).

Na década de 1980 houve um movimento importante que revitalizou as lutas e abriu espaços democráticos que configurariam espaços políticos importantes nas relações Estado – População: O Movimento Pedagógico. Este movimento se iniciou no ano de 1982, pela junção de professoras e professores, pesquisadores/as da educação, movimentos sociais que lutavam pelos direitos educativos, partidos políticos, instituições educativas e sindicatos. Inicialmente este movimento foi fruto dos esforços de diferentes instâncias relacionadas com a educação para se resistir à reforma curricular que o governo queria impor, o qual estava baseado nos princípios da psicologia behaviorista, colocando ao professor ou professora como simples administradores do currículo (TAMAYO VALENCIA, 2006, p. 102).

O interessante foi que o movimento não foi somente reivindicativo e criou apostas pedagógicas e metodológicas alternativas na educação, a partir da ação direta dos próprios docentes em coordenação com os intelectuais. Uma das suas bandeiras era revitalizar o lugar social do docente, entendendo-o como parte fundamental do processo educativo, pelo qual houve uma preocupação muito grande pela visibilização intelectual, social e política do professor e professora. Foi assim que em 1984 foi organizado o I Congresso Pedagógico, onde a participação de todo o país foi massiva, pelo trabalho de base que tanto os sindicatos como as organizações de professores fizeram nas regiões.

De esta mobilização se criou uma revista chamada *Revista Educación y Cultura*, na qual a maioria das propostas, discussões e debates da época ficaram plasmados e ao mesmo

tempo quatro experiências pedagógicas importantes foram desenvolvidas: O Grupo de Ubaté que se organizou entorno à educação rural e camponesa no departamento de Cundinamarca; A Escola Popular Claretiana que tinha uma aposta pelo público e o popular baseado nos princípios de Freinet; A Experiência Pedagógica de Aipe que tinha um aposta participativa e popular que se realizou no departamento do Huila e a Escola Pedagógica Experimental que propunha apostas pedagógicas pela autonomia e foi consolidada em Bogotá (PEÑUELA RODRÍGUEZ e RODRÍGUEZ MURCIA, 2009, p. 151 a 155).

Com este contexto de mobilização pedagógica e em geral de mobilização social que vivia o país, as lutas das mulheres começaram a mudar e o foco não foi mais o acesso – ainda que seja importante continuar reafirmando este elemento – e sim o reconhecimento das diferenças das/dos sujeitos políticos situados em espaços particulares, resgatando as cotidianidades das mulheres e homens socialmente construídos, e analisando as relações de poder que estão por trás dessas configurações. Estas novas posturas foram sendo inseridas nas políticas educacionais e pouco a pouco começaram a ser parte dos currículos e dos projetos das escolas, o que foi produzindo transformações significativas nas práticas pedagógicas. Para compreender este percurso faz-se necessário analisar a trajetória das políticas educacionais na Colômbia, tendo como ponto de partida a Constituição de 1991.

2.4 Política educacional e gênero: apostas discursivas

As mudanças sociais e políticas na Colômbia referente à política educacional e gênero, podem ser lidas – a partir da interpretação da pesquisadora- desde três aspectos que se entrecruzam tendo em conta os trabalhos de Fuentes e Holguín (2006) e Fuentes Vasquez (2009). O primeiro tem a ver com o avanço internacional nas discussões sobre diferença, violência e gênero, principalmente nos encontros e eventos organizados por organismos internacionais que impunham aos países membros a obrigatoriedade de assumi-los, pelo qual a Colômbia incluiu esses compromissos na legislação nacional. O segundo elemento tem a ver com a forte mobilização dos grupos marginalizados a partir de discursos que os diferenciavam (os povos indígenas, os povos negros, as comunidades camponesas) fazendo com que a suas lutas fossem colocadas dentro da cena pública, onde o movimento social de mulheres e o movimento feminista também colocaram suas reivindicações.

O terceiro aspecto tem a ver com as condições políticas para possibilitar os dos elementos anteriores, já que nos momentos que houve uma mudança política que tira do poder

as facções conservadoras (como em 1930 com o acesso do partido liberal ao poder, 1991 com a criação popular da Constituição nacional e em 2004 até 2015 com prefeitos de esquerda na prefeitura de Bogotá) é que se possibilita uma abertura democrática que permite que estes assuntos entrem na política e se materializem em ações estatais concretas.

A partir destes aspectos se revisará o corpo da legislação referente às mudanças democráticas, principalmente a partir de 1991 e a sua relação com o gênero, para depois começar a analisar as políticas educacionais que vão incluindo estas discussões tanto a nível nacional como distrital.

2.4.1 Políticas internacionais: elementos fundamentais para pensar o gênero

As políticas educativas e de modo geral nenhuma política de Estado até os anos 90 falaram sobre gênero, sobre as relações de poder entre homens e mulheres e a disparidade das oportunidades de acesso aos direitos, já que não era conveniente colocar dentro das apostas estatais elementos que problematisassem esta realidade. No entanto, na Colômbia foi expedida a Lei 51 de 1981 que reconheceu as discriminações que sofrem as mulheres a nível nacional, sendo esta legislação consequência dos acordos ao qual o Estado Colombiano se comprometeu na *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres*, que foi adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas o dia 18 de dezembro de 1979 e assinada em Copenhague em 1980.

Houve outros acordos internacionais que foram se colocando como pano de fundo nas discussões de gênero no país e que foram conformando o Bloco de Constitucionalidade Colombiana, gerando obrigações e responsabilidades para o Estado, como a Convenção de Belém do Pará em 1994 ou Convenção Interamericana para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra a mulher; a Declaração Mundial sobre Educação para Todos assinada em 1990 em Tailândia e cujas metas foram esclarecidas no Marco de Ação de Dakar no ano 2000, estabelecendo como prioridade à garantia de acesso a educação com qualidade para crianças e mulheres, eliminando todos os estereótipos sobre os sexos; a Declaração da Conferencia Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas conexas de Intolerância, que reconhece as manifestações de discriminação sobre as meninas e mulheres (DISTRITO, 2015, p. 15-16).

2.4.2 Constituição Nacional – Assembleia Nacional Constituinte

Com este panorama internacional, a legislação foi incluindo pouco a pouco as discussões sobre gênero pelos compromissos adquiridos internacionalmente e não como uma iniciativa nacional, como foi o caso da Lei 51 de 1981, pela qual esta aparece como totalmente desconectada e não coincide com o balanço em termos de inclusão das discussões e ações sobre gênero no país. No entanto, esta lei deu uma primeira ferramenta às organizações de mulheres e feministas para entrar com mais força política no momento de apresentar suas demandas nos anos 90, principalmente na construção da Constituição de 1991 e nos posteriores desenvolvimentos legislativos interessados em transversalizar as discussões sobre as relações de poder entre mulheres e homens nas diferentes instituições do Estado e setores da sociedade civil.

Já para materializar a criação da nova constituição nacional, houve muitas dificuldades devido ao contexto histórico prévio a esta, o qual esteve marcado por um período de violência sistemática que se recrudescer nos anos 1985 a 1989, por causa do auge do narcotráfico e pelas ações de uma guerrilha urbana³⁶ que coloca ao país numa nova encruzilhada social e política ante a evidente impossibilidade de participação política de partidos de oposição e pelo grande poder que adquiriram os diferentes carteles³⁷ do narcotráfico, que vieram a introduzir a lógica do mercenário na organização criminal urbana que aprofundou a crise que vivia o país, em termos sociais, por causa do conflito armado.

Não obstante, a Constituição Política da Colômbia de 1991 foi feita e virou um marco histórico nas lutas de diferentes setores sociais, políticos e identitários do país porque sua construção foi produto de um processo social para conseguir a paz, que trouxe como consequência uma abertura democrática que colocou o reconhecimento da pluralidade e multiculturalidade dentro da carta magna, abrindo novas possibilidades de recompor o tecido social a partir do fim da guerra e da ação política mais ampla.

O elemento chave da Carta Magna, é que pela primeira vez na Colômbia a diferença é reconhecida, não como marginal e sim como constitutiva do povo Nação³⁸. É desde aí que se começam a implementar de forma contundente políticas, programas e projetos de inclusão da diversidade e de reconhecimento da diferença em todos os setores da administração

³⁶ Esta guerrilha foi o M-19 (*Movimiento 19 de abril*) que se conforma depois da fraude nas eleições presidenciais de 1970.

³⁷ Grupos organizados que controlavam o mercado de drogas no país, principalmente da cocaína.

³⁸ Este fenômeno parece ser uma das novidades na América Latina em fins do século XX, como resposta à mobilização social e como uma ferramenta política de compensação sobre o dano causado pelas ditaduras que foram impostas no continente sul-americano.

pública, incluindo o setor educativo, já que ao estabelecer que a educação é um direito de serviço público e de função social, se coloca como estratégica na aposta de construir uma nação democrática e inclusiva. É neste contexto que as discussões de gênero começam a entrar em cena no setor da educação.

O modo como as relações de gênero – entendidas desde uma leitura básica como relações entre homens e mulheres unicamente – se materializaram na carta constitucional, foi a partir do artigo 13, o qual indica que a igualdade entre as pessoas ante a lei pelo que receberam igual tratamento e não haverá discriminação por nenhuma razão, raça, sexo, religião, ideologia filosófica ou política, e do artigo 43 que estabelece que as mulheres e os homens terão iguais direitos e oportunidades, onde as primeiras não poderão receber nenhum tipo de discriminação e terão especial proteção por parte do Estado. Estes dois elementos trouxeram aportes fundamentais para a constituição da Lei Geral de Educação.

2.4.3 Lei 115 de 1994 – Ministério de Educação

A partir destes elementos, a Lei geral de Educação (Lei 115 de 1994) incluiu reformas importantes para consolidar um sistema nacional de educação, dando ênfase na descentralização da gestão para assim dinamizar a organização administrativa e responder às demandas regionais e locais a partir da leitura desses contextos (FUENTES e HOLGUIN, 2006, p. 157) o que trouxe como resultado que os Projetos Educativos Institucionais (PEI)³⁹ fossem construídos pela própria comunidade educativa – professoras/es, estudantes e diretores -. Também estabeleceu as áreas fundamentais de conhecimento que deveriam ser trabalhadas no território nacional e adicionalmente, cinco eixos que deveriam ser incluídos no currículo de forma obrigatória, a saber:

- a) Constituição, política e cívica.
- b) Educação para a justiça, a paz, a democracia e a solidariedade.
- c) Educação sexual.
- d) Aproveitamento do tempo livre.
- e) Meio ambiente.

³⁹ O PEI é o equivalente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) que constroem as escolas no Brasil.

Foi desde o terceiro componente que as discussões de gênero foram inclusas, entendendo que esta ficou restrita à sexualidade e foi direcionada desde uma lógica familista que é uma aposta social que coloca à família como centro do desenvolvimento do Estado porque conserva e reproduz os valores morais que fundamentam a coesão social. Este termo está em constante pugna com os direitos individuais dos sujeitos que compõem a família entanto que sacrifica as eleições pessoais pelos valores familiares, os quais são sempre resultado de uma intencionalidade política (GARZÓN, 1998, p. 116). Assim se estabelece no artigo 13 desta lei:

ARTICULO 13. Objetivos comunes de todos los niveles. Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: ...d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; (COLOMBIA, 1994, p. s/p)

Em primeiro lugar, indica que é necessário que a educação colabore no desenvolvimento de uma sexualidade *sana* que possa preparar as e os estudantes para ter uma vida familiar responsável e harmônica. Isto significa que a ideia que fundamenta este objetivo é a lógica heterossexual, o binarismo e a ideia da família nuclear como base social, enquanto que o texto coloca a sexualidade e família em relação estreita, fazendo com que a reprodução seja o objetivo implícito. Nesse sentido, poderia se inferir do texto que a sexualidade sana só seria aquela que cumprisse tal fim e as outras formas de relacionamento sexual seriam formas insanas de relacionamento.

Em relação ao corpo, na lei vão se dando possibilidades de uso, segundo os níveis educativos, onde na educação pré-escolar⁴⁰ indica que o objetivo educativo sobre o corpo será o de conhecê-lo para compreender as possibilidades de ação - e de passo os limites impostos a este-; já na educação básica – tanto primária como secundária - o corpo é colocado em discursos sobre a higiene e a saúde, temas que serão tratados principalmente desde a educação física e na educação sexual. Nenhuma dessas abordagens toma o corpo como um território que é produto dos discursos, das relações de poder e portanto está sendo condicionado por leituras que o tratam como objeto, como instrumento, deixando de lado o corpo-desejo, o corpo-prazer, o corpo como lugar de desenvolvimento da identidade, o corpo-não necessariamente como binário; pelo contrário se dá ênfase no corpo-doença, no corpo-treinado, no corpo-mercado, no corpo-educado, atravessado por discurso como as Doenças de

⁴⁰ O que no Brasil se denomina educação infantil.

Transmissão Sexual (DTS's), o condicionamento físico como aprimorador da saúde, como mercadoria que tem que ser criada e exibida desde as lógicas estéticas, como espaço que não dever ser explorado além da sua funcionalidade na existência física do humano.

Pode se interpretar que esta legislação teve uma leitura básica da categoria gênero em termos de masculino/feminino e relacionadas especificamente com temas da saúde pública focada na saúde sexual, o qual é possível identificar pelas compreensões e as preocupações postas durante essa época, colocando como problemático o início das relações sexuais, a idade cada vez mais cedo, a gravidez na adolescência, a homossexualidade, entre outras, tentando regular e normalizar as meninas, meninos e jovens na exploração de novas possibilidades de se relacionar com o corpo e com as/os outros desde a sexualidade, normatizando os momentos certos para a sexualidade, para a maternidade e para o direcionamento do desejo sexual – que tem que ser evidentemente heterossexual -.

Nesta lei não foram questionadas as relações de poder implícitas nas relações sexuais e em geral nas relações sociais de gênero, e pelo contrário naturalizaram relações que, por exemplo, colocam às mulheres em lugares subalternizados em comparação com os homens, tanto nos processos de autoconhecimento do corpo até nas relações de maternidade e paternidade, o que mais adiante marca diferenças nas possibilidades de acesso e de formação educativa de nível superior, na participação no mercado de trabalho, no reconhecimento e participação política.

Por exemplo, segundo o estudo da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (FLACSO), a participação no campo do trabalho das mulheres - depois de superar dificuldades de acesso na educação no nível básico e médio ao ponto de igualar estatisticamente a participação masculina- foi precária. Em 1971, faziam parte da População Economicamente Activa (PEA), 37,2% de mulheres e quinze anos depois, no ano de 1991 esta porcentagem só ascendeu até o 42,6%⁴¹ (VALDES e GOMARIZ, 1993, p. 37). A partir destas cifras, este estudo indica que,

Como sucede en el resto de la región, las mujeres se emplean en categorías y grupos ocupacionales diferentes a los de los hombres: la mayoría de las mujeres trabaja en el sector servicios y principalmente como servicio doméstico, empleadas de oficina y de comercio; mientras los hombres se distribuyen por las distintas ramas productivas y se emplean fundamentalmente como trabajadores agrícolas y de la industria. Pero como el resto de las latinoamericanas, las colombianas presentan una apreciable proporción de técnicas y profesionales, mayor que la que existe en la PEA masculina. Las mujeres experimentan problemas de empleo en mayor medida que los hombres. Sus tasas de desempleo son regularmente más

⁴¹ Estes dados só fazem parte da população urbana, dadas as dificuldades para o registro desta informação na zona rural.

elevadas y sufren de mayor subempleo visible. Por otra parte, se observa que la recuperación del empleo, después de atravesar una crisis económica, es más difícil para las mujeres que para los varones. La información disponible indica que tales problemas ya no están referidos a un menor nivel educativo de parte de las mujeres. Actualmente, la PEA femenina tiene un mayor número de años de estudio que la masculina, lo que es más evidente aún en el caso de la población desempleada. Así pues, el hecho de que las mujeres encuentren más dificultades en el mercado de trabajo y obtengan ingresos más bajos que los hombres, sigue relacionado con los patrones culturales que hacen que el trabajo femenino no sea juzgado por su capacidad profesional autónoma, sino como actividad complementaria del trabajo público y económico que regularmente ejecutan los varones (VALDES e GOMARIZ, 1993, p. 36).

Neste sentido, equiparar os níveis de escolaridade das mulheres não foi suficiente para ingressar no mercado de trabalho, o que demonstrava que lógicas sexistas mantinham relações de poder onde o feminino continuava sendo subvalorado e colocado em lugares secundários dentro da estrutura social, econômica e política.

2.4.4 Plano Nacional Decenal de Educação (1996 -2005) – Ministério de Educação

A partir da Lei Geral de Educação, se construiu o primeiro *Plan Nacional Decenal de Educación (1996-2005)* onde a quarta de oito estratégias foi a Promoção da Equidade no Sistema Educativo, dentro do qual se reconhece dois pontos: a) *A equidade de gênero e b) A atenção a populações especiais.* A equidade de gênero foi baseada no reconhecimento das diferentes discriminações e violências contra as mulheres que são reproduzidas nas práticas cotidianas da escola, fazendo necessária a luta pela superação delas a partir da igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade.

Para isto, foram propostos vários elementos entre os quais estão: a) eliminação de imagens estereotipadas nos textos escolares; b) a criação de programas educativos que promovam a igualdade entre meninos e meninas; c) a inclusão da temática na formação docente; d) a criação de programas que suportem as mulheres que são mães para poder finalizar seus estudos. Ainda com estes elementos postos dentro do Plano, os esforços institucionais e as vontades individuais foram poucos, e as discussões de gênero ficaram fora do cenário escolar já que o plano não criou delineamentos claros para a sua execução e não se colocou como um elemento obrigatório.

2.4.5 Plano Nacional Decenal de Educação (2006-2016) – Ministério da Educação

No segundo *Plan Nacional Decenal de Educación*, as discussões de gênero foram colocadas dentro do segundo macro objetivo, que se chama *Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía*, cujo primeiro ponto fala da inclusão, diversidade, diferença, identidade e equidade. Neste plano o gênero – entendido como marca de diferença - se coloca como um aspecto relevante no contexto colombiano para a construção da paz e da convivência, no entanto, se visibiliza dentro do âmbito escolar a existência de uma relação entre diferença, diversidade, conflito e violência. Este aspecto faz que a ênfase seja feita nas análises sobre conflito e a prevenção do mesmo, o qual pode involucrar aspectos de gênero, de sexualidade, de raça, de etnia, de política, de religiosidade, de diversidade social, entre outras, mas não nos questionamentos epistêmicos, políticos e sociais que cada uma destas categorias traz, o que poderia levar a pensar que a aposta é mais pela tolerância que pelo reconhecimento do outro ou outra.

O que se coloca como pano de fundo é a sustentabilidade de uma ideia de paz e convivência baseada no respeito das diferenças e na inclusão das mesmas; no entanto, ao colocar estes elementos como diferenças que devem ser inclusas dentro da dinâmica social já as separa, as conceitua de forma subalterna, como formas não normalizadas dentro do regime social, o que pode trazer como questionamento o tipo de proposta política para a paz que se quer construir, já que esta poderia virar uma estratégia de normalização das diferenças e não um instrumento para o reconhecimento das relações de poder e tensão que se tecem na configuração social, principalmente quando se tenta chegar à equidade via direitos. Além disso, o gênero e a sexualidade são colocados como elementos adicionais para garantir a paz, a convivência e a cidadania e em nenhum momento se aprofunda nas críticas que estas categorias fazem nas relações e instituições sociais, como a escola.

2.4.6 Lei 1620 de 2013 – Congresso da República

Esta lei cria um *Sistema Nacional de Convivência Escolar e Formação para o exercício dos Direitos Humanos, a Educação para a sexualidade e a prevenção e mitigação da Violência Escolar*, o qual tem um enfoque de direitos enquanto que coloca a educação como fundamental para o exercício dos Direitos Humanos, Sexuais e Reprodutivos, pondo sobre a

mesa a discussão da sexualidade pela primeira vez como um direito, ainda que sujeito ao discurso da reprodução. Nesta lei também se coloca o conceito de bullying ou acoso escolar como uma categoria emergente frente aos inúmeros casos de violência dentro da escola, propondo medidas de prevenção e atenção em estes casos. Dentro das propostas feitas pela lei, se estabelece que o trabalho sobre estas temáticas- e em especial sobre sexualidade e gênero - será feito a partir de projetos pedagógicos, segundo o artigo 20:

Los proyectos pedagógicos de educación para la sexualidad, que tienen como objetivos desarrollar competencias en los estudiantes para tomar decisiones informadas, autónomas, responsables, placenteras, saludables y orientadas al bienestar; y aprender a manejar situaciones de riesgo, a través de la negativa consciente, reflexiva y crítica y decir “No” a propuestas que afecten su integridad física o moral, deberán desarrollarse gradualmente de acuerdo con la edad, desde cada una de las áreas obligatorias señaladas en la Ley 115 de 1994, relacionados con el cuerpo y el desarrollo humano, la reproducción humana, la salud sexual y reproductiva y los métodos de anticoncepción, así como las reflexiones en torno a actitudes, intereses y habilidades en relación con las emociones, la construcción cultural de la sexualidad, los comportamientos culturales de género, la diversidad sexual, la sexualidad y los estilos de vida sanos, como elementos fundamentales para la construcción del proyecto de vida del estudiante. (COLOMBIA, 2013, p. s/p)

A mudança fundamental no discurso sobre a sexualidade que traz esta lei está no enfoque de direitos que se impõe na discussão de gênero, fazendo com que não seja mais um tema não primordial que se inclui, e sim um elemento que implica discussões sobre os exercícios de poder que estão na base da sexualidade e do gênero, dentro dos limites do discurso de cidadania e democracia. Outro elemento importante é que traz a discussão do prazer como elemento legítimo da sexualidade, que outrora tinha sido apagado de qualquer aposta institucional ou legal. No entanto, a sexualidade e o prazer seguem demarcados por uma lógica moral ao indicar que deve se levar um estilo de vida sana, o que significa que há limites no prazer e na sexualidade que serão impostos ao corpo, já que nem tudo é sano e viável, quer dizer, que o limite sobre a sexualidade é imposto por discursos ancorados na saúde pública, colocando de novo estas discussões no corpo-natureza.

Até aqui os diferentes atos legislativos são insistentes na conjunção entre diferença, violência e cidadania, sendo este último é um elemento fundamental para a consolidação dos Estados-Nação na lógica liberal, entanto ser cidadão parte de um princípio de autonomia e de liberdade de eleição, no suposto de que todas e todos têm igualdade de oportunidades e equidade nos direitos. Mas que tipo de cidadania especificamente está sendo colocada nestes documentos? Que tipo de autonomia e liberdade está na base deste conceito? Como a diferença – sexual e de gênero - entra a jogar dentro deste tipo de configurações?

A abertura democrática dos anos 90 significou o marco da transformação das relações políticas dentro do país, mas isso não constituía necessariamente o exercício dos direitos para toda a população. De fato, o que se iniciou foi um processo de regulação da vida via biopoder (FOUCAULT, 2015, p. 151), através da denominada democracia, o que de forma discursiva se cristalizou nos conceitos de autonomia, igualdade e liberdade, os quais estão ancorados numa lógica neoliberal. Neste sentido, a política pública – inclusa a política educativa - se colocou como uma estratégia que ainda reconhecendo a diversidade e a diferença, seu alcance foi meramente descritivo e se limitou a estabelecer limites mínimos de materialização dos direitos, fazendo que as diferenças fossem descritas, limitadas e reguladas, sem que se constituíssem em questionamentos frente aos sistemas de poder que configuram o país.

Então, a política pública educativa que tratava do gênero foi reconhecendo as diferenças que já não era possível ocultar dado o processo de democratização que o país vivia dada a violência estrutural que tinha se configurado como um conflito armado e que cada vez se fazia mais complexa, mas para conceder os direitos foi estabelecendo limites ao que significava a igualdade, a equidade, a liberdade, principalmente no desenvolvimento de categorias como sexo, corpo, gênero e sexualidade.

2.5 Política educacional do Distrito Capital: o gênero e os discursos emergentes

A política pública sobre gênero no Distrito Capital teve um avanço significativo a partir dos anos 2000 enquanto confluíram pelo menos dois elementos fundamentais: a luta organizada das mulheres e das feministas e o ascenso no poder executivo na capital do país de um governante de esquerda que tinha apostas focadas para o social, o que permitiu uma abertura democrática onde vozes diversas foram influenciando na agenda pública (mulheres, afrodescendentes, população com deficiência e população LGBTI). Isto implicou que as discussões sobre mulheres e gêneros fossem inclusas no Plano de Desenvolvimento do Luis Eduardo Garzón, cujo nome foi *Bogotá Sin indiferencia. Um compromisso social contra la pobreza (2004-2007)* (FUENTES VÁSQUEZ, 2009, p. 150). Foi necessário criar uma política pública que colocasse a discussão política sobre a desigualdade, a inequidade e a violência de forma contundente e não como um tema conjuntural, nesse sentido a Política Pública de Mulher e Equidade de Gênero foi fundamental neste processo.

2.5.1 Política Pública Distrital de Mulheres e Equidade de Gênero (PPMYG)

Durante o ano 2004 foi designada a professora Juanita Barreto para assumir a coordenação e assessoria para a construção da Política Pública de Mulher e Gêneros na cidade de Bogotá, sendo a pioneira na consolidação de um esforço sistemático para colocar no âmbito público o tema das mulheres, dada a força do movimento social feminista e de mulheres nesta cidade e as condições políticas favoráveis para tal intuito. Dentro desta política, se desenvolveu através do programa *Bogotá con Igualdad de Oportunidades y Equidad de Género* e do *Plan de Igualdad de Oportunidades y Equidad de Géneros (2004-2016)*, o qual criou 7 Casas de Igualdade de Oportunidades para as Mulheres (CIOM)⁴² e exigiu, como parte dos compromissos políticos adquiridos entre o movimento social e a administração distrital, a transversalização das discussões de gênero através da criação da *Subsecretaría de Mujer, Géneros y Diversidad Sexual* dentro da *Secretaría Distrital de Planeación*.

A base social deste processo foi a conformação da Mesa Diversa das Mulheres convocada pelo grupo assessor de Política Pública de Mulher e Gêneros (PPMYG), onde confluíram diferentes organizações de mulheres e feministas que se reuniram para pensar sobre como consolidar esta política pública, o que foi uma grande novidade dentro da configuração das forças políticas até agora colocadas na administração pública de Bogotá, já que o movimento social de mulheres e o movimento feminista foram fundamentais para: a) a consolidação de um espaço político dentro do distrito para colocar dentro da agenda pública estas questões e b) a construção de uma política pública participativa. Neste sentido, segundo uma das relatoras da mesa, os desafios eram grandes, mas as perguntas eram concretas,

Tres preguntas se encuentran en el origen de este proceso: ¿cómo construir políticas públicas que apunten al reconocimiento, garantía y restitución de los derechos de las mujeres en el Distrito Capital? ¿Qué tipo de acciones gubernamentales se requieren para hacer efectiva su participación y toma de decisiones? ¿Cómo dar sentido y significado político a la vasta experiencia participativa de las mujeres que desde la mayor o menor conciencia de sus derechos trabajan por un modelo de ciudad incluyente, plural y diverso? (FUENTES VÁSQUEZ, 2009, p. 153).

A partir destes questionamentos foi formulada a PPMYG que se consolidou a em torno de 9 princípios: A igualdade de oportunidade, a igualdade no tratamento, a equidade de

⁴² Estas casas são centros de atenção para a garantia e defesa dos direitos das mulheres que incluem serviços como atenção psicossocial, assessoria jurídica, ativação de redes institucionais, entre outras. Foram criadas em pontos geográficos estratégicos para tentar atingir a maioria das mulheres na cidade.

gênero, a justiça de gênero⁴³, a diversidade, a autonomia, a solidariedade, a participação, a sororidade (BOGOTA, 2010, p. s/p).

Estabeleceu também 7 objetivos fundamentais que pudessem dar conta da garantia dos direitos fundamentais das mulheres no Distrito Capital, sendo estes: O exercício dos direitos, a transformação das condições socioeconômicas, políticas e culturais das mulheres, a diminuição das condições de pobreza e pobreza extrema que afeta às mulheres, o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, a eliminação de todas as formas de violência contra as mulheres, a representação paritária.

Com o intuito de fazer com que todas as entidades públicas do Distrito capital se comprometessem e realizassem ações específicas dentro dos seus próprios campos de intervenção dentro da cidade, a PPMYG estabeleceu 4 estratégias fundamentais: a) Transversalização, b) Territorialização, c) Corresponsabilidade, d) Comunicação.

Já como instrumentos e mecanismos para a materialização da PPMYG se consolidaram três Planos: a) O Plano Distrital de transversalização de Gênero b) O Plano Setorial de Transversalização de Gênero c) Plano de Igualdade de Oportunidades para as mulheres, sendo este último estabelecido no Acordo Distrital 091 de 2003 da cidade de Bogotá, virando um elemento fundamental para a exigibilidade dos direitos das mulheres. Este Plano está composto por 6 direitos priorizados:

1. Direito a uma vida livre de violências
2. Direito à participação e à representação das mulheres
3. Direito ao trabalho em condições de igualdade e dignidade
4. Direito a saúde plena
5. Direito à educação com equidade
6. Direito a uma cultura livre de sexismo

Já em 2010, no Decreto Distrital 166 se adota a Política Pública de Mulheres e Gênero e se acrescenta mais dois direitos para completar um total de 8 direitos no Plano de Igualdade de Oportunidades para as Mulheres, sendo estes: o Direito à paz como equidade e

⁴³ Um importante antecedente jurídico que deu suporte a este plano foi a Lei 1257 de 2008 que dita normas de sensibilização, prevenção e punição às diferentes formas de violência e discriminação contras as mulheres, modificando o Código Penal, de Procedimentos Penais, a Lei 294 de 1996 sobre violência no interior da família, entre outras disposições. Esta é o amparo jurídico fundamental que reconhece as distintas formas de violência contra as mulheres e as faze puníveis, o que deu um suporte para que se efetivassem processo de justiça para as mulheres e não ficassem na impunidade, ainda quando o sistema judicial tem muitas dificuldades de responder de forma oportuna a estes casos.

Direito a habitat e vivenda digna (BOGOTA, 2010, p. s/p).

Esta política gerou um questionamento forte e direto sobre as condições específicas das mulheres e as desigualdades e inequidades que estão no pano de fundo destas, fazendo uma crítica política profunda às condições materiais e vitais que têm as mulheres e que não permitem o aceso aos direitos delas, o qual pode ser contemplado principalmente nos objetivos. Também foram reivindicadas condições para que as mulheres pudessem ser atendidas nos seus direitos básicos (participação política, saúde, educação, trabalho, vivenda) de forma diferencial, pensando nas dificuldades específicas para atingir estes e também colocou direitos próprios das condições que vivem as mulheres – a partir de uma construção simbólica particular do que é ser mulher - que são denúncias contra as relações de poder assimétricas e sistemáticas (direito a uma vida livre de violências, a uma cultura livre de sexismo e o direito à paz).

Enquanto aos princípios, esta lei prevê uma configuração diferente nas relações entre e com as mulheres para garantir novas configurações sociais, culturais e políticas, exigindo respeito pela diferença e priorizando a sororidade e solidariedade como elementos fundamentais para criar mudanças; isto significa repensar as usuais relações de competição entre as mulheres que estão na base de violências entre elas que terminam por manter a supremacia do status masculino e as relações entre homens e mulheres para que sejam mais solidárias e equitativas, tentando excluir configurações de exploração do feminino.

As quatro estratégias que coloca esta política implicam uma mudança na configuração das relações de poder existentes no distrito, fazendo que os questionamentos sobre o sexo, o gênero, a sexualidade e a identidade não sejam mais marginais e tenham que estar presentes nas ações das diferentes instituições públicas de Bogotá e nos distintos territórios, fazendo que as obrigações do público se pensem a igualdade e a equidade em termos de gênero.

Os limites desta aposta é que o gênero ficou atrapalhado na binariedade feminino / masculino ancorando a ideia que o gênero é só duplo e não diverso e deixando as discussões de gênero dentro da matriz heterossexual; além disto, o gênero foi colocado discursivamente como sinônimo de mulheres e ainda que problematizasse os lugares de subordinação na qual elas têm sido colocadas pela lógica patriarcal dentro do sistema capitalista, culturalmente colocou estas configurações como questões próprias das mulheres e não como próprias de homens, mulheres, gays, lésbicas, meninas, meninos, velhas, velhos, jovens, quer dizer, como uma questão social. No entanto, é importante reconhecer que esta política é muito importante pela sua aposta e pela sua materialização, além de ter sido produto do movimento social e de

ser pensado desde as cotidianidades das mulheres. Também é fundamental indicar que paralelamente a esta política foi se construindo na cidade de Bogotá a política pública da população LGBTI, razão pela qual as diversidades sexuais ficaram um pouco fora da discussão principal.

2.5.2 Plano de Desenvolvimento Distrital (2012 -2016)

Durante o governo do prefeito Gustavo Petro – que foi o terceiro mandatário eleito por voto popular e que pertence a um partido de esquerda – se colocou dentro do Plano de Desenvolvimento *Bogotá Humana (2012-2016)* no qual estabeleceu no primeiro eixo, dos três que tinha sua proposta, chamado *Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: El ser humano em el centro de las preocupaciones del desarrollo*, dois artigos (9 e 10) que falam sobre a educação e a diversidade. O primeiro fala da construção de saberes, a educação inclusiva, diversa⁴⁴ e de qualidade para disfrutar e aprender, onde estabelece a importância de que a educação pública garanta o acesso e a permanência dos diferentes setores sociais a partir de adotar o Enfoque Diferencial.

O segundo fala especificamente da igualdade de oportunidades e equidade de gênero para as mulheres dentro do Distrito Capital, onde o principal objetivo é a criação da Secretaria Distrital da Mulher que velará pela construção de condições para a igualdade de oportunidades e a equidade de gênero. Esta instituição será a encarregada de velar pelo cumprimento da PPMYG, pelo Plano de Igualdade de Oportunidades para as mulheres e pela transversalização nas instituições do Distrito Capital, estando dentro delas a Secretaria Distrital de Educação.

2.5.3 Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024

A partir deste amparo legislativo e movimentação política das mulheres – já institucionalizada através da Secretaria Distrital da Mulher -, a Secretaria de Educação Distrital construiu o Plano Educativo de Transversalización da Igualdade de Género (PETIG), como resposta à estratégia da PPMYG. Este plano tem duas dimensões: a dimensão organizacional e a dimensão educativa. Na primeira se estabelecem 4 componentes, a saber:

⁴⁴ Posterior a esta legislação foi regulamentado o Decreto 062 de 7 de fevereiro de 2014 onde se adota a Política Pública para a garantia plena dos direitos das pessoas lésbicas, gay, bissexuais, transgênero e intersexuais – LGBTI - e sobre as identidades de gênero e orientações sexuais no Distrito Capital, o qual fez mais amplo o debate sobre a diversidade.

- 1) Entornos de trabalho com equidade de gênero
- 2) Comunicação inclusiva e livre de sexismo
- 3) Planejamento com enfoque de gênero
- 4) Gestão do conhecimento com enfoque de gênero

No componente educativo se colocam também 4 elementos:

1) Cidadania e convivência para a igualdade de gênero: Inclui a revisão dos PEI, manuais de convivência e os projetos institucionais para garantir que não sejam colocadas diretrizes que estejam ameaçando os direitos das mulheres. Também, se propõe realizar processos de formação com a comunidade educativa para desmitificar os papéis de gênero e os estereótipos, para depois desenhar e implementar atividades dentro da sala de aula e nos outros espaços da escola que permita problematizar as práticas e costumes sobre gênero.

2) Educação pertinente e de qualidade com equidade de gênero: O objetivo é identificar e incorporar experiências pedagógicas com enfoque de gênero para mudar os padrões dentro da sala de aula; também garantir o acesso e a permanência de meninas e mulheres jovens.

3) Educação para o exercício dos direitos sexuais e os direitos reprodutivos: Invoca a toda a comunidade educativa para se informar sobre os direitos para construir processos educativos que questionem os imaginários e preconceitos sobre a sexualidade e criem rotas de atenção quando for necessário, principalmente na gravidez indesejada e com as estudantes gestantes.

4) Vida escolar livre de violências de gênero: Realizar ações que permitam ter um diagnóstico oportuno para atender os casos de violência e estabelecer rotas de atenção para atender estes casos e fazer o acompanhamento pertinente, além de criar campanhas e processos educativos que permitam entender o que é a violência e como se reage contra ela.

A partir desta política educacional, que se constituiu num esforço social e político de Bogotá, se consolidou uma aposta na importância da escola na consolidação de relações e sujeitos que promovam a equidade de gênero, o exercício dos direitos sexuais e reprodutivos e que não admitam nem reproduzam violências baseadas em gênero. Nesta perspectiva, analisaremos as apostas institucionais do Colégio La Belleza-Los Libertadores, da localidade de San Cristóbal, para observar se esta perspectiva tem sido incluída dentro do PEI e no currículo e as possíveis resistências e continuidades nas lógicas postas nestes documentos.

CAPITULO III

PROJETO EDUCATIVO INSTITUCIONAL E PRÁTICAS DISCURSIVAS: O GÊNERO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO COLÉGIO LA BELLEZA-LOS LIBERTADORES

3.1 O COLÉGIO LA BELLEZA-LOS LIBERTADORES

O *Colegio La Belleza-Los Libertadores* encontra-se localizado no sul-este da cidade de Bogotá, em San Cristóbal, que é uma região periférica da cidade de Bogotá e que foi constituída a partir dos anos 1900 por várias ondas migratórias – próprias das dinâmicas sociais, políticas e do conflito armado que se vivia na época. Então a composição foi inicialmente de obreiros (1915), depois de camponeses que migraram por causa do conflito armado (1950) e, finalmente, de população pobre que foi chegando à cidade à procura de opções de vida (1960) (PLANEACIÓN, 2009, p. 8-9). Apesar destes processos de migração, ampliação e urbanização da cidade, a localidade manteve uma boa proporção de territórios rurais, o que fazia e faz, ainda hoje, que seja um ponto de fronteira, de margem entre o urbano e o rural.

Gráfico 1: Divisão política de Bogotá por localidades



Fonte: Tomado de <http://www.mapainteractivo.net/fotos/mapa-de-bogota.html>

Sob estas configurações foi fundada a Sede A do Colégio, em 1968, o primeiro prédio da escola que era a casa do senhor Juan Vallejo, morador do bairro *La Belleza*. Neste local, o ensinamento dado foi dos primeiros cinco anos da educação básica e foi ministrada por uma única professora, a senhora Matilde. Já em 1971, a escola obteve seu próprio prédio, construído pela comunidade e durante os anos seguintes (1980 a 1985) foram feitas reformas para melhorar a sua estrutura. No início dos anos 1990 amplia-se o Colégio – são construídas 11 salas de aula – e em 1997 se inicia o ensino médio, tanto na jornada matutina como vespertina (DISTRITAL, 2015, p. 1).

O prédio da Sede B foi construído no ano de 1972 pelos moradores do bairro Los Libertadores, que acreditavam na educação como ferramenta para dar melhores condições aos seus filhos e filhas. Foi assim que, depois de uma assembleia dos moradores, foi decidido que se faria a apropriação de um lote de terra que pertencia a *Provivienda Popular de Colombia*⁴⁵. Um ano depois da construção conjunta se iniciaram algumas aulas que foram ministradas por um policial (Jorge Ramírez). Depois de terminadas algumas ampliações, foi exigida à *Secretaria de Educación* a presença de professores permanentes na escola. Em 1989, a comunidade exigiu mais uma ampliação, construindo o segundo andar do prédio (LANDINEZ GÓMEZ, MONTES HERNÁNDEZ, *et al.*, 2006, p. 33).

Durante o ano de 2002, e seguindo as diretrizes da política educativa da Lei 715 de 2001, que estabelece diretrizes para reorganizar os serviços educativos, se fez uma fusão das duas sedes escolares, as quais tinham diferentes níveis educativos. No momento de unificar estes dois prédios se decidiu deixar os nomes de ambos, os quais correspondem a os bairros onde se encontram localizados. Foi assim que o nome do Colégio ficou *IED Colegio La Belleza – Los Libertadores* (LANDINEZ GÓMEZ, MONTES HERNÁNDEZ, *et al.*, 2006, p. 34). Hoje, os dois prédios estão localizadas perto do *Parque Ecológico Distrital de Montaña Entrenubes*, o que faz com que o clima neste setor seja úmido e frio (de uma temperatura de 12°C aproximadamente), com maior quantidade de chuvas e neblina, características típicas de bioma de páramo⁴⁶ (LANDINEZ GÓMEZ, MONTES HERNÁNDEZ, *et al.*, 2006, p. 27).

A configuração desta zona da cidade é uma fusão entre o urbano e o rural, já que é possível observar gado de leite, galinhas e galos no meio do bairro, vestimentas dos e das

⁴⁵ A *Central Nacional Provivienda* foi fundada em 1959 e é a primeira organização social que reuniu as pessoas sem teto, que foram vítimas da violência sócio-política dos anos 1950 na Colômbia. (NARANJO BÓTERO, 2014, p. 92).

⁴⁶ O páramo é um ecossistema de montanha que se caracteriza pelos altos níveis de umidade e pela vegetação de pouca altura. Os *frailejones*, plantas próprias deste bioma são os maiores produtores de água, pelo qual este bioma é de suma importância para garantir o acesso a água potável na cidade de Bogotá.

moradoras próprias dos camponeses da *Sabana de Bogotá*⁴⁷ e, ao mesmo tempo, grandes comércios, ônibus do sistema de transporte unificado da cidade e do sistema *Transmilenio*⁴⁸, entre outros elementos. Isto faz com que na escola conflua uma série de atores e contextos que configuram o cotidiano da escola entre algumas fronteiras: urbano-rural e periferia-centro.

Segundo os dados da *Secretaria de Educación Distrital* (2015: p. 4), o Colégio La Belleza – Los Libertadores faz parte dos 33 Colégios da Localidade de San Cristóbal. Durante o ano de 2015 havia 1.352 estudantes, 692 homens e 660 mulheres, a maioria moradores deste setor; contava com 64 professores (37 da jornada matutina e 27 da jornada vespertina), 3 coordenadores (1 geral, 1 da jornada matutina e 1 da jornada vespertina) e 1 diretor. O prédio da sede A (educação infantil e básica) se constitui de quatro edificações. O prédio da sede B (educação básica e educação média) se constitui de seis edificações que inclui uma cantina e os escritórios administrativos.

Em relação com o pedagógico, dentre as propostas existentes, se encontram projetos transversais, que são modos de incluir, nas atividades escolares, as temáticas que são indicadas na lei como fundamentais dentro dos processos formativos das/dos estudantes, mas que não fazem parte formal do currículo. Entre estes se encontra o projeto de Direitos Humanos que na escola, está constituído por três linhas de trabalho: cartografia social, convivência escolar e o grupo *Mujer y sociedad*. Dentro da linha de trabalho de cartografia social e convivência escolar, organizou-se pelos estudantes um grupo de trabalho apoiado por duas das professoras que fazem parte de desta pesquisa. O grupo se denominou *Jóvenes Investigadores Sociales Vientos del Sur* que realizam intervenções dentro e fora da escola, a partir de identificar as problemáticas sociais do seu entorno, dando ênfase à convivência escolar, à resolução de conflitos e à promoção dos Direitos Humanos. Dos eventos mais importantes se encontra a *Toma Cultural del Parque La Belleza*, com duas versões e que tem como objetivo transformar esse espaço num cenário de intercâmbio intercultural e intergeracional, de convivência, e de respeito pela diferença entre a comunidade educativa e os moradores do lugar.

A linha de *Mujer y Sociedad* foi pensada pelas mesmas duas professoras que desenvolvem o componente de cartografia social e convivência escolar. O objetivo principal é problematizar o gênero dentro dos processos pedagógicos de professoras e professores com os

⁴⁷ A *sabana de Bogotá* está composta pelas extensões de terra que estão ao redor da cidade capital e que se caracterizam por serem setores com temperaturas muito baixas - que chegam até 5°C – e pela grande quantidade de lagoas.

⁴⁸ Sistema de transporte público de Bogotá que conecta a cidade através de vários tipos de serviço.

estudantes de toda a escola, pensando qual é o lugar das mulheres nas relações econômicas, políticas e sociais no mundo. O primeiro passo para consolidar a proposta foi a criação de um grupo interdisciplinar de professores/as que permitisse pensar esses elementos nas diferentes áreas do conhecimento, para depois introduzir no currículo discussões sobre diferença, desigualdade, direitos baseados no gênero. A primeira disciplina que incluiu as discussões de gênero, segundo as professoras que participaram na pesquisa, nos ciclos 3 e 4, foi *Ética y Valores*, as quais eram ministradas por elas mesmas. Ali se fizeram discussões sobre trabalho doméstico, mercadoria, publicidade e mulheres; violência de gênero e família; sexualidade, contracepção e direitos sexuais, emprego e desigualdade. A partir destas discussões se tem feito ações dentro da escola, através de amostras culturais e jornadas de discussão e reflexão, como a que foi feita no dia 8 de março, Dia Internacional das Mulheres, no ano 2016.

Resistências de diferentes naturezas têm impedido que o grupo se amplie e contribuído para que os esforços pedagógicos e políticos recaiam sobre a responsabilidade destas duas professoras unicamente, mesmo tendo sido estabelecido que a política educacional reflita sobre o papel e o lugar de homens e mulheres dentro da escola e da sociedade. Entre algumas destas resistências é possível indicar que falar em gênero tem sido significado pelo grupo de professores como um tema que incomoda, que não é bem-vindo enquanto é feito por feministas radicais, de modo que associam às professoras com estereótipos de forte conteúdo sexista, e qualificam este trabalho como desnecessário entanto as relações de gênero têm mudado e as mulheres não sofrem mais violência nem discriminação como em tempos anteriores. Sob estes argumentos o trabalho sobre gênero e educação tem sido desqualificado e os projetos que elas criam tem pouco apoio institucional e do corpo docente. De modo contrário, os estudantes têm uma importante participação e interesse das temáticas e das ações concretas que se realizam dentro da escola por parte das professoras. Tal vez estas resistências tenham alguma relação com os discursos que circulam no Projeto Educativo Institucional (PEI), que falam de abordagens particulares sobre o gênero e que provavelmente se compartilham na escola, mas para identificar estes discursos se faz fundamental a revisão deste documento, o qual é o parâmetro pedagógico da escola.

3.2 Projeto Educativo Institucional à luz do gênero: o caso do *Colegio La Belleza – Los Libertadores*

Ao fazer uma leitura à luz do gênero e categorias correlatas, como corpo, sexo, sexualidade, identidade e diferença do PEI - *Proyecto Educativo Institucional* – do *Colegio*

La Belleza – Los Libertadores, um dos documentos base da ação administrativa e pedagógica na escola, pretende-se chegar a uma interpretação sobre como o gênero aparece/ou não na proposta política e pedagógica e os modos como se coloca, trazendo assim memórias discursivas que sustentam estes dizeres e analisando suas atualizações, para compreender os efeitos de sentido que produzem, reproduzem ou deslocam. Vale a pena dizer que, no documento, só se faz menção a estes temas quatro vezes e uma vez em específico para falar do gênero. Para conseguir este objetivo é necessário colocar também o modo de compreensão que tem a escola sobre a educação e a sua relação com o gênero, para entender que tipo de sujeito se pretende formar na escola.

Num primeiro momento, o documento descreve o lugar da educação como *el pilar fundamental en la construcción de sociedad*. Aqui aparecem várias perguntas sobre esta afirmação: Desde quando foi assim? Por que se constitui no pilar fundamental da sociedade? O que se produz para que se sustente a sociedade como um todo? Que tipo de sociedade se quer? A educação institucionalizada não existiu sempre e a sua aparição nos países latino-americanos tem a ver com o processo colonizador, o qual tinha como uns dos seus propósitos a evangelização dos povos originários para o controle simbólico dos mesmos, o que permitiria gerar utilidade econômica sobre o seu trabalho e docilidade política para se apropriarem dos seus territórios e recursos (FOUCAULT, 1979, p. 105).

Isto faz pensar qual o sentido da educação dentro da história latino-americana, e em particular da colombiana, ao dizer que esta se constitui em um pilar fundamental. Vale a pena lembrar que, até inícios do século XX, a educação na Colômbia foi gestada, pensada e ministrada principalmente pela Igreja Católica - sendo a moral cristã um eixo central dos processos de ensino dentro das escolas -, e apenas no início deste século foi possível fazer uma separação entre a Igreja e o Estado, dentro de um período político, cuja liderança foi feita pelo Partido Liberal, que era de tendência laica (COHEN, 2001, p. 106).

Este enunciado também traz como interdiscurso a ideia do Estado como um sonho civilizatório que traria aos povos originários e escravos uma nova esperança de organização e evolução de seu estado primitivo. A sociedade atua como uma metáfora, como uma palavra à qual se lhe transfere o sentido do civilizatório que, por sua vez, se encadeia com elementos da ordem, da sistematicidade, da cientificidade, do controle, enfim, do Estado. Neste sentido, a sociedade é o oposto daquilo que comporia a população do *Nuevo Reino de Granada*, na época.

Então, a escola produz sujeitos que são adequados para as conjunturas políticas e econômicas globais, assujeitados a formações ideológicas hegemônicas tanto assim que são

ditas pelo Estado, pela voz do aparelho que organiza e que controla, que outorga os direitos e estabelece os deveres. Neste sentido, ao afirmar que a educação é o pilar da sociedade, este enunciado está gerando uma evidencia de sentido, se colocando como algo semanticamente estabilizado, uma obviedade que não questiona nenhum dos elementos já apresentados, aparecendo a educação como sendo necessária e neutra, e a escola como instituição fundamental, natural, essencial para o humano, velando as relações de poder que se estabelecem na escola e sua correlação com o exercício do poder estatal. No entanto, não é só isso o que a escola produz porque em meio a esse assujeitamento existe a possibilidade de deslocamentos, de fugas e de resistências (LOURO, 2004, p. 17).

Ao falar dos valores que são a base da ação pedagógica e político-administrativa, chama a atenção que o primeiro deles é a autoestima, sendo entendida como *el reconocimiento y aprobación de las características que nos hacen diferentes de los demás*. Este enunciado parte de uma compreensão da diferença como um incômodo, como algo importuno, como um mal-estar, que necessita ser aprovado, legitimado, justificado de alguma maneira para que o sujeito possa viver com ele, e cujo ritual deverá ser significado dentro da normalidade, do aceitável, do possível a partir do outro.

Se bem, é certo, que o “eu” não existe como princípio e sim como efeito do outro através do discurso e do desejo destes que nos significam, é interessante pensar porque a diferença se coloca como uma inevitável tragédia da qual nem todos podem sair porque nem todas as diferenças serão aceitas e aprovadas, ainda que elas são impostas pelos outros, são efeitos da enunciação, a partir de pensar a diferença partindo de uma condição: a semelhança, ou seja, diferença que se estabelece ao quebrar a lógica do mesmo (DELEUZE, 1988, p. 430). Este valor se relaciona com outro elemento que é colocado no texto: o respeito, definido como *el reconocimiento del valor propio y de los derechos de los individuos de una sociedad*. Com esta afirmação, o “eu” tem um valor e os outros têm o direito que os protege perante a lei, quer dizer, tem um reconhecimento jurídico, mas não necessariamente um valor em si mesmo. Neste sentido, o respeito atua como metáfora da tolerância, outorgado pela legitimidade do outro e não por existência própria.

Este tipo de enunciado traz consigo a lógica da forma-sujeito própria do capitalismo: o sujeito jurídico. Este tipo de sujeito é reconhecido enquanto se ajuste às normas do Estado e do mercado, enquanto se cumpram as regras, os deveres. Este sujeito terá acesso aos direitos e a sua liberdade regulada. O sujeito é pessoa enquanto estiver dentro do sistema e não por sua própria existência, não pelo fato da sua humanidade. Neste ponto, o texto indica que uma das ações que devem acompanhar este valor é: *Promover la práctica del respeto y la exigencia*

del mismo. La diversidad de pensamiento, personalidad, género, etnia, religión y procedencia.

Ao falar de diversidade, está-se tratando da diferença e, ao analisar as características que são identificadas dentro deste grupo, elas coincidem com categorias que foram problematizadas nas recentes lutas identitárias e nos movimentos sociais, enquanto denunciavam desigualdades e injustiças, as quais eram justificadas no gênero, na etnia, na religião e na procedência. Isto é, a diversidade faz referência àquilo que não estava considerado dentro da normalidade, do padrão, da regra e, por isto talvez o incômodo que se nota em várias partes do texto em relação ao outro, é o diferente. É importante assinalar que não é qualquer outro que incomoda, é aquele que desafia a norma e por isso é tratado pela tolerância e não pelo respeito, leitura totalmente diferente à que Deleuze usa, onde a diferença tem uma potência positiva que é capaz de questionar este modelo que coloca em cheque a dicotomia modelo-cópia (BENETTI, 1999, p. 4).

O gênero, neste sentido, não aparece mais que para assinalar uma série de possibilidades não hegemônicas de relações com o corpo, a sexualidade e a identidade, mas sem nenhum tipo de aprofundamento. Este tipo de esquecimento enunciativo, que só menciona o gênero em relação com a diversidade e ao mesmo faz referência ao diferente não hegemônico, deixa de lado uma série de discussões que esta categoria traz. O modo de dizer frente ao gênero limita, silencia e restringe as múltiplas possibilidades de deslocamento, de novos olhares, de novos sujeitos, de novas formas de existência.

Frente a este silenciamento, três professoras da escola, a partir do componente de Direitos Humanos, estão trabalhando a partir de intervenções pedagógicas as questões de gênero, fazendo ações e parcerias com instituições externas públicas e privadas. Além disso, elas estão constituindo um grupo de pesquisa sobre gênero e educação, dentro do colégio, para começar a entender melhor a importância de analisar o gênero pelo viés da educação.

3.3 Gênero e práticas pedagógicas: efeitos de sentido e processos identificatórios

Na compreensão da sala de aula como um espaço onde as práticas pedagógicas – entendidas como práticas discursivas – têm lugar e, sendo estas faladas por sujeitos pedagógicos particulares, é importante saber quem são essas professoras, quais suas trajetórias educativas, tanto de experiência pedagógica como acadêmica, para compreender alguns interdiscursos que irão aparecendo dentro dos seus discursos na da sala de aula e, ao mesmo tempo, compreender como a questão do gênero atravessou ou não suas próprias

experiências vitais na sua profissão de educadoras, enquanto mulheres socialmente construídas.

Depois analisaremos o discurso que cada uma delas vai produzindo na sala de aula, para identificar os efeitos de sentido que vão identificando nos estudantes e algumas das manifestações que estes têm dentro da sala de aula para, finalmente, tentar compreender três elementos: as memórias discursivas que estão constituídas pelo saber discursivo que está na base do que se diz sob a forma do já dito, do pré-construído, ou seja, sustenta cada palavra dita e configura o que é possível dizer, o dizível, disponibilizando sentidos que afetam a significação de uma situação particular (ORLANDI, 2000, p. 31); os esquecimentos que produzem o efeito de controle, de normalização dos sentidos porque o sujeito acredita que aquilo que diz só pode ser dito de aquela forma mas que na verdade não é mais que uma escolha, uma possibilidade de dizer (esquecimento enunciativo), e que o que foi dito tem origem em ele, esquecendo que todo dizer já foi atravessado por memórias discursivas, já ditos que lhe constituem (esquecimento ideológico) (ORLANDI, 2000, p. 35) e o não dito que se constituem numa formação do silêncio, que pode falar sobre censura mas também sobre outros modos de significação desse o não dizer, (ORLANDI, 1997, p. 76) sobre o gênero na escola.

3.3.1 Trajetória de vida das mulheres professoras: quem é esse sujeito sexuado chamado professora?

O gênero como categoria relacional que faz parte das relações de poder que historicamente se constituem para gerar condições de produção de discursos e subjetividades, tem atravessado de forma particular a vida das professoras participantes na pesquisa, delimitando lhes certas possibilidades e impossibilidades de ação pessoal, educativa, profissional, marcando assim suas subjetividades, suas trajetórias, suas decisões, suas escolhas, seus sonhos, entre outras. Neste sentido, se faz necessário fazer uma breve análise sobre suas condições de existência entanto mulheres e principalmente sobre essa sua experiência como professoras para compreender como o gênero se configura como uma categoria importante para pensar as relações educacionais, e de forma geral, as relações sociais. A continuação se apresentarão as três participantes da pesquisa através das respostas dadas a duas perguntas nos diários de aula: Qual sua experiência na área da educação? Qual foi o motivo pelo qual você decidiu ser professora?

3.3.1.1 Cacica Gaitana⁴⁹

Ela é uma mulher de 51 anos de idade, professora do ensino fundamental, com 30 anos de experiência na docência e com um grande espírito de luta e de compromisso social. Ela acredita na ação coletiva e na formação crítica e, ao ensinar na sala de aula, ela o faz com muito respeito, escutando a opinião das/dos estudantes e problematizando sobre aquilo que elas/eles vão falando.

Aos 21 anos (1886), começou sua trajetória como docente em escola privada com os estudos que tinha realizado no *Colegio Pedagógico de Bogotá*; cinco anos depois (1991) entrou na escola pública. Foi durante estes anos que ela iniciou seus estudos de *Licenciatura em Administración y Supervisión Educativa* na *Universidad de la Sabana*, uma universidade privada, formando-se em 1991.

Já em 1993, ela começa a trabalhar no Colégio La Belleza-Los Libertadores pelo interesse que tinha na proposta pedagógica alternativa que estava sendo desenvolvida ali, a qual se chamava *Búsqueda de un espacio de creatividad, participación y autonomía organizativo pedagógico*, o qual teve muito reconhecimento em nível nacional e local e cuja proposta se baseia em dois grandes componentes: o pedagógico e o organizativo. Este projeto pensa a escola como um lugar de construção da autonomia, do autogoverno escolar, da criatividade, da participação e da pesquisa, para gerar ações pedagógicas e políticas mais contextualizadas e democráticas, que deram conta da realidade dos sujeitos que ali estavam, proposta do Movimento Pedagógico⁵⁰ que se desenvolveu naquela época.

No entanto, a entrada da avaliação por competências, os níveis de avaliação internacional e a lógica da educação para a competitividade no cenário do trabalho, própria do capitalismo, foram razões suficientes para que se afetasse de maneira contundente a proposta pedagógica da escola. Assim o expressou a professora Fanny em seu diário: *Aun cuando el colegio mantuvo varios elementos del proyecto de primaria como los centros de interés, el gobierno escolar, la evaluación formativa, la escuela empezó a sufrir muchas*

⁴⁹ O nome foi trocado para garantir a confidencialidade da participante. O nome é tomado de uma líder indígena mais importante na resistência contra os conquistadores espanhóis que pretendiam se apropriar dos territórios que hoje conformam a Colômbia, entanto que ela organizou uma confederação indígena para a resistência entre 1539 e 1540. Foi uma mulher corajosa que lutou até o final para manter a liberdade do seu povo.

⁵⁰ Foi um movimento constituído pelos grupos de pesquisa e acadêmico das universidades, os sindicatos dos professores e professoras de escolas públicas, quem pensavam na possibilidade de realizar novas propostas pedagógicas através da pesquisa, da organização política

transformaciones que se sienten muy fuertes con políticas nefastas como la competencia en pruebas académicas que hoy se aplican en toda Colombia, desconociendo y eliminando la vida pedagógica en la escuela. (DIARIO DE AULA, 2016)

Quando ela indica que este processo ia eliminando a vida pedagógica da escola é uma forma de dizer que estas políticas representaram uma ruptura nas relações pedagógicas na escola e a perda do projeto político-pedagógico constituído até então pelo respaldo que foi tirado deste tipo de apostas educacionais, principalmente porque o foco é a avaliação o que vai na contramão do modelo pedagógico que concentrava os esforços na aprendizagem como um processo global e integral; isto trouxe como consequência que a educação ficasse reduzida à preparação de estudantes para desenvolver habilidades e obter conhecimentos técnicos para que possam competir no âmbito do trabalho.

Ao assinalar as mudanças dentro da escola, que estão relacionadas com as políticas neoliberais que foram se introduzindo na educação, a partir do final dos anos 1990 e início do século XXI, com o processo de abertura econômica feito nesta época, vão determinando a formação ideológica, a partir da qual a professora anota em seu diário. Ocorre que a sua crítica se baseia nas políticas educativas que foram modificadas por lógicas de eficiência e qualidade, que estão na contramão do que era proposto até o momento no projeto da escola *La Belleza* e que traz como interdiscurso as propostas provenientes do *Movimiento Pedagógico* dos anos 1980.

No ano 2000, ela faz uma *Especialización en Enseñanza de las ciencias para el nivel básico* na Universidad Pedagógica Nacional e, em 2007, na sua trajetória como educadora e pesquisadora, ela ganha o *Premio a la innovación educativa*, outorgado pela Alcaldía Mayor de Bogotá e pelo IDEP (Instituto para la investigación y Desarrollo Pedagógico) com o trabalho *Proyectos de aula: una alternativa para la innovación y la investigación pedagógica en la escuela*. Como resultado desta vitória, foi publicado o livro *La investigación pedagógica como área del conocimiento. Una alternativa de formación para estudiantes y maestros*.

No seguinte ano (2008), ela termina a *Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional* y realiza alguns cursos curtos em Linguagem, cultura e artes oferecido pela Universidad Nacional de Colombia e a Universidad de los Andes nos anos 2000 e 2015. Desde seu ingresso na escola, ela fez parte de um grupo de pesquisa que chama *Grupo de fomento a la investigación*, que pertence à *Corporación Escuela Pedagógica Experimental (EPE)* que é um dos centros pedagógicos alternativos mais importantes na cidade.

Durante os 23 anos que leva nesta escola, ela tem vivenciado as diferentes configurações que a *La Belleza – Los Libertadores* teve, e expressa que hoje se vivencia uma

serie de dificuldades além das políticas públicas que foram exigindo da escola resultados nos diferentes instrumentos de avaliação. Ela indica que, [...] *particularmente hoy se percibe un ambiente de caos escolar en muchas instituciones educativas del distrito capital, todo es desarticulado y se trabaja desde iniciativas individuales que, como en nuestro caso en la Belleza, mantienen y crean nuevos proyectos como el Carnaval, Jóvenes Investigadores Sociales, La Belleza ecológica (DIARIO DE AULA, 2016).*

Este trecho do seu diário fala da compreensão sobre os efeitos que esta ruptura da política educacional imposta teve no cotidiano da escolar, que segundo sua leitura, só trouxe efeitos negativos no desempenho profissional e sobretudo no modelo de escola pensado para todas e todos. No entanto, este é uma situação paradoxal que se por um lado se estabelecem faltas, ao mesmo tempo se abrem possibilidades, aparecem novas compreensões, novas elementos que surgem e que podem ser pontos de fuga, de deslocamento de essas lógicas impostas.

Ao escrever no seu diário de aula sobre como decidiu ser professora, ela diz: *Esta decisión la tomé cuando inicie la secundaria porque me gustaba todo lo que los profesores me enseñaban; ahora comprendo que me gustaba conocer, saber, investigar, y pensaba que siendo maestra lo iba a lograr, en parte ha sido así, aún cuando también ha sido limitante para dedicarme de lleno a la investigación. La decisión de ser maestra fue estimulada por mis profesores y mis padres que rápidamente me ubicaron en la normal pedagógica, fue una elección mayor y definitiva (DIARIO DE AULA, 2016).*

As condições de produção dessa sua escolha passam pelas relações de poder e de gênero, que se viviam na época, onde o lugar das mulheres estava baseado nos limites sociais, econômicos, acadêmicos e simbólicos que atravessavam os corpos marcados como femininos; falam do lugar da educação como profissão para mulheres, mantendo, entretanto, as ordens simbólicas associadas à feminilidade; no entanto este último estende o lugar do cuidado à docência, criando um efeito duplo: amplia o espaço laboral feminino para, ao mesmo tempo, manter o controle e a regulação sobre elas, na noção de mulheres-mães-cuidadoras.

A palavra investigação se coloca como o elemento que volta, que se repete e que fala do projetado e não obtido de forma completa, e vai ao encontro do que seus professores e pais decidem para ela, quer dizer, seu destino lhe foi imposto pelas condições de gênero, pela força do simbólico que a coloca no seu lugar, no que pode ser e fazer uma mulher, na escola normal a qual, segundo ela, foi uma escolha maior e definitiva. Ainda quando a sua profissão aparece como escolha, na verdade aparece como uma das poucas possibilidades viáveis para ingressar

à educação superior. Então, as palavras *eleger*, *decidir*, aparecem como um esquecimento enunciativo que disfarça as relações de poder de gênero e coloca, como semanticamente estabilizado, o lugar da sua escolha como mulher professora.

Logo ela indica que, *Allí me encontré desde el principio identificada con la comunidad, aprender de los niños y los problemas del mundo, llenaba la vida y la cabeza de ideas. La normal, el colegio pedagógico en Bogotá, fue un lugar de muchas sorpresas, nos preparaban para ser maestras, aún cuando el colegio empezaba a ser mixto; teníamos que estar todo el día allí, y era maravilloso (DIARIO DE AULA, 2016)*. Neste fragmento ela diz da sua identificação com a comunidade, com as crianças e as dificuldades do mundo e, ao mesmo tempo, a sua vontade de compreender e pesquisar aquilo, ela indica que isso lhe enchia a vida e a cabeça de ideias. Nesta última expressão existe um encontro dessa dualidade que a acompanha, entre a pesquisa e a profissão docente; no entanto essa plenitude de vida faz referência a essas experiências próprias da prática educativa; e o encher de ideias a cabeça fala da possibilidade de pensar e repensar esses fenômenos à luz do exercício investigativo.

Ao falar que as preparavam para serem professoras, ainda que o colégio começasse a ser misto, fala de uma aparente restrição nas práticas coeducativas na formação docente da época, mas aparentemente era uma incoerência que elas – mulheres – conseguissem formação pedagógica mesmo com o ingresso de homens na escola, inclusive a sua permanência durante o dia todo lá. Sem perceber, ela vai assumindo que não é permitido esses exercícios coeducativos e principalmente que o direito a ser educada estava atravessado pela presença ou não masculina: a educação masculina é a norma, a feminina é uma concessão restringida. Isto torna visível a ideologia institucional da escola dessa época, porque fala de quem tem direito à educação e de quem não tem, ou ainda, de quais restrições depende a sua possibilidade concreta de aceder aos direitos, sendo as mulheres situadas num lugar subordinado neste direito. A educação feminina está então regulada nas suas possibilidades e nas suas condições pela ideologia hegemônica de gênero (ORLANDI, 2000, p. 47).

3.3.1.2 Maria Cano⁵¹

Ela é uma mulher de 45 anos de idade, que nasceu e cresceu em Bogotá, e que se caracteriza por ter uma capacidade de análise política e uma clareza teórica admirável, além

⁵¹ O nome foi trocado para garantir a confidencialidade da participante. Este nome é tomado de uma líder social que lutou pelos direitos das/dos trabalhadoras/es frente as terríveis condições que tinham na época. Com forte convicção e clareza política organizou várias greves e virou uma pessoa chave na consolidação do movimento dos trabalhadores na Colômbia durante finais do século XIX e início do XX.

de fazer críticas fortes ao sistema educativo e às apostas políticas de vários docentes que não visam a uma transformação social. Ela é uma mulher ativa e propositiva que gosta de trabalhar fora da sala de aula com novas alternativas como a arte, a música, entre outras. Nos últimos anos tem sido professora do ensino fundamental nos últimos ciclos, mas a experiência docente de 20 anos tem lhe permitido estar na direção de creches e trabalhar tanto no setor privado como no público.

Aos 21 anos (1992) ingressa na Universidad Pedagógica Nacional para se formar como Licenciada em Ciências Sociais com ênfase em história. Ela termina sua formação no ano de 1996, e meses antes de formada ela começa a trabalhar num colégio que é produto de um processo de organização popular no bairro *Villa Nidia* no nororiente da cidade de Bogotá. Ali ela assume o cargo de diretora da creche até 1998.

Em 1999 ela começa a ter contato com o *Colegio Minuto de Dios*, o qual pertence a uma organização religiosa, fazendo algumas substituições de professoras que pediram licença de maternidade e outras permissões, mas depois consegue entrar como professora regular, trabalhando ali até o ano 2001, completando assim 5 anos de experiência no setor privado. Já nesse mesmo ano, ela decide se apresentar num concurso público para ser professora na rede pública da cidade de Bogotá, passando e ingressando diretamente no *Colegio La Belleza – Los Libertadores*. Desde então ela tem se dedicado ao ensino de ciências sociais, ciências políticas e ciências econômicas nesta escola pública, onde já completa 15 anos.

Durante estes anos ela tem feito várias diplomações, das quais destaca dois: uma diplomação em “Direitos Humanos para a Educação” que foi oferecida pela *Universidad Pedagógica Nacional*, em 2003, e outra diplomação em “*Investigación pedagógica como área de conocimiento*” oferecida pela Escola Experimental no ano de 2004. Também realizou vários cursos de formação docente permanente, dos quais destaca três: um curso sobre “Comunicação, educação e cultura” na *Universidad Distrital* realizado em 2012; um curso sobre “Uso das TIC’s na sala de aula” na *Universidad de la Sabana* no ano de 2015 e o um curso sobre “Oralidade e produção de textos” na *Universidad San Buenaventura*.

Ao responder à pergunta de porquê decidiu ser professora, ela indica que ser professora não estava dentro dos seus interesses porque várias pessoas do seu núcleo familiar o eram, pelo qual ela entendia a dinâmica que implicava o exercício de ensinar. Era muito trabalho e não sentia que a remuneração fosse coerente com os esforços realizados, pelo qual ela criou uma resistência muito grande à educação, de forma repetida dizia que não seria professora. Ao escrever no seu diário de aula, ela diz que, *Inicialmente, mi intención no era ser profesora cuándo terminará el bachillerato, aunque en mi familia hay varias profesoras,*

entre esas mi hermana mayor, porque yo veía que el esfuerzo era grande pero la remuneración no era buena. Era demasiado trabajo y el salario no compensaba (DIARIO DE AULA, 2016).

Quando ela fala que o exercício de ensinar aparece como uma atividade mal remunerada, ela fala das condições da profissão na segunda metade da década de 1990, o qual tem como pano de fundo as reformas neoliberais de abertura econômica que foram instauradas no período presidencial de Cesar Gaviria (1990 a 1994), principalmente a lei 50 de 1990 que fez modificações importantes no *Código Sustancial del Trabajo* e o desmonte progressivo do Movimento Pedagógico, que era uma organização pedagógica e social de caráter nacional que tinha como objetivo resistir as reformas educativas que pretendiam instrumenatalizar a educação e ao educador, mas foi se desmontando depois de 1994, perdendo assim um importante elemento de negociação e resistência frente as reformas que foram feitas posteriormente na educação e no trabalho docente.

Por esta razão, ela decide começar a trabalhar em várias atividades assim que terminou a escola, dentro das quais se especializou em beleza, trabalhando numa cadeia de salões de beleza muito importante no noroeste da cidade. No entanto, na sua relação com a pastoral da Igreja na qual ela assistia se apresentou uma oportunidade que ela não rejeitou. Esta organização que fazia parte da *Misión del Verbo Divino*- uma congregação católica de origem alemão - estava convocando jovens que quisessem realizar um trabalho popular no Chocó – uma das regiões com maiores índices de pobreza no país e cuja população é maioritariamente negra- para organizar e consolidar várias creches nesta zona do país. Durante um ano (de 1990 a 1991) ela trabalhou neste projeto com importantes mudanças na sua vida.

Segundo seu diário, ela indica que, *El trabajo que se hizo con una asociación campesina del Atrato me llevo a pensar que el asunto de la educación era muy importante. Realmente me pareció que el trabajo en educación era fundamental para lograr los cambios, las transformaciones que uno cree que deben darse en la sociedad para mejorar las condiciones de vida (DIARIO DE AULA, 2016).*

A partir dessa experiência há uma reviravolta no modo de entender a educação e as possibilidades que esta apresentava, se abrindo como perspectiva vital para ela. É assim que depois de voltar desta viagem, ela decide fazer o processo seletivo na *Universidad Pedagógica Nacional*, umas das principais instituições de formação de professores e professoras do país, que fica localizada na cidade de Bogotá e em 1992 ela ingressa. Ao falar do que a educação lhe significa ela diz que, *Conseguir sentirse útil y estar haciendo algo más*

productivo para la sociedad (DIARIO DE AULA, 2016).

Então, ela vê na educação uma forma de ação política para mudar as estruturas sociais desiguais e fazer mudanças no local, o que teria um efeito direto sobre os e as estudantes com quem ela trabalha, tendo sido esta sua escolha de vida. Essa opção pelo cuidado, pela proteção, pelo fazer pelo outro são valores que são socializados na educação feminina e católica, que ensina às mulheres a servir aos outros no cotidiano, nas ações pequenas e constantes, pelo qual geralmente não se valoriza este trabalho. Este tipo de educação feminina, que ensina para cuidar no privado, nos espaços considerados não políticos faz parte das razões pelas quais as profissões que têm como missão o serviço sejam feminilizadas.

3.3.1.3 Policarpa Salavarrieta⁵²

Ela é uma mulher de 40 anos, com uma grande paixão pela química, a biologia e os temas ambientais. Ela é uma pessoa com um sentido do cuidado pelo outro muito forte, principalmente com os estudantes, com os quais gera laços de carinho e solidariedade. Desfruta sua área de conhecimento e da sua profissão e desde ali propõe atividades e projetos ambientais e de direitos humanos dentro da escola. Tem 15 anos de experiência docente, dos quais 8 foram na escola privada e 7 na escola pública.

Ela nasceu e viveu em Bogotá, na localidade de *San Cristóbal*, a mesma onde está localizado o *Colegio La Belleza – Los Libertadores*. Ao terminar o ensino médio no ano de 1996, ela se muda para a cidade de Ibagué e no ano 1999 ingressa na *Universidad del Tolima*, para se formar como Licenciada em Química e Biologia. Este período da vida dela esteve carregado de dificuldades, segundo expressa no seu diário,

Dificultades mientras estudie fueron muchas, tener mi hija muy pequeña, vivir en una ciudad nueva (Ibagué) y donde los suegros, no tener tiempo de hacer tareas, impotencia por el poco apoyo de mi pareja en ese momento, estudiar con pocos recursos y en algunos momentos pensar en dejar la carrera; claro que hubo cosas muy buenas, mis padres me apoyaron mucho moral y económicamente, conté con compañeros muy comprensivos que me apoyaban mucho, me prestaban materiales, copias y a veces me regalaron ropa y cosas

⁵² O nome foi trocado para garantir a confidencialidade da participante. Este nome foi tomado da heroína da independência da Colômbia, quem usou suas habilidades para contatar e organizar pessoas que estivessem dispostas a lutar pela independência e posterior construção da pátria. Ela foi morta em 1817 quando foi descoberta por conspiração, sendo das primeiras mulheres em morrer por um crime político.

para mi y mi hija. Sólo me movía el deseo de graduarme regresar a la casa de mis padres en Bogotá y ofrecer un mejor futuro para mi hija (DIARIO DE AULA, 2016).

No seu relato ela descreve uma série de situações que tem a ver com as condições sociais, econômicas e culturais pelas quais os projetos vitais das mulheres terminam carregados de impossibilidades. Em primer lugar a maternidade que se estabelece com responsabilidade primordial feminina, o que implica o cuidado e dedicação de forma exclusiva a esta atividade sem nenhum tipo de corresponsabilidade por parte do pai. Um segundo elemento tem a ver com o aspecto econômico; na qual ela depende do seu companheiro que, no momento que ela decide começar a estudar, ele não apoia esse projeto.

Estas situações têm a ver com a matriz heterossexual que cria regimes de verdade sobre a feminilidade e a masculinidade, dividindo tarefas a partir de argumentos biologicistas que estabelecem o cuidado das crianças como algo naturalmente feminino e delimitam o espaço do público ao masculino, instaurando uma lógica do homem-provedor e impossibilitando a saída das mulheres a espaços como o trabalho ou a universidade porque interrompem as responsabilidades que supostamente lhes correspondem. No entanto, exercícios de solidariedade, de compreensão, de carinho e de cuidado, permitem que nestes momentos as mulheres possam assumir todas as responsabilidades e continuar com seus projetos vitais.

No ano de 2005 ela volta para Bogotá, onde começa a trabalhar como professora no Liceo Isabel Sarmiento, na cidade de Soacha, que limita com a capital do país. Ali permaneceu durante 8 anos. No entanto, no ano 2010 ela realizou o concurso docente para trabalhar na rede pública da cidade de Bogotá vinculando-se assim no *Colegio La Belleza - Los Libertadores* onde é docente há 7 anos. Então durante dois anos ela trabalhou tanto na escola privada como na pública.

Durante o período que ela tem sido docente da escola pública realizou três cursos complementários: um primeiro em “Conciliação em equidade”; o Segundo foi “Uso das TIC’s na sala de aula” na *Universidad de la Sabana* no ano de 2015, o qual foi feito pela maioria das professoras e professoras da *Belleza*, e o terceiro foi um seminário sobre “Crianças com necessidades educativas especiais na sala de aula regular”. Atualmente se encontra cursando um Mestrado em Ciências Ambientais na *Universidad Jorge Tadeo Lozano* na cidade de Bogotá.

No momento de ela responder o motivo pelo qual decidiu ser professora, ela indica que desde muito pequena começou a ter interesse pela experimentação, pelos laboratórios, pela natureza, e já tinha clara a área de que desejava estudar no momento de terminar o ensino médio, mas suas condições econômicas não lhe permitiriam estudar de forma imediata, além de algumas escolhas que ela fez nesse momento. *Desde que estaba muy pequeña 5 años exactamente empecé a inclinarme por las ciencias y la experimentación, ya en el bachillerato estaba segura de estudiar biología y química pero mi familia es de extracción muy humilde por lo cual tuve que esperar 6 años después de graduarme del colegio para acceder a la educación superior (durante ese tiempo tome decisiones erradas, como irme de mi casa, tener esposo) luego tener mi hija mayor (DIARIO DE AULA, 2016).*

Com essas certezas sobre a área, ela decidiu estudar licenciatura, para ser professora, porque, *siempre me gusto la escuela y que mejor que quedarse en ella. Yo creo que todas las niñas quieren ser profesoras y mi mamá dice que no era la excepción, y además entré a estudiar de 4 años a primerito de primaria y a relacionarme con muchos niños y docentes (DIARIO DE AULA, 2016).* Quando ela fala que todas as meninas querem ser professoras e que ela não era a exceção, fala das condições de possibilidade que as mulheres tinham para estudar e ao mesmo tempo para cumprir com os valores que lhes foram inculcados: o cuidado, a paciência, a entrega. Em última instância, a profissão de educadora se apresenta como uma forma pública de exercer a maternidade. Por isso, todas as mulheres queriam ser professoras, mas na verdade era uma das poucas opções que tinham, e no caso, para a professora, entrar na universidade e estudar licenciatura era a única opção para realizar pesquisa e experimentação na área de biologia e química.

Este texto também enuncia as condições de produção históricas da fala dela e da sua mãe, porque a educação feminina durante todo o século XX manteve relações pedagógicas que insistiram na diferenciação dos papéis entre homens e mulheres e só nos anos 30 as mulheres da elite começaram a aceder à educação superior, mas só em áreas restritas, principalmente as que implicavam relações de cuidado como a educação, a enfermagem, a pedagogia, o serviço social. Nos anos 80 o aumento na matrícula feminina apenas iniciava e o acesso das mulheres populares ao ensino superior foi mais plausível neste período, mas os padrões sexistas continuavam, e os espaços acadêmicos continuaram quase os mesmos. Isto significa que o acesso das mulheres não significou a democratização do conhecimento, marcando assim a experiência vital das mulheres de esta época.

Depois de vários anos de experiência e ao começar a trabalhar no *Colegio La Belleza – Los Libertadores*, ela compreendeu que seu papel como professor, agora na mesma localidade onde ela nasceu e cresceu, seria uma oportunidade para aportar à comunidade, para gerar mudanças nas vidas das pessoas, para lograr os sonhos. Assim expressa no diário: *Yo trabajo en san Cristóbal sur, localidad que me vio crecer. Considero que debo devolverle a mi comunidad una cuota de afecto y entrega, mostrarles mi experiencia a los estudiantes y decirles que siendo humildes y con pocos recursos se logran alcanzar los sueños y se puede mejorar la calidad de vida (DIARIO DE AULA, 2016).*

Nessa sua fala, ela traz uma aposta política pelo melhoramento das condições de vida dos estudantes, que são espelhos do que ela mesma era em anos anteriores, através da educação, porque apesar das múltiplas dificuldades que ela viveu – e que provavelmente eles/elas vivem hoje- é possível realizar os sonhos. Nesse sentido, ela traz a memória discursiva sobre a educação como mobilizador social das classes populares, elemento que culturalmente é muito marcante na sociedade colombiana e que se coloca como motor social para que jovens continuem processos educativos, ainda que as condições em termos de garantir este direito sejam poucas.

3.3.2 Práticas discursivas e processos de identificação: memórias discursivas sobre o gênero e a subjetivação das/dos estudantes. As resistências e os resquícios.

O indivíduo está atravessado pela linguagem e nesse processo de transformação se assujeita. No momento em que o indivíduo é atravessado pela palavra do outro, tanto pelos dizeres como pelos silêncios, pelo dito e pelo não dito que juntos conformam o sentido dos enunciados, se criam marcas significantes que constituem o sujeito, ou seja, determinam o processo de subjetivação, onde se colocam os recalques inconscientes, o vazio, o real da língua, o impossível de dizer, ou seja, a marca única que nos conforma que nos faz ser eu e não outro, mas também através da linguagem se produzem os processos de identificação, os quais provem das identificações imaginárias com determinados sentidos que se encontram ancorados em formações ideológicas particulares (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 403-404), ou seja, em posições de interpretação possíveis do mundo em uma conjuntura sócio histórica dada (ORLANDI, 2000, p. 43) e nos quais o sujeito vai se (des)encontrando.

Os sentidos são sempre imprevisíveis, porque nem sempre os sujeitos são afetados da mesma forma pelos discursos enunciados num mesmo contexto, a partir da leitura de Orlandi

(2000) e Magalhaes e Mariani (2010) é possível dizer que isto tem a ver com as condições de produção amplas (contexto sócio histórico e ideológico), pelas condições de produção imediata (circunstancias de enunciação), pela memória discursiva que é constituída pelo esquecimento e que atravessa os sujeitos e que tem sido a base da sua história, pelas formações discursivas onde se inscreve o dizer do sujeito, pelas significações que adquirirem os enunciados e pela marca subjetiva do vazio que se instala no momento em que se entra em contato com a linguagem, mas também os sentidos não são fixos, eles são provisórios, se movimentam, se dispersam.

No entanto, existem dispositivos de poder que se configuram como formas de controle da interpretação, a partir de relações de saber-poder, são estabelecidas por especialistas, instituições, lugares de enunciação, onde se delegam modos de interpretar e de atribuir sentidos (ORLANDI, 2000, p. 10) como é o caso da escola e do professor.

Neste sentido, analisar as práticas pedagógicas – entendidas como práticas discursivas – das professoras na sala de aula é uma forma de identificar, em primeiro lugar, as formações discursivas nas quais elas se inscrevem e que têm sentido; no entanto estão ancoradas na história, a qual dá conta das interpretações sobre o gênero, o sexo, a sexualidade, a identidade e a diferença que as professoras têm, e que se atualizam tendo como base a memória discursiva; mas ao mesmo tempo, analisar esses discursos dá conta da correlação entre estes e os efeitos de sentido que são produzidos nas/nos estudantes pelas relações de poder que se produzem na sala de aula, sendo que, aqui, o linguístico e o político se encontram para constituir os sujeitos e os sentidos (ORLANDI, 2000, p. 38).

Assim, é possível encontrar nos enunciados produzidos na sala de aula de cada uma das professoras e nas práticas não discursivas – entendidas como práticas, de apropriação, de interesses e de desejos (FOUCAULT, 2008, p. 76)- , memórias que aparecem reproduzindo discursos que podem gerar relações discriminatórias, excludentes ou violentas, porque baseados em formações ideológicas sobre o gênero tradicionais - que assumem os corpos como naturais, os sexos como opostos e excludentes e uma total linearidade entre sexo, gênero e desejo -, que tem se estabelecido como discursos normalizados, naturalizadores e portanto discursos que geram efeitos de sentido estabilizados e estabilizadores. Mas também é possível encontrar deslocamentos através de polissemias, de novos sentidos, de novas formas de compreensão do gênero e, portanto, das relações, criatividade vital que resiste aos regimes de verdade criados e impostos.

3.3.2.1 Sala de aula 502

Esta turma está composta por 35 estudantes, 12 meninos e 23 meninas com idades que oscilam entre 8 e 11 anos, todas e todos moradores do bairro. A sala de aula 502 corresponde ao 5º ano do ensino fundamental ou ao 1º ano do terceiro ciclo no Brasil.

1ª sessão

Ao entrar na sala de aula, a turma está organizada em 5 grupos de seis pessoas e 1 de cinco pessoas, constituídos por meninos e meninas, organizados de tal forma que ficam uns olhando para os outros em duas fileiras de três pessoas, a sua vez estes grupos estão distribuídos em três fileiras na sala de aula, de tal forma que não é um referente explícito o lugar da professora na sala de aula como lugar exaltado, e só quando se usa o quadro para fazer alguma explicação se estabelece uma ordem para direcionar o olhar, o que faz que as/os meninas privilegiem a comunicação com os companheiros/as no trabalho cotidiano. Ver este tipo de organização numa turma do quinto ano do ensino fundamental foi surpreendente, porque geralmente esta configuração se dá na educação infantil.

Ao observar este tipo de organização é possível perceber como se configura outro tipo de circulação da palavra porque não é unidirecional professora/estudantes e sim multidirecional entre estudantes/estudantes e professora/estudantes, aliás, a professora não está um lugar fixo e a comunicação não está hegemonicamente direcionada a ela. Isto tem um efeito de deslocamento na configuração dos sujeitos estudantes, porque cria cenários para o trabalho coletivo, para a constituição de relações sociais de cooperação e de ajuda. Esta prática pedagógica traz um dizer sobre o que significa o trabalho na sala de aula, o coletivo e o cooperativo, fala do sujeito que se quer formar.

Nesta aula, que era de ética e valores, a temática foram os direitos das mulheres, a partir da reflexão sobre o Dia Internacional das Mulheres (8 de março). As meninas ficam muito interessadas em participar das discussões e elas vão levantando a mão pouco a pouco; no entanto os poucos meninos que participaram desta discussão vão falando sem precisar levantar a mão, eles vão falando sem pedir permissão, mas a maioria dos meninos permanecem calados, o que provoca uma interferência da professora que diz: *Ojalá que hable alguien que no haya participado* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Ao dizer “alguém que não tenha participado” ela usa uma metáfora para dizer que aqueles – seres masculinos - que não têm participado podem e devem fazer parte desta

discussão. Ela usa seu lugar de poder na relação de forças entre professora/estudante na sala de aula, para tentar produzir outro sentido sobre a discussão dos direitos das mulheres nos meninos, ao desconstruir a ideia de que este tipo de temas são coisas exclusivamente de mulheres. O dizer da professora tem uma força distinta no processo de significação pela autoridade que lhe dá a escola e pelo seu saber-poder (ORLANDI, 2000, p. 41) e através desta estratégia, o silêncio quase sistemático dos meninos conseguiu ser parcialmente quebrado. No entanto, este silenciamento que permanece pode estar relacionado com a forte polarização das experiências e práticas de meninas e meninos, que levam a estes a sentir que estas discussões estão totalmente distantes das suas cotidianidades e experiências, o que dá conta de uma clara divisão sexual da vida como um todo.

Ao continuarem a aula, se inicia um trabalho em grupo e ainda que estejam organizados por grupos mistos, em vários destes as meninas se organizam para trabalhar juntas, deixando aos meninos fora da discussão e organização da tarefa. De alguma forma, a ideologia que atravessa estas sujeitas estudantes, as faz acreditar que o trabalho é feito entre as mulheres e que os homens nem sempre devem trabalhar, ou melhor, que estão acostumadas a trabalhar independentemente de que os meninos o façam, inclusive porque a temática faz referência a elas, o que mantém a ideia que os direitos das mulheres é um tema exclusivo para elas.

Avançando na discussão, houve um momento em que se perguntou por que as mulheres não se posicionavam, não lutavam pelos seus direitos, ao que um menino respondeu: *No se ponían en los pantalones* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). O que significa se colocar nas calças? O que tem uma calça que faz obter direitos? O que significa não ter a calça? As calças são associadas ao masculino, em contraposição da saia, que é feminina. Então, dizer que as mulheres não usavam as calças é uma metáfora⁵³ onde calça faz referência ao masculino, sendo estes os seres humanos autorizados para lutar e ter direitos. As mulheres, como excluídas do direito masculino, não têm mais opção que se masculinizar para serem escutadas e reconhecidas. As mulheres-sem-calça representa o lugar do feminino no social, seres da espécie humana sem lugar, sem status, sem legitimidade.

Ainda que pequeno, o menino que falou esta expressão tem claro que as mulheres historicamente não tiveram voz e foi pela configuração simbólica, pelas formações discursivas que partindo de formações ideológicas sobre o gênero, marcaram de forma

⁵³ A metáfora pode ser entendida como a tomada de uma palavra por outra, o processo de transferência do sentido de um significante a outro, o que implica o estabelecimento da forma como as palavras produzem sentidos, significam. (ORLANDI, 2000, p. 44)

pejorativa e submissa aqueles corpos sexuados designados como femininos. É este discurso que dá conta da constituição subjetiva do menino como homem-macho, porque ele é capaz de dizer que a não consecução dos direitos das mulheres é resultado da sua natureza feminina, ou seja, da sua ineptidão natural como mulher-feminina no espaço do público, o qual gera uma linha argumentativa da culpabilidade das mulheres pelas suas dificuldades, desconhecendo que estas são produto do lugar simbólico que lhes foi assinalado e que se coloca como violento e constrangedor.

Isto contrasta com o tipo de intervenções que fazem as meninas dentro da sala de aula nesta sessão. Ao observar o modo de participação, as meninas estão dispostas a participar quase que de forma ansiosa. Elas levantam a mão de forma enérgica, quase pulando da cadeira, tentando que a professora possa vê-las. É certo que alguns meninos também têm este tipo de ação, mas são as meninas quem maioritariamente o fazem. Há uma procura de reconhecimento, de escuta, de visibilidade que não tem os meninos, pelo menos não na mesma intensidade.

O lugar da fala, da palavra para as meninas aparece como urgente na sala de aula. Isto pode estar ligado ao seu constante silenciamento em outros espaços sociais pelo fato de serem vistas e entendidas, como mulheres e por tanto como pessoas que têm pouco que aportar no social. De fato, ao perceber o tipo de intervenções que elas realizam, quase todas fazem referência a elementos da exterioridade da escola, principalmente da sua cotidianidade na família e no bairro. Isto faz pensar o tipo de conhecimento que circula entre as mulheres e que é reconhecido pela primeira vez na sala de aula.

O conhecimento do cotidiano é aquele conhecimento que não precisa de maiores níveis educativos e, segundo as configurações históricas as mulheres colombianas, até 1933 não lhes foi permitido o acesso a espaços educativos de nível superior, pelo que a maioria delas só lhes foi permitido o letramento básico. Ainda hoje, o conhecimento cotidiano tem sido destinado ao feminino – ainda que muitas delas estejam escolarizadas- pelas configurações de gênero que lhe são colocadas. Este contexto faz com que o exercício de falar dos direitos das mulheres se dê como um espaço propício para serem reconhecidas nesse seu mundo simbólico de compressão: o cotidiano. Se o conhecimento do cotidiano é feminino, quer dizer que, na lógica binária e oposta, o conhecimento científico e objetivado não circula entre elas.

Ao continuar nas discussões ao longo da aula, foi possível perceber que a professora se refere aos estudantes sempre distinguindo as meninas e os meninos, quer dizer, não usa o

masculino como genérico, universal e abrangente, pelo contrário reconhece, desde a linguagem, as meninas. Isto funciona como um deslocamento frente à ideia de que o masculino é universal e é neutro e por tanto mulheres e meninas devem-se sentir incluídas nesta categoria. Quando se fala homens ou meninos para se referir à humanidade, está em funcionamento um silenciamento discursivo que se faz possível pelo apagamento das condições materiais e históricas das mulheres.

Por isso a importância de falar em meninas e meninos, porque isto faz desaparecer esse silenciamento sistemático das mulheres⁵⁴, construindo uma crítica político linguística sobre o esquecimento enunciativo hegemônico, onde só o masculino é nomeado e o feminino é ocultado, sendo essa atitude uma possibilidade de apagamento das relações de poder existentes entre estas configurações simbólicas. É impossível denunciar um abuso de poder, quando uma das partes não é reconhecida como legítima. Por isto, há o silêncio enunciativo apagando outros sentidos possíveis que são tidos como indesejados ao dizer de certa forma (ORLANDI, 1997, p. 75), ao falar o masculino como norma, apagam as formas femininas de ser e atuar.

Num momento da aula, quando as/os estudantes começam a falar entre elas/eles e com a professora de forma desorganizada, ela começa um exercício de avaliação informal⁵⁵ sobre o comportamento das/dos estudantes, fazendo uma clara diferenciação de gênero. A professora fala para as meninas de maneira firme, mas delicada; no entanto, ao falar para os meninos, o faz de forma mais forte e direta, a disciplina pela força é legitimada com o masculino.

Este tipo de práticas discursivas está ancorado em ideias sobre a feminilidade e a masculinidade que se constituem como opostas. Então as mulheres que, por ter um corpo sexuado, que corresponde com às características físicas de fêmeas de outras espécies, deve ser feminina, e isto significa ser delicada o que, por sua vez, remete à ideia de fragilidade, gerando o sentido de que as mulheres devem ser tratadas de forma diferente, não devem ser confrontadas porque não tem a capacidade, a habilidade, a possibilidade de assumir este tipo de tratamento.

Este tipo de divisões que marcam fronteiras biológicas, linguísticas, corporais e culturais (BUTLER, 2003, p. 28), abrindo a possibilidade de que as meninas acreditem que

⁵⁴Lembrando que a categoria mulher não é mais que uma ficção regulatória (BUTLER, 2003, p. 59), ainda que seus efeitos tenham repercussões concretas na vida delas.

⁵⁵A avaliação informal faz referência a comentários, gestos, tonalidades de voz que falam sobre a valoração positiva ou negativa; neste caso, as professoras geram, pela fala, comportamentos e/ou ações das/dos estudantes, exercendo influência direta sobre eles/elas.

não podem participar, por exemplo, de disputas políticas porque elas são frágeis e, ao mesmo tempo, podem fazer que seus companheiros homens acreditem que uma menina não deve estar neste tipo de espaços, ou que as mulheres achem que só podem aceder a espaços de discussão e confrontações fortes através de algum homem. É o caso, por exemplo, em que trabalhos de grupo devem ser expostos frente a todos e todas: ainda que a maioria das vezes o trabalho seja feito pelas meninas, são os meninos que falam, sendo que eles se apropriam das mulheres e do seu trabalho, na lógica heterossexual (WITTIG, 2006, p. 41).

Pensar sobre os meninos em relação com o tom de voz mais forte, traz como interdiscurso as supostas características dos corpos sexuados, significados como masculinos, que são a força, a resistência e até a violência. Os efeitos de sentido produzidos nos processos identificatórios dos meninos são que eles devem ser homens machos, que têm a legitimidade de ser e falar forte, irrompendo, pelo poder que lhes dá a força naturalizada. Dentro da sala de aula isto se observa no modo de participação, quando os meninos não levantam a mão para pedir a palavra, eles simplesmente tomam a palavra quando desejam, falando mais forte para se impor e entrar assim na discussão da aula. Isto é uma consequência do modo como os corpos dos meninos foram significados,

[...] masculino, o macho, se define, justamente, por uma relação de profundo controle, de censura, de apagamento do corpo. O corpo masculino é um corpo apagado naquilo que é mais próprio, um corpo sem sensibilidade, um corpo castrado na expressão livre dos efeitos trazidos pelos afetos das coisas e das pessoas. É um corpo domado, enrijecido, construído como uma carapaça muscular, que visa protegê-lo do mundo exterior. Um corpo que busca ser impenetrável aos afetos externos, que tem medo de tudo que o ameace violar ou atravessar, tudo que o possa amolecer, desmanchar, delirar. O corpo masculino é pensado como um corpo instrumental, um corpo a serviço de si mesmo, autocontrolado, autocentrado, autoerotizado, autista, fechado, travado. O corpo masculino teme a fuga, teme o desejo, teme o afeto, teme tudo que o possa arrastar para fora de si mesmo, possa gerar o descontrole, a abertura, a fragmentação, a viagem. Corpo pensado e treinado para se defender, para dominar a si mesmo e a outros, corpo treinado para ser reativo a tudo o que vem de fora, corpo reacionário. Corpo adormecido, corpo censurado, corpo anestesiado, corpo pânico. O corpo masculino pensado e modelizado pela cultura judaico-cristã, pela cultura burguesa, é um corpo censurado e instrumental, um corpo docilizado, um corpo com medo de corpos. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2010, p. 25)

2º sessão

Neste segundo encontro, se desenvolveu a aula de educação física. Esta foi dividida em três momentos: o alongamento e aquecimento do corpo; depois uma série de atividades dirigidas com o objetivo de desenvolver habilidades físicas e esportivas e finalmente o tempo livre. Ao momento de organizar uma fileira para fazer os exercícios iniciais, a professora indica que

devem se colocar de forma intercalada menino-menina. A pergunta que surge é: qual o critério para este tipo de organização? Porque escolher uma característica de gênero para organizar a aula?

Esta prática pedagógica vai colocando uma regra, uma norma que indica que grupos de homens ou grupos de mulheres devem se manter separados. Qual a argumentação que sustenta esta ideia? Porque os corpos constituídos como iguais não podem permanecer juntos? Que tipo de sentidos circulam em razão da heterossexualidade? Parece que, ao marcar de novo a diferença através de um exercício de organização da turma, o motivo seria manter a divisão entre homens e mulheres e assim impedir outro tipo de organização que não tenha caráter heterossexual. Se a fileira se organizasse de forma livre, haveria partes desta que teriam só homens, só mulheres e também homens e mulheres, ampliando as possibilidades de relacionamento afetivo, físico e de amizade.

Organizar as fileiras de forma intercalada quer dizer que homens não podem se tocar com homens, que mulheres não podem se tocar com mulheres, que a regra é a heterossexualidade e que homens e mulheres são distintos e, portanto, opostos e complementares. A organização da fileira desta forma é a imagem idealizada da ordem sexual existente, da matriz heterossexual (WITTIG, 2006, p. 26). No entanto, é interessante pensar que em momentos históricos anteriores o modo de organização dos corpos dentro da escola, era diferente, inclusive havia uma separação explícita entre escolas masculinas e femininas, sendo os agrupamentos menino-menino e menina-menina o tipo de relacionamento legítimo. Esta configuração dava conta de objetivos políticos distintos, que se correspondia com a produção de sujeitos diferenciados a partir de processos pedagógicos radicalmente separados, educando para assumir papéis sociais distintos para mulheres e homens, sendo a escola organizada em razão de interpretações particulares sobre a feminilidade e a masculinidade.

Então, o ato de separar, de segregar, atua como um processo de significação constituído discursivamente que tem como efeito marcar e delimitar o outro (DORNELLES, 2011, p. 21) reafirmando assim uma diferença, que, no caso, tem a ver com gênero. Assim, é possível pensar que a compreensão sobre o masculino e o feminino que a professora tem, e que circula nas suas práticas pedagógicas, vem de uma formação ideológica de gênero que mantém a diferenciação das características dos gêneros como naturais, sendo a justificativa ancorada no corpo; isto coloca os seres masculinos como os machos da espécie humana e os seres femininos como as fêmeas, e nessa relação polarizada e excludente, justifica-se a necessidade de se complementarem, independentemente da violência que possa se produzir e transitar nos corpos pela imposição desta regra cultural.

Depois do alongamento, e dentro das atividades de competição esportiva entre os grupos, as meninas e os meninos, em algum ponto deixaram de seguir as orientações dadas pela professora e nesse momento a professora chama à atenção das/dos estudantes para seguir fazendo a atividade. As meninas, diferentemente dos meninos, não assumem a responsabilidade das suas ações ao momento de serem confrontadas pela professora, elas se escondem, se camuflam entre o grupo e enquanto ela se vira de novo, fazem bagunça de forma oculta, silenciosa, para não se expor. Finalmente, a professora vira de novo e, quem termina assumindo a responsabilidade pela desordem que está sendo gerado, são os meninos, quem são os que fazem sempre a bagunça.

Essas práticas falam da dicotomia público/privado, e dos efeitos desta divisão nos processos identificatórios em que o feminino, como passivo e submisso, não enfrenta, não delibera no público, não assume responsabilidades, mas sobre tudo não desobedece a lei, não é transgressora, é submissa. No entanto, ao estarem marcadas desta maneira, as meninas vão encontrando formas de subverter essas configurações simbólicas que atravessam o seu atuar, a imagem pré-construída da feminilidade vai se quebrando e as meninas vão desobedecendo no privado.

No entanto, este tipo de ações também reforça o lugar no público do masculino, colocando sobre eles uma série de responsabilidades e de formas particulares de agir, onde mostrar medo, fragilidade, insegurança não é possível, impondo sobre os corpos masculinizados barreiras para se mostrar débeis, emotivos ou sensíveis. Isto, por sua vez, atualiza a imagem e posição do sujeito masculino no dizer social: o lugar da objetividade, da sistematicidade, da neutralidade, elementos chave na luta política que supõe a confrontação no público.

Posteriormente, eles começam a praticar uma apresentação de ginástica que terão que apresentar como turma para uma atividade da escola. Ao observar a corporeidade, os meninos se desenvolvem com muita confiança e criatividade ao fazer as atividades, inclusive as mais arriscadas são realizadas com muita tranquilidade. De modo contrário, as meninas devem se esforçar mais para conseguir fazê-las, principalmente porque elas as realizam com menos confiança, menos segurança, como se sentissem que não vão consegui-lo. Esta falta aparece como efeito de restrições nos padrões corporais das meninas (ALTMANN, AMARAL e AYOUB, 2011, p. 498), onde o toque do próprio corpo é impedido, a exploração dos próprios limites é restrita e as possibilidades de práticas corporais se administram segundo parâmetros de feminilidade e masculinidade, que são produto de formações ideológicas que circulam no

social e que pretendem docilizar os corpos femininos. Estas formações ideológicas, partem de uma ideia de ideologia onde, segundo a perspectiva da análise do discurso,

[...] não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito como a língua e como a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário [...] a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidencia do sentido e a impressão do sujeito ser a origem do que diz (ORLANDI, 2000, p. 48)

Nesse sentido, a ideologia que interpela a estes sujeitos estudantes, que os constitui de forma diferenciada como meninos e meninas, marca de forma contundente a suas corporeidades, os modos de se relacionar com o corpo, de vivê-lo, de compreendê-lo, de experimenta-lo. O corpo feminino tem sido mais limitado, domesticado e ao contrário, os corpos masculinos estão mais livres de limitações para atuar, os corpos são postos nos limites, sempre testados, incitados para se desenvolver, para se desafiar. Este tipo de configurações marca, de forma contundente as aproximações ao corpo, a processos de autoconhecimento, momentos fundamentais na forma de se relacionar com a própria sexualidade.

Estas formas diferenciadas de viver a corporeidade dentro da educação física trazem várias perguntas sobre o lugar desta disciplina na produção e reprodução das diferenças e desigualdades no que tem a ver com práticas corporais (DORNELLES, 2011, p. 18) e, ao mesmo tempo, traz a pergunta pelo lugar da coeducação na escola como um todo. Nesse sentido, há muitos elementos a serem explorados para gerar oportunidades de conhecimento amplas as/os estudantes em relação ao corpo, como a geração de confiança e habilidades para as atividades que por questões de gênero são limitadas para uns e para outras, de novas regras para jogar esportes de maneira que sejam mais inclusivas (ALTMANN, AMARAL e AYOUB, 2011, p. 494-495) e até é possível pensar em quais os critérios para avaliar o desempenho nesta área que não terminem por priorizar força, habilidade, potencia, agressividade quando estes valores tem sido socializados unicamente para os corpos masculinos.

Este tipo de questionamentos e propostas evitariam que a responsabilidade sobre a habilidade/não habilidade sobre práticas corporais não se individualize a partir das diferenças de gênero (DORNELLES, 2011, p. 18) e pelo contrário se consiga estabelecer relações entre

o tipo de sujeitos que são constituídos na escola, a ordem social e política estabelecida e o modo como este tipo de sujeitos serão ou não reconhecidos como cidadãos ou cidadãs (ALTMANN, RIBEIRO e DO PRADO, 2016, p. 61).

No final da aula, a turma tem 10 minutos de tempo livre, onde as meninas e os meninos podem desenvolver o tipo de atividade física ou esportiva que desejem. Rapidamente os meninos se organizam em duas equipes para jogar futebol e as meninas se reúnem para fazer ginástica, observando-se uma clara diferenciação de gênero nas atividades escolhidas. No entanto, em meio à organização destas atividades, há um menino que se aproxima timidamente ao grupo das meninas para observá-las e estas, ao perceber que ele está aí, se olham entre si com gestos de interrogação e confusão, mas depois de alguns segundos o convidam para participar da organização das expressões ginásticas.

Estes olhares falam da não coerência, da não linearidade entre o corpo macho, o gênero masculino e o desejo por uma atividade dita feminina que se encontra nesse menino (WITTIG, 2006, p. 53). A sua irrupção no que é considerado próprio do feminino atua como um deslocamento que põe em questão a naturalidade da divisão sexual das atividades, que questiona o semanticamente estabelecido como correto e que interpela as meninas a decidir se é aceitável ou não a participação dele nas suas atividades. Esses olhares são o efeito da ideologia, que detecta uma diferença, um sujeito que sai dos parâmetros, que se coloca em questão, mas ao mesmo tempo as questiona, porque a diferença não é mais que o efeito discursivo de se colocar a si mesmo como a regra e ao outro como o objeto que se mede desde o parâmetro próprio.

O menino, ao se aproximar da atividade que mais lhe chama à atenção, cria uma ruptura, uma transgressão na produção de sujeito masculino que tem sido colocada para ele enquanto menino socialmente construído. Rompe o efeito de aparente transparência, de coerência entre as suas ações e desejos e o corpo e as configurações simbólicas que lhe tem sido outorgadas. De modo contrário, nenhuma menina ingressa no espaço masculino de futebol, exceto a pesquisadora, que é convidada a jogar com eles.

Neste momento, a pesquisadora mulher é aceita no grupo pela sua posição na relação de forças que está na base das formações imaginárias entre sujeita pesquisadora e estudantes. Durante o jogo, os meninos tomam muito cuidado ao se aproximarem da pesquisadora e entre eles mesmos vão se lembrando do modo de tratamento que devem ter, dizendo reiteradamente: “*Cuidado con la profe*” (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). O que faz que eles achem que devem se comportar diferente no jogo em relação com a pesquisadora?

Porque se devem lembrar a delicadeza para jogar com a mulher-pesquisadora?

Esta paráfrase, esta repetição que representa o retorno a espaços de dizer que permanecem (ORLANDI, 2000, p. 36) dá conta da memória discursiva na qual estão ancorados os meninos – uns mais que outros – sobre o que é uma mulher e sobre seu lugar em relação com elas, estabilizando o sentido sobre o feminino e os comportamentos esperados do masculino. Ao dizer “cuidado com a professora”, o que se está dizendo é que, ela que é mulher, partindo da formação imaginária sobre o feminino que se coloca como evidente pelo corpo sexuado e que comporta a pesquisadora, sendo esta uma razão legítima para não se comportarem com ela da mesma forma como eles, homens, o fazem entre si.

Ainda que todos eles cumprissem esta norma, nem todos a assumiram da mesma forma, já que a imagem sobre o feminino, ainda que exista, não é a mesma, igual ao lugar do masculino. Alguns deles atuavam desde uma relação de sentido localizada na ideia do homem-cavaleiro, que localiza as mulheres como frágeis e portanto precisam de proteção; outros desde o homem-macho que considera que as mulheres têm seus próprios lugares e que não devem transgredir os espaços masculinos porque atrapalham; alguns se posicionam desde o homem-viril que considera as mulheres incapazes e pouco hábeis de exercer ofícios pesados, fortes ou que precisam habilidades físicas, sobre tudo se estes são considerados masculinos, lugares esses reclamados como próprios.

3º sessão

Durante este encontro, novamente a turma teve a aula de educação física. De acordo com a organização estabelecida previamente, começam fazendo exercícios para alongar e esquentar o corpo, depois realizam uma atividade em grupos. Logo se organizam para praticar o esquema de ginástica e, finalmente, têm o tempo livre.

Na atividade esportiva, se propôs uma atividade para desenvolver a habilidade de driblar a bola de basquete, exigindo-se controle da bola, precisão e força para o lançamento. Para este propósito, foram organizados seis grupos e cada integrante tinha que passar na frente e fazer o exercício. De repente o exercício tornou-se uma competição e duas equipes gritaram ao terminarem, *ganamos*, e a professora respondeu: *¿Quién les dijo que era competencia?* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Este tipo de prática é efeito das formações ideológicas dominantes nas relações sociais e econômicas próprias do capitalismo, que fazem que o outro não seja mais que um oponente e que, interiorizada na escola, esta

lógica prioriza o resultado mais que o processo educativo (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p. 166).

Posteriormente, no momento da professora pedir silêncio para iniciar uma atividade e não conseguir manter o grupo calado são as meninas quem assumem o papel de controle sobre os meninos, falando fortemente para eles se calarem. Que sujeito apropria a repressão e a reproduz? Como compreendê-lo?

[..] a cada tempo e espaço social cabe uma individualidade que reage às determinações a partir das possibilidades da própria objetividade, e acrescentaríamos, a partir de Freud e Lacan, da forma como foi elaborado individualmente pelo seu consciente/inconsciente, reagindo diferentemente, dependendo das formações inconscientes de cada indivíduo. (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 402)

Que tipo de sujeito feminino se constitui na atualidade? É um sujeito domesticado e domesticador? As meninas, marcadas como fêmeas da espécie humana são atravessadas pelos significantes de aqueles outros que as constituem, sendo interpeladas pela ideologia e constituídas como sujeitas, como representação do desejo do outro. Neste sentido, as meninas são produto do significante que lhes impõe obediência, submissão, para a manutenção da ordem social, sobretudo porque são elas quem assumirão a criação dos filhos/as e lhes transmitirão os princípios desta lógica, a lei, desde sua posição social de mãe-cuidadora das crianças e da ordem.

Depois da atividade inicial, durante o espaço de prática da apresentação de ginástica, e depois de um pedido da professora para que alguém fosse ao centro do grupo e ajudasse na conformação da pirâmide, o menino que já tinha praticado com as meninas a aula anterior diz, *yo quiero* ao que as meninas que fazem parte da pirâmide dizem, *No, es para niñas* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Dizer “Eu quero” mostra o desejo do menino em participar deste tipo de atividades que são consideradas como femininas. Então, o que ele não quer? Ao afirmar o que ele quer, anuncia o seu não querer, ao mesmo tempo está dizendo que o espaço que lhe tem outorgado pelo fato de ter sido constituído como menino não o faz sentir confortável, lhe é alheio, mas ainda assim lhe é imposto.

As meninas, através desse enunciado, produzem um sentido de censura; no entanto, a interdição asfixia o sujeito, não o deixa ser, a palavra entra fortemente para regular sua corporeidade, seu desejo, fazendo que só produza aqueles sentidos que lhe são permitidos (ORLANDI, 1997, p. 81), no caso, processos de identificação que o localizem no definido

como masculino. Este discurso se configura como um silenciamento sobre o sujeito, como um exercício violento que lhe impossibilita criar novos sentidos desde sua corporeidade, pelo peso da biologização do seu ser.

Este enunciado mobiliza o conceito de diferença, que é uma marca discursiva que maximiza umas características e que silencia outras. A diferença não é mais que um efeito discursivo da eleição de uma série de características com propósitos políticos (SCOTT, 2005, p. 15). Por que manter a divisão sexual? Por que outorgar papéis de gênero diferenciados? Por que marcar os corpos desde a linguagem para se identificarem como distintos? Por que interditar certas práticas sociais para certos sujeitos? Que tipo de violência se instaura na constituição dos processos de identificação do sujeito?

A produção de sujeitos heterossexuais como produto da binariedade oposta e por tanto complementar entre feminino e masculino é uma estratégia para manter a reprodução da espécie, elemento fundamental para regular as relações políticas, econômicas e sociais, baseadas no sexo – ancorado a uma concepção biologicista –. A produção destes sujeitos passa pelo exercício de violência sistemática sobre os sujeitos que não se acomodam aos padrões colocados, através de práticas discursivas.

O modo particular de inserção do menino na linguagem que constituiu sua subjetividade, tanto pelo dito como pelo não dito, isto é, na palavra e no vazio, faz que o sujeito se constitua desde a incompletude, da falha, do deslize, sendo este elemento a possibilidade de deslocamento, de criatividade, apontando a impossibilidade de um total assujeitamento ideológico (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 406). Por isso ele resiste, ele cria novos cenários para ser e atuar da forma em que se sente mais confortável, ainda que seja violentamente reprimido pelo assujeitamento ideológico das suas companheiras.

O silêncio da professora frente ao que acontece, não é ausência e sim presença significativa pelo não dizer. A transgressão feita pelo menino em relação ao seu lugar, com sua imagem, com sua projeção de sujeito masculino foi claramente punida pelas meninas. Ele foi chamado à ordem, lembrando-lhe seu lugar e a professora, através do seu silêncio censura sua façanha. O silêncio, neste caso é um não dito de exclusão, apagando os sentidos que se querem evitar (ORLANDI, 1997, p. 76).

Este silêncio dá conta do modo de significação sobre os lugares e papéis de gênero que atravessam a professora. Não falar daquilo é não problematizá-lo, é ignorá-lo, é incapacidade de nomeá-lo, tal vez pela incompreensão do acontecimento, por não saber lidar com aquilo e ao mesmo tempo como modo de assegurar o modo de ser das coisas, de deixar o

incômodo passar e assim manter o lugar que corresponde a meninos e meninas.

Nos últimos 10 minutos de tempo livre, novamente se organizam dos espaços diferenciados. Os meninos jogam futebol e as meninas praticam ginástica, só que desta vez há uma diferença, uma das meninas percebe uma abertura num espaço eminentemente masculino e decide se ariscar a entrar. Dado que as condições lhe são favoráveis, ela expressa seu desejo de jogar futebol e, ao estar a mulher-pesquisadora aceita, ela acredita que é sua oportunidade de ingressar no espaço que lhe tem sido restringido. Depois de alguns minutos ela percebe que é sistematicamente ignorada pelos meninos, quem em nenhum momento lhe passam a bola. Um dos meninos se aproxima dela e faz um movimento brusco que a machuca, pelo qual ela reclama, mas ao expressar o seu sentir, ela não se foca no golpe e sim na impossibilidade de jogar.

Ela sai do jogo e se senta a chorar pela raiva e pela frustração que lhe produz este acontecimento. A professora vira para dar atenção à situação e diz aos meninos, *tengan más cuidado com ella* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). A impossibilidade de a professora dar conta de tudo aquilo que acontece na sua aula impede que possa ter leituras completas das situações, no entanto, ao falar “tenham mais cuidado com ela”, o uso do advérbio *mais* estabelece uma relação de diferença quantitativa, onde circula o sentido do cuidado adicional que devem ter com ela enquanto mulher, o qual é diferente do que devem ter com os meninos.

Novamente, este enunciado se sustenta na condição construída da fragilidade feminina, que aparece como própria do seu lugar sexual. Este tipo de ações tem dois efeitos: por um lado, fixam identidades de gênero, criando o efeito de estabilidade semântica e de sentido sobre o que é uma mulher ou homem. Por outro lado, reforçam a ideia de que as identidades são unívocas, estáveis, lineares, e o sujeito é uma unidade.

Isto traz como efeito a delimitação dos sujeitos, a sujeição destes aos parâmetros identitários que são estabelecidos a partir de discursos que estão ancorados em relações de poder em contextos históricos particulares, mas apagando sua historicidade, sua raiz sócio-política, aparecendo assim como naturais, fixos e até sagrados. Por tanto qualquer insubmissão será punida seja de forma simbólica ou física, principalmente nas instituições de controle como a escola.

No entanto, depois de alguns minutos e animada por alguns colegas ela volta ao jogo. De novo, nenhum menino passa a bola para ela, só a pesquisadora-mulher o faz, ela insiste em jogar e desta vez procura buscar a possibilidade de tocar a bola. Numa destas oportunidades, ela finalmente consegue ter a bola, mas não consegue ter um bom desempenho pelo que os

meninos a desanimam com seus comentários.

A persistência desta menina apesar das múltiplas discriminações que foram se colocando para ela enquanto mulher que transgrede um espaço masculino, da conta da resistência, da possibilidade de mudar, de criar espaços de falha no semanticamente estabelecido, ou fazer que os processos de identificação não sejam absolutos, enquanto os corpos não se conformam de maneira total sobre as relações de imposição (BUTLER, 2013, p. 154). Consequentemente, isto significa que há um modo singular de inscrição em cada sujeito, um modo diferenciado se subordinar-se às práticas ideológicas, ainda quando estas atravessam o universo de sujeitos de uma determinada época (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 405). Existe sempre a possibilidade de resistir.

No final da aula, a última da jornada escolar, a turma volta para a sala e os meninos e meninas pedem para a professora permissão para sair ao banheiro e lavar as mãos e cara. Ela vai selecionando e escolhe somente as meninas para sair, pelo que os meninos reclamam. A professora diz, *Ellas sale primero porque ellas sí vuelven, ustedes no; se quedan dando vueltas por el colegio* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Este enunciado da conta da construção sobre o feminino, da domesticação dos corpos e da sua efetividade; enquanto isso, as meninas vão até o banheiro e voltam para a sala de aula, corpos submissos que aceitam seu lugar e o que pode ser ou não ser feito. Os meninos, criados como sujeitos em [suposta] liberdade, que exploram os limites do corpo e da escola, que não se sujeitam à lei, são censurados. Este tipo de enunciados representa também a lógica da instituição escolar, premia a submissão e pune a criatividade.

3.3.2.2 Sala de aula 801

Esta turma está composta por 34 estudantes, 10 meninos e 24 meninas com idades que oscilam entre 13 e 16 anos, todas e todos moradores deste setor da cidade. A sala de aula 801 corresponde com o 8º ano do ensino fundamental ou com o 1º ano do quarto ciclo no Brasil.

1ª Sessão

Durante esta aula a professora trabalha a temática de modos de produção, focando em três períodos históricos: a época primitiva, a escravatura e o feudalismo. Para isto, ela inicia fazendo uma exposição básica dos três períodos, no intuito de mostrar alguns elementos

que permitam pontos de reflexão através da comparação. No entanto, ao momento de falar da organização econômica primitiva ela informa que, *Cómo se requería fuerza y destreza, los hombres se destinaron a cazar* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Nesta afirmação, ela coloca ao dizer o não dito, ou seja, a sua escolha ao dizer deixa fora outros sentidos que ainda que não estejam presentes fazem parte do sentido que tem o enunciado (ORLANDI, 2000, p.82), desta forma, o modo como enuncia a divisão sexual do trabalho nesse período histórico indica que aquelas que não foram nomeadas - mas que na binariedade construída e semanticamente estabilizada das relações humanas seriam as outras, as mulheres - não tinham força nem habilidade, afirmação que passa por uma leitura do corpo fixa e fechada que atribui ao sexo uma determinação biológica inquestionável, e cujo efeito político principal é que elas foram excluídas sistematicamente da caça, atividade econômica que foi altamente valorada durante este período e que se constituiu num elemento de reconhecimento social e status político o que, de certa forma, as relegou a espaços sociais menos visíveis e valorizados (WITTIG, 2006, p.26).

Ao se-referir a que os homens se destinaram à caçar, aparecem imediatamente memórias discursivas enquadradas nos enunciados das organizações eclesiais que falam sobre papéis de gênero definidos por forças superiores, que delimitam as atividades e as habilidades de forma tal, que os dois tipos de seres humanos que foram criados – homens e mulheres – aparecem como complementares e constituem relações de harmonia entre eles, apagando os conflitos, as relações de poder, as diferenças em reconhecimento, em status político, em condições econômicas e sociais, enfim, numa série de privilégios a que, pelo destino, só os corpos marcados como masculinos podiam aceder.

É interessante pensar como este enunciado atualiza interdiscursos que sob a mesma linha argumentativa geram dispositivos de controle sobre a população, por exemplo, o ideal da família nuclear, que no período de consolidação do capitalismo se impõe como forma de manter relações econômicas onde a força de trabalho principalmente masculina pode se colocar à disposição da produção e que o trabalho feminino se responsabilize pela reprodução, cuidado e manutenção do obreiro, apagando outras formas de organização familiar e satanizando qualquer infração a esta ordem. De esta forma, o ideal da família nuclear faz com que esta binariedade se apresente como natural apagando as relações de poder que a constituem. Então, essas memórias discursivas vão marcando com força os enunciados da professora, entanto que a constituem, ainda que sem ela perceber com clareza isto.

No decorrer da sua exposição ela percebe que a atenção das/dos estudantes não está focada na temática pelo que decide fazer uma leitura com a turma inteira, selecionando aos

estudantes que têm interrompido a sua exposição ao falar alto para outros estudantes ou para seu grupo de amigos – a maioria homens – para que façam esta atividade, sendo esta ação uma forma de castigar sua falta de atenção. No entanto, e sem ter essa intenção, ela vai reforçando a voz masculina dentro da sala de aula, atualizando a ideia do homem público que tem direito a pronunciar-se, a ser escutado, deixando as vozes femininas no privado, no murmúrio. Ao continuar com a leitura, algumas das meninas começam a falar entre elas e com alguns colegas homens em voz baixa, quase sussurrando, produzindo um som constante e incômodo, motivo pelo qual a professora chama a atenção delas de forma forte e contundente, fazendo com que elas fiquem caladas, o que ao comparar com a determinação tomada pela professora em relação aos meninos que falavam alto e de esquina a esquina da aula, é possível perceber uma diferença no tratamento que dá a uns e outras.

Esta diferenciação nos modos em que a voz, a palavra circula dentro da sala de aula, dá conta das configurações de gênero que se impõem socialmente para os corpos marcados como masculinos e femininos. O interessante é perceber como, na forma de avaliação informal que a professora faz para manter a ordem, essas diferenças persistem. Ambos os setores, tanto as/os estudantes como a professora se encontram atravessados pela ordem simbólica que, através de interdiscursos que se atualizam neste encontro pedagógico, afirma-se a ideia da diferença marcada entre as construções subjetivas ancoradas no feminino e no masculino, enunciados que não se questiona, o que mostra a força da sua estabilidade.

No entanto, como forma de resistir a estes interdiscursos que a constituem, ela os toma como referência para construir sua própria luta, fazendo perguntas que problematizam características dos três períodos históricos sobre os quais está trabalhando e introduzindo questionamentos sobre o lugar e as atividades que as mulheres e os homens vão desenvolvendo de forma diferenciada, para gerar debate sobre estas questões, o que aparece como um modo interessante de ler a economia e a história, através da análise das relações de gênero. Neste exercício ela questiona a divisão sexual do trabalho que é estabelecido nas comunidades primitivas, entrando na discussão da maternidade, ao falar da reprodução e do cuidado e dos filhos e filhas e posteriormente sobre os direitos das mulheres e o sentido do dia 8 de março, como Dia Internacional dos Direitos das Mulheres, fazendo um link entre o passado e o presente, sendo esta uma proposta pedagógico-política para desvelar as relações de poder baseadas no gênero na história passada e atual. No entanto, ao ser questionado a tarefa de cuidar como sendo exclusiva das mulheres uma estudante interveio para dizer, *Somos las cuidadoras por excelencia.* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Frente a este enunciado, é possível identificar como a palavra “excelência” fala da naturalização do cuidado e a sua condensação nos corpos femininos, estabilizando o sentido do cuidado feminino e como modo constitutivo deste enunciado a partir da binariedade hegemônica, a não naturalidade do cuidado masculino, que se coloca como oposto. Este discurso é produto de formações discursivas que englobam ideias sobre o corpo, o sexo, o gênero como estáveis, naturais e fixas e que atravessam a leitura da estudante da sua própria corporeidade, do seu lugar social e dão conta do processo de identificação produzido pelos efeitos de sentido de discursos que transitam em espaços sociais que vão além da escola e que (re) produzem metáforas sobre maternidade, cuidado e feminilidade.

Posteriormente, no meio da discussão sobre uma das perguntas feitas pela professora, uma estudante que deseja ser escutada, discute em voz forte até que finalmente grita uma grosseria; nesse instante, um estudante levanta a voz e fala, *Mamita, no sea grosera* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Embora, até esse instante quem mais tinha falado, gritado e interrompido a aula tinham sido os meninos, esta menina, ao irromper desde uma posição que não lhe corresponde, quer dizer, desde um lugar de enunciação masculinizado – a partir de uma leitura binária e tradicional- é chamada à ordem de forma imediata por um homem, quem precisa manter a ordem simbólica dentro deste espaço, porque se esses limites são cruzados e não se delimita o possível e o não possível, é provável que esta transgressão seja repetida. Por isso, o chamado a cumprir a norma se faz de forma pública como forma de ensinar a esta menina a não transgredir a norma, mas ao mesmo tempo para mostrar às outras meninas que poderão ser punidas se pensarem em sair da sua feminilidade.

Logo depois de tentar gerar o debate e de poucos/as estudantes participarem, a professora decide organizar um trabalho para responder em grupo. No entanto, ela mesma organiza a conformação destes separando os estudantes que são mais barulhentos e os grupos de amizade que geralmente se organizam para este tipo de trabalho coletivo. A intenção, além de tentar neutralizar os estudantes que menos permitem que a aula se desenvolva é descentralizar as relações e provocar um cenário onde todas/todos possam se relacionar com seus colegas da sala com quem usualmente não se falam.

Dentro de um dos grupos, a professora tira o menino que estava ali para colocá-lo num outro grupo, nesse momento as estudantes reclamam dizendo o seguinte, ¡*Quedamos cuatro mujeres!* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Este enunciado atualiza os discursos que justificaram (e justificam ainda hoje) duas ideias que estão na base da educação formal e informal, e que tem um profundo efeito nos sentidos e significações sobre a feminilidade, a masculinidade, as relações entre mulheres, entre homens e mulheres, e que estão na base das

relações políticas e econômicas do país. A primeira memória discursiva que aparece tem a ver com a necessidade que as mulheres – socialmente constituídas – têm de estar relacionadas e representadas por um ser masculinizado para que ele possa mediar no âmbito do público por elas, o que não significa que leve a estes espaços as considerações e demandas delas. Estas ações são fundamentadas em modos de socialização do feminino que reforçam a ideia da fragilidade, da impossibilidade, do medo e como efeito do esquecimento enunciativo próprio dos discursos marcam de forma pejorativa ações das mulheres que tem a ver com a solidão, a autonomia, a auto-organização, sendo qualificadas como propostas difíceis ou pouco prováveis, pelo que precisam sempre de uma presença masculina que possa brindar apoio, proteção e sustento.

Num segundo momento, este enunciado lembra as condições históricas das mulheres que se encontrarem juntas; em princípio, não era uma opção, pelo menos não para elas sozinhas. Por muito tempo, as mulheres ficaram isoladas em casa, sendo a educação dada por professores particulares - no caso das mulheres da elite- ou ficando sem processos educativos formais além dos dados em casa pelas mães ou pelas igrejas – no caso das mulheres populares. Só depois de longas lutas e (de) construções individuais e coletivas, as mulheres conseguiram se organizar de forma autônoma e separada em espaços próprios tanto acadêmicos, como culturais, políticos, estéticos, entre outros. Só que como forma de resistência a estes movimentos, os discursos sobre as mulheres organizadas são administrados por elites de poder que instauram sentidos de forma negativa, tendo sido, na época medieval, por exemplo, chamadas de bruxas, – mulheres que estavam fora da lei de Deus; tais mulheres eram capazes de sobreviver com seu próprio trabalho e cujo poder não emergia de ninguém além delas mesmas – e hoje na atualização destes discursos denominam às coletividades femininas e feministas como “feminazis”, reproduzindo uma lógica de rejeição, repúdio e até de violência.

Em relação com a organização do ensino, especificamente no que tem a ver com a configuração espacial da aula, se organiza os/as alunos/as em fileiras onde as cadeiras estão umas atrás das outras, todas elas organizadas de tal forma que os estudantes terão seu olhar dirigido ao quadro e à professora. Não entanto, no percorrer da aula, esta organização vai se desestruturando e os estudantes vão se organizando em grupos de afinidade, resistindo a uma formatação rígida e onde o centro é a professora. Contudo, é perceptível uma característica adicional nesta reorganização, depois de estabelecidos os grupos de afinidade, quem mais exerce mobilidade na sala de aula são os meninos. Eles vão circulando livremente ao redor das meninas que eles consideram interessantes e atrativas para cortejar, partindo da concepção

que é seu dever gerar este tipo de contato, significando as relações com as mulheres desde interesses ancoradas a sua própria sexualidade.

Nestes contatos com as meninas, os meninos vão tocando os corpos delas com a maior tranquilidade, quase como falando do direito que tem a aceder a esses corpos, aos seus cabelos, mãos, ombros, faces, indicando o lugar natural de controle e poder que se ensina, onde o masculino é dono do feminino, podendo fazer uso desses corpos de forma explícita. A sexualidade então vai se entendendo desde lógicas de poder que estabelecem direitos para uns e obediência para outros, a partir da lógica do silêncio, a qual é perceptível nas reações das meninas, que ainda que incomodadas não logram expressar de forma direta e honesta estas emoções. Se comparado com ações que se repetem na cotidianidade adulta de homens e mulheres, este tipo de comportamentos poderiam entrar na categoria de abuso que, naturalizado desde a infância, se estabelece como um ato invasivo difícil de denunciar.

A organização da sala de aula em grupos de afinidade tem a ver também com uma mudança nas relações de poder entre estudantes e professores, onde as relações de força se reestruturam (se comparadas com as relações professora-estudantes da turma mais nova de esta pesquisa, por exemplo) pela reconfiguração do lugar de fala do docente, que se desestrutura, em relação com a autoridade, tomando este lugar de poder pelo semelhante, o contemporâneo, o seu igual: seus/suas companheiras de aula.

Esta mudança explica o porquê, apesar dos esforços da professora para manter a ordem da aula a partir do uso alto da sua voz, da sua postura corporal distante e forte, do modo de aparecer como rígida e pontual em seus comentários, não consegui entrar neste tecido de relações, apenas desde seu lugar de autoridade que já tem sido questionado. Ao mesmo tempo, esta mudança nas relações permite compreender os modos como os sujeitos estudantes se constituem, fazendo que este elemento interfira nos processos de identificação dos estudantes os quais funcionam como identificações imaginárias com certos sentidos (MAGALHÃES e MARIANI, 2010, p. 402), sentidos que só resultam de relações. Este deslizamento do olhar do professor para o olhar do colega tem duas vertentes: o olhar do colega com a mesma identidade de gênero que lhe reafirma sua masculinidade ou feminilidade e olhar do colega com a identidade de gênero contrária que lhe desafia na constituição de estratégias de proximidade para o estabelecimento de relações erótico-afetivas.

É assim que um menino questiona a outro falando da sua sensibilidade e sua tendência a este tipo de comportamentos, ao qual ele responde, *No, yo no boto ni una lágrima* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Esta afirmação atualiza o dito popular “Os homens

não choram”, sendo esta uma característica própria do masculino. Então, o estudante, ao sentir questionada sua masculinidade, ou seja, ao ser percebido como um ser que aparentemente não segue a suposta linearidade entre corpo, sexo e gênero, tenta se defender, se colocar no lugar esperado, afirmando sua masculinidade fazendo uso de uma das características mais comuns: a falta de sensibilidade que é representada de forma oposta pela força.

É interessante pensar o efeito deste tipo de formulações, principalmente quando se fazem em público, porque o efeito produzido é a naturalização e estabilização dos discursos através da relação violenta entre enunciado e processo de identificação, impedindo uma posição crítica delas pela reação grupal que estará à espera da resposta do sujeito e pelas posteriores relações de poder que estabeleceram em relação a sua performance de gênero.

A sexualidade adquire uma dimensão diferente neste grupo etário que conforma a turma, na forma como é compreendida e (re)criada, estabelecendo padrões de comportamento que podem estabelecer violências sistemáticas e veladas, além de colocar a figura masculina como fundante no estabelecimento das relações baseadas na sexualidade, seja desde o acesso naturalizado aos corpos femininos que pode virar abuso, desde a representatividade masculina dos grupos de trabalho, até a prevalência da voz masculina em relação à feminina nas discussões no âmbito do público. Elementos estes que contrastam com as relações na turma menor, onde os meninos inclusive são excluídos dos grupos das meninas, ações baseadas também sobre a outredade entendida desde o viés do gênero.

A aula termina e o trabalho em grupo fica para terminar e apresentar na seguinte sessão, sendo responsabilidades deles/delas responder as perguntas propostas no trabalho grupal para iniciar com o debate.

2º sessão

Nesta sessão a aula não consegue começar por quase 20 minutos porque não há cadeiras nem mesas suficientes para as/os estudantes, então eles/elas devem procurar em salas próximas interrompendo as outras aulas e não conseguindo dar início à própria, e tendo que trabalhar sobre a mesa da professora sentados em cadeiras que não estão boas, o que dá conta das difíceis condições de infraestrutura pelas quais passa a escola pública, porque as salas não estão equipadas com cadeiras e mesas suficientes e não todas elas estão em bom estado, além da exigência às escolas para aumentar o número de matrículas sem realizar as ampliações suficientes para dar conta dessa demanda. Finalmente, depois de organizados pedem à

professora um tempo para terminar o trabalho em grupo que foi colocado na aula passada, ao qual ela acede.

Então, as/os estudantes começam a se movimentar na sala para organizar os grupos de trabalho, e nesse momento uma menina se aproxima do grupo que lhe corresponde e olha a um dos seus colegas, que ao perceber a presença dela, quase automaticamente, se levanta e oferece a cadeira para ela, ficando ele sem onde se sentar e tendo que ir atrás de uma cadeira para ele mesmo. Esta prática não discursiva dá conta da força da formação ideológica que faz acreditar à menina que ela tem direito e merece ter essa cadeira, evitando assim o esforço de procurar uma, e ao mesmo tempo faz acreditar ao menino que ele deve ceder sua cadeira, ainda que ele já a tinha procurado para si mesmo, e ir na busca de uma outra, incomodando-se para manter a comodidade da menina que estaria trabalhando com ele no seu grupo.

Inicialmente, o interdiscurso que aparece no discurso do menino, de maneira quase automática, é a ideia do cavalheiro; este enunciado se constitui como uma relação de duas vias: num primeiro lugar, constitui uma das partes como frágil, e por tanto, merecedora de cuidado e a outra parte como forte e protetora; num segundo lugar, a relação estabelece e exige reciprocidade, em que a troca de proteção via força, se espera uma retribuição que geralmente tem um componente erótico-afetivo. Este tipo de relacionamento está baseado no que Rubin (1993) denominou o tráfico de mulheres, e tem a ver com o intercâmbio de bens materiais ou simbólicos pelo acesso a uma mulher, sendo quase sempre uma transação feita entre dos homens (pai e marido), mas neste caso, ainda quando não há uma segunda figura masculina explícita se faz apelo à imagem de proteção, característica totalmente masculina.

Depois da formação dos grupos e do início do trabalho, novamente alguns meninos (quase que os mesmos da aula anterior) começam a circular por toda a sala, passando de grupo em grupo e falando com as meninas que eles acham mais atrativas deixando a quem não cumpre com os parâmetros de beleza fora de qualquer mostra de reconhecimento. Este comportamento dos meninos tem a ver com a procurar reconhecimento a partir da “possessão” das outras a partir de um discurso que se impõe como hegemônico: as estéticas femininas. Então a procura das meninas que cumprem com os padrões impostos, dentro e fora da escola, traz sobre os corpos femininos uma sobrecarga de enunciados e sentidos significando-os a partir de uma visão externa que os julga fortemente, mas que se instaura dentro, tentando normalizá-los, docilizá-los para responder às expectativas delas mesmas, das outras mulheres e dos homens, sendo estes últimos que fazem uso do prazer do uso e do reconhecimento que estes corpos padronizados lhes geram o que reforça a ideia da “masculinidade” ao mostrar para seus pares que ele tem a fêmea mais desejada. Isto significa

que esses corpos femininos não são construídos para o prazer e a comodidade delas mesmas e sim dos outros e das outras.

É possível compreender o porquê de a sexualidade se constituir num dispositivo de poder que ancorado ao que Foucault (2015: p.p. 77) considera a *scientia sexualis*, mistura elementos da confissão obrigatória e exaustiva, própria dos regimes cristãos e da ciência como modo de criar a “verdade” sobre o sexo, criando aparatos de controle desde os discursos científicos que precisam da exaustividade da confissão religiosa, gerando discursos que vão estabelecendo verdades que correspondem com os jogos de poder de cada época. No caso, a verdade sobre o sexo feminino e sobre o sexo masculino impõe regimes de verdade que vão sendo funcionais em sistemas políticos e econômicos mais amplos.

Depois de algum tempo, estes meninos se sentam a fazer o trabalho, no entanto, alguns deles não trouxeram elementos para escrever pelo que, sem pedir permissão tomam das meninas as canetas e folhas dos cadernos. Então elas reclamam, mas ainda assim, eles tomam os elementos escolares e começam a trabalhar. Essa prática que encontra algum tipo de resistência, se estabelece como forma de relação do masculino sobre o feminino, sendo possível fazer isto porque está dentro de um conjunto de já ditos, que estabelecem a base do dizível (ORLANDI, 2000, p. 31), ou seja, está dentro da memória discursiva a expropriação dos bens materiais e simbólicos do feminino pelo masculino como ação legítima e inclusive, até certo período histórico como legal. Estes discursos se reformulam para se tornar a base deste tipo de práticas não discursivas, e reproduzem relações de poder entre os sexos.

Entre das canetas que foram tomadas pelos meninos, três deles não tomam nenhuma preta, e sim três de cores, o que é percebido por uma menina, e no momento de fazer um comentário em voz alta na turma sobre a quantidade de meninos que há na sala, ela diz que, *Habían ocho hombres, pero mas que todo cinco* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Ao dizer isto, faz referência aos três que estão escrevendo com canetas de cores, que aparentemente já não pertencem ao grupo dos homens. Esta ação dá conta da força do semanticamente estabilizado em relação com a masculinidade e do efeito deste no controle social que é exercido pelo outro, que está ao seu lado, para lembrar os limites da sua própria subjetividade; a isso tem se denominado uma tecnologia de poder que renova os modos de submissão, sendo, por exemplo, a auto e inter regulação entre os sujeitos uma nova forma de controle para manter a ordem, mas que se apresenta como um discurso da liberdade, dos direitos e dos deveres, embora esteja escondendo as intencionalidades políticas do controle cotidiano, o que é, em última instância, uma imposição de liberdade regulada (SILVA, 1998, p. 8).

Então os corpos masculinos têm limites que não podem ser transgredidos porque desestabilizam a estrutura; a regra é clara e qualquer “fora da ordem” será punida. Isto limita as possibilidades de ser e fazer dos meninos, principalmente no que tem a ver com a criatividade, as artes, e outras atividades. Os meninos devem ser brancos ou pretos, nunca de cores. Estas restrições têm efeitos nos processos de identificação dos meninos, porque ao sair um pouco da norma, cria-se a aparência de os sujeitos serem estáveis e fixos, tirando a possibilidade de ser no devir, de estar sendo, de se recriar, de se (re) pensar durante a vida, o que vira um exercício de violência sutil mas efetiva na manutenção da binariedade e oposição radical entre os sexos socialmente construídos.

Posteriormente, seguindo a discussão entre vários estudantes, uma menina faz um comentário forte para um menino, pelo qual ele lhe responde de forma um pouco grosseira, ao que ela diz, *Que amor el tuyo, me sorprende. no es caballero* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Aqui a menina fica surpresa porque seu colega está quebrando o ritual do cavalheiro, que deve se desligar de qualquer tipo de reclamação frente às ações dela, e ela se encontra em num lugar de privilégio onde lhe é permitido tudo, até que a transação própria da lógica do cavalheiro é fechada. No enunciado, ela coloca em questão o comportamento dele, qualificando-o como improprio, como inadequado porque as mulheres devem ser tratadas com delicadeza, independentemente das suas ações, o que gera uma relação desigual em termos de condições de tratamento e de justiça entre os corpos constituídos como masculinos e femininos, pela suposta fragilidade natural do feminino que produz pautas de vitimização baseada na lógica da vulnerabilidade que se impõe socialmente para elas e (re) cria a imagem do homem como canalha, violento, entre outras, mas na verdade ele só está respondendo ao mesmo nível que sua colega.

A quebra do ritual produz um deslocamento na posição da menina, porque a tira do lugar de comodidade onde sua feminilidade a protege de qualquer tipo de reclamação frente a seu comportamento, questionando o dito popular de *“una mujer no se toca ni com el pétalo de una rosa”* que engloba a lógica que subjaz à reação da menina: questiona de forma contundente a suposta fragilidade dela, que a compõe e atravessa e faz um chamado à igualdade no tratamento, independente da configuração simbólica sexuada e generificada que se impõe como verdade.

No momento de debater as perguntas que foram colocadas na aula anterior, a professora vai pedindo ao grupo se manifestar para contribuir com a discussão, e em meio a este exercício uma menina se expressa, sendo na sua fala muito contundente e confrontando a seus colegas com parte das discussões que lhe causam incomodidade. Depois da sua

intervenção uma colega sua diz, *Xiomara es toda alzada, toda loca* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Este enunciado fala da violência com que é percebida a transgressão da menina que fala forte, significando-a como louca. Esta loucura foi um enunciado usado para impor regimes de verdade sobre os corpos femininos que questionaram e ainda hoje questionam as estruturas de poder seja desde o sexo e o corpo – as histéricas –, seja desde a religiosidade – as bruxas –, seja no político – as “feminazis” –, seja na sexualidade – as putas –, entre outros campos de poder-saber.

A loucura aparece então como um discurso que convoca dispositivos de poder que assinalam a diferença como erro, como desvio, como algo a não ser seguido e por tanto eliminado, seja de forma material ou simbólica, tirando com a sua desapareição a grande questão que se apresenta: É realmente natural aquilo que se apresenta como tal? Porque nem tudo nem todos entram estritamente na ordem? São desvios ou amostras da não obviedade do colocado como obvio? O efeito produzido ao usar a palavra louca tem a ver com o desprezo, com o exercício de tirar a legitimidade, a possibilidade de existência à alteridade ao qualificá-la de distinta, marcando assim uma relação de poder desigual.

Ao terminar o debate, a professora introduz outro tema e deixa novamente um trabalho grupal, sendo este organizado por grupos de afinidade e não impostos. Ainda assim, os mesmos meninos que tanto na aula passada como nesta não conseguem se sentar para trabalhar, começam de novo o ritual de caminhar pela sala inteira para evitar fazer o trabalho. A pergunta que surge é: Por que eles tentam fugir da aprendizagem? Que tipo de condições existem para gerar processo de aprendizagem? Que tipo de educação se oferece que não consegue entrar em contato com a cotidianidade e interesses dos estudantes? Que tipo de propostas pedagógicas precisam ser pensadas para atingir a estes estudantes? Se estes estudantes representaram um desafio para pensar novas práticas pedagógicas, como realizar o exercício de igualdade no ensino sem que isto implique homogeneidade?

Durante o último espaço, a professora se aproxima e vamos falando sobre como as relações de gênero se configuram no cotidiano em espaços que vão além da escola, como a família, a igreja, os meios de comunicação, os grupos de amigos ou amigas, entre outros, os quais têm um papel importante nos processos de identificação das/dos estudantes, no entanto, a quem se cobra de forma mais forte é à escola. Esta fala coloca os limites da prática pedagógica como um lugar de deslocamento de posições e sentidos, porque se pensa que só na escola se aprende, se socializa e se vive, desconhecendo que as/os estudantes se encontram em diferentes espaços de relações sociais e por tanto de redes de significação, as quais têm diferentes efeitos neles/nelas. Finalmente a aula termina e os/as estudantes saem.

3º sessão

Nesta aula as cadeiras estão alinhadas frente ao quadro, mas assim que vai avançando a aula, elas vão se deslocando em pequenos círculos onde elas e eles vão se encontrando com suas/seus colegas. Nesta ocasião é interessante ver como a turma se divide em três grandes grupos: um totalmente masculino e que não interage com a turma e é calado; um misto que faz bastante barulho e um de meninas, as quais interagem com o grupo misto. Nesta aula se inicia uma nova temática e a professora vai expondo algumas ideias sobre o conteúdo. Num momento ela, ao referir-se ao grupo diz, todas e todas. Nesse instante, uma estudante repete, *Dijo todas y todas* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016) e dirige o olhar sobre os seus colegas homens, rindo.

A feminilidade aparece, quando dirigida ao masculino como uma ofensa, com um estado inferior, mais baixo, porque o feminino se coloca como o contrário do masculino e este último está muito valorizado, então, igualá-lo ao nível do feminino é quase questionar seu lugar simbólico, e tirar os privilégios desde os quais se constrói a masculinidade, e coloca-los como não homens, ou seja, como mulheres. Interessante pensar porque quando usando a linguagem masculinizada para representar o feminino e o masculino não há esse sentimento de ofensa, porque o feminino pode ser bem representado no masculino e não no modo contrário?

A memória histórica que se atualiza é a da divisão público/privada onde o masculino interage no âmbito do público representando às mulheres, que ficaram destinadas a espaços privados, onde sua possibilidade de tomada de decisões é limitada, porque a autoridade masculina continuava tendo alcances até neste espaço. A representatividade feminina tem sido uma conquista histórica recente – só a partir da segunda metade do século XX –, o que tem tido custos subjetivos, políticos, econômicos e sociais fortes, porque assumir a responsabilidade, a liberdade e a autonomia para reagir, ainda em condições históricas mais favoráveis, questiona as comodidades nas quais as mulheres se instalaram ao serem representadas e protegidas pelo masculino.

O enunciado, *dijo todas y todas*, é então um resultado do regime de verdade instaurado sobre a diferença de valor entre o feminino e o masculino, onde o ruim se apresenta como o diferente em relação com a regra, o neutro, o universal. Como o expressa Beauvoir (1970), o feminino se coloca como o negativo de dois polos, sendo o masculino ao mesmo tempo o positivo e o neutro. Então, a alteridade, o diferente, não é entendido como outra possibilidade das múltiplas opções e só se lê como a contrapartida de uma visão que se

estabelece como binária, eliminando as milhes de possibilidades que podem constituir-se no mundo.

Continuando com a aula, e ao perceber que poucas pessoas estão participando das perguntas que ela está fazendo e que eram parte de uma tarefa de pesquisa que ela tinha deixado, ela pergunta, *¿Quién hizo la tarea?*, Onde só algumas meninas levantam a mão, então uma menina repara e diz *Ningún solo hombre*. Aí um menino intervém, *Sergio hizo la tarea*, então um outro menino diz, *Entonces la hicieron todas las mujeres*. (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Como este enunciado significa? Em primeiro lugar fala dos limites que nas condições de produção imediatas (a sala de aula) são impostos para definir a masculinidade, ou seja, faz uso do sexo para impor regimes de verdade sobre o que deve e não deve ser um homem, entendendo que sexo e masculinidade são ficções regulatórias (BUTLER, 2003, p. 59), cujo propósito, no caso, é entorpecer o decorrer da aula e impedir que outras e em especial outros façam as atividades acadêmicas, para que assim, aqueles que não cumprem com suas responsabilidades não fiquem expostos.

No entanto, o efeito de sentido que produz sobre os meninos é que eles enquanto seres masculinos não devem seguir ordens, não devem assumir as responsabilidades, não devem supeditar-se e sobretudo não haverá nenhum tipo de consequência sobre isto. Pelo contrário quem fizer isso, entrará no lugar simbólico do feminino que recebe ordens, cumpre a lei, quer dizer, é passivo e esta característica posta num corpo masculino o faz ser representado como homem feminizado, ou seja, o homem gay. Neste sentido, a violência do enunciado vai produzindo efeitos de sentido no seu processo de identificação, seja por aceitar os limites impostos, seja por rompê-los, no entanto, neste caso o menino fica calado e não responde a nenhum dos comentários.

Frente a irresponsabilidade da maioria dos estudantes e como forma de pressionar o trabalho, a professora indica que esse trabalho terá que ser entregue no final da aula, porque esse era um compromisso que tinha sido combinado na aula anterior e não haveria nenhuma escusa para não fazê-lo. Nesse momento um menino preocupado fala para outro, *¿Que vamos hacer?* Ao que este responde, *Ahorita le pedimos el favor a unas compañeras* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Ainda quando recusam e renegam a obediência típica do feminino que no caso da aula tem a ver com o cumprimento das responsabilidades acadêmicas, e que é colocado como uma característica não desejável, eles acreditam que é possível apropriar-se do trabalho intelectual das mulheres sem dificuldade, conseguindo assim apresentar o texto requerido sem nenhum esforço, e ficando no público como ganhadores pela lei do menor esforço.

Estes tipos de relações se perpetuam em espaços de trabalho profissional, doméstico político, onde socialmente se denigre o trabalho feminino atribuindo-lhe características que se colocam como não desejáveis – sensibilidade, cuidado, pouca racionalidade, entre outras- mas ao momento de receber os benefícios destes, as mulheres são expropriadas dos benefícios do seu trabalho e inclusive não são remuneradas, porque se assume que estas atividades fazem parte da sua natureza biológica. Relações de exploração são justificadas como subcategorias políticas que criam diferenças para explorar seres humanos que têm sido marcados como diferentes, como outros, expressando-se aqui o uso político do sexo.

4º sessão

Numa outra atividade que fizemos com a turma fora da sala de aula, na semana prévia ao 8 de março, Dia Internacional dos Direitos das Mulheres, falamos sobre a história de luta das mulheres através do “Muro das borboletas” o qual estava composto de 8 cartazes que falavam sobre os mitos da luta feminista e das histórias de combate das mulheres. Neste material se pedia à turma ver o mundo com outros olhos, usando a metáfora dos óculos violeta; foi assim que se foram passando uns óculos por todos e todas para que começássemos a questionar as relações de gênero. Nos cartazes também se trouxe a história das Irmãs Mirabal que fizeram parte da resistência à ditadura na República Dominicana e que foram chamadas “Das borboletas”, contando como as mulheres faziam parte da resistência. Assim fomos falando até a atualidade da situação das mulheres, e ao chegar ao presente o tema que foi surgindo foi o da violência.

Durante esta discussão um menino um pouco incomodado com as discussões indica sobre as violências, *Eso era antes, ahora ya no es así* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Como esta atividade estava coordenada entre a docente e a pesquisadora, a intervenção que se fez, por parte da pesquisadora frente ao comentário do estudante, foi pedir para a turma, levantar a mão, para indicar quem conhece alguma mulher próxima que tenha sido vítima de violência física: dos 34 estudantes, 29 levantam a mão. Este exercício confronta ao estudante e o discurso que emite, fazendo uma ruptura nos sentidos que até então tinha sobre as relações de gênero, questionando a ideia de que a violência é um ato do passado, relacionado com épocas de pouco desenvolvimento civilizatório, desestabilizando assim esse semanticamente normalizado, onde a violência se esconde e as relações de poder se apagam do discurso. Esta prática não discursiva deslocou aquilo que na formação ideológica na qual estava inscrito o estudante determina o que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2000, p. 43).

3.3.2.3 Sala de aula 1101

Esta turma está composta por 16 estudantes, 9 meninos e 7 meninas com idades que oscilam entre 15 e 19 anos, todas e todos moradores deste setor da cidade. A sala de aula corresponde com o 2º ano do ensino médio ou com o 2º ano do quinto ciclo no Brasil.

1ª sessão

Durante esta primeira sessão, tanto a professora como os/as estudantes se sentem um pouco nervosos pela minha presença, a qual é muito mais perceptível porque a turma é menor. Antes de entrar na aula, inclusive no momento de fazer o planejamento para trabalhar com a turma que a professora selecionou, a professora falou repetidamente que esta era bem particular, uma turma diferente, mas sem aprofundar no que aquilo significava. No entanto, essa repetição, essa paráfrase sobre a leitura que ela faz da turma, esse elemento que retorna no discurso e leva aos mesmos espaços de dizer (ORLANDI, 2000, p. 31), já fala do desconforto que essa “diferença” estabelece para quem a enuncia, uma diferença que não consegue descrever, mas que está ali para questionar, para fazer ruptura, para jogar com o mesmo e o diferente. No entanto, até esse momento não foi possível saber exatamente que tipo de relação de poder estava se estabelecendo nas diferenças que ela está observando.

Ao entrar na aula, as/os estudantes estão sentados em fileiras e pouco a pouco se vão sentando para iniciar a aula de química orgânica. No momento da interação pedagógica, é possível perceber que existe uma relação muito fraterna e de bastante confiança entre a professora e os estudantes, pelo que a maioria dos estudantes não tem dificuldade para se expressar de forma espontânea. Embora, haja uma estudante que não interage da mesma forma que seus colegas e está especialmente separada do grupo, na sua fileira, só está ela sentada e ninguém, (nem mesmo ela) faz algum esforço para fazer parte das discussões e do grupo. Essa desconexão com a turma, esse silêncio frente a sua presença que vai significando, que vai gerando sentidos sobre o seu lugar na escola, faz pergunta. Que diferença está marcando esta menina que legitima o espaço fora da turma, há possibilidade do silêncio como forma de se expressar? Qual o regime de verdade que se coloca sobre esse corpo feminino marcado racialmente como negro?

Alguns minutos depois entra na sala um estudante que chega atrasado fazendo bastante barulho, fazendo uso inclusive de alguns palavrões, e chamando à atenção sobre a carga de trabalho que tem em relação com a campanha eleitoral que se fará na escola para

escolher o representante estudantil, sendo ele um dos candidatos, e justificando assim seu atraso. Ao entrar, ele deixa a porta aberta e a professora se aproxima para fechá-la; e dirigindo-se à pesquisadora em voz muito baixa diz, *¿Por qué los gays tienen que ser bullosos y groseros?* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Neste enunciado aparece pela primeira vez uma face da diferença repetitivamente indicada no discurso da professora: a orientação sexual. O modo como ela pergunta, em voz baixa, tem a ver com a impossibilidade que ela tem de falar abertamente da sua dificuldade para entender e assumir este tipo de “diferenças” ou com certo cuidado para não afetar aos estudantes que dentro de esta turma se identificam com orientações sexuais não hegemônicas ou com a alto custo que lhe significaria expor seus preconceitos diante das relações de confiança e fraternidade que tem com a turma?. De qualquer forma, o modo pejorativo como ela fala desses outros que já tem significado como diferentes, dá conta da sua inscrição discursiva em formações ideológicas que têm uma visão fixa, binária e oposta da identidade sexual, pelo qual aquilo que sai do estabilizado, do normalizado produz um incomodo, um questionamento à ordem desde a qual ela organiza seus próprios processos identificatórios (LOURO, 2004, p. 16).

É interessante entender como ela desloca no enunciado o incomodo que ela tem com este tipo de orientação sexual, o estranhamento manifesto frente ao barulho, palavrões, etc., atribuindo lhe um caráter quase biológico ao seu comportamento, para assim não se colocar em questão, e sim jogar a dificuldade no outro que é diferente, desconhecendo que a diferença não está fora, no outro, e sim no eu, porque quem marca, quem significa sou eu, e a significação do diferente é feita de seleções, quer dizer, se sobrevalorizam características que não se coincidem com o eu – quem se coloca como a regra - e se apagam as semelhanças (SILVA, 2013, p. 87), criando relações de poder que de acordo com o nível de incomodo geram reações de invisibilidade, exclusão, rejeição e violência.

O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui. Como dissemos, o deslize de *a* para *e* faz parte do sentido de *a* e de *e*. Tanto o diferente como o mesmo é produção da história, são afetados pelo efeito metafórico (ORLANDI, 2000, p. 79).

Então, ao tomar o enunciado e tirar as características que ela quer atribuir como naturais da orientação homossexual, o que fica é: por que os gays têm que ser? Ou seja, por que têm existência? A binaridade e linearidade que constitui a professora a impede de compreender estas novas formas de existir, de ser e de fazer no mundo porque sai da sua

matriz de inteligibilidade, sendo este o efeito dos regimes de verdade que se impõem sobre os corpos, significando de forma binária e oposta os sexos e assegurando que existe uma relação harmoniosa e linear entre corpo, sexo, gênero e desejo, colocando as diversidades como diferenças e estabelecendo relações de poder assimétricas entre normalidades apostas que não fazem parte do dentro, do comum, do aceitável.

É como se aí onde estivéramos habituados a procurar as origens, a percorrer de volta, indefinidamente, a linha dos antecedentes, a reconstituir tradições, a seguir curvas evolutivas, a projetar teleologias, e a recorrer continuamente às metáforas da vida, experimentássemos uma repugnância singular em pensar a diferença, em descrever os afastamentos e as dispersões, em desintegra a forma tranquilizadora do idêntico (FOUCAULT, 2008, p. 14).

O efeito do regime de verdade sobre a sexualidade se impõe, colocando à professora num lugar de múltiplas contradições, de paradoxos, que não lhe permitem agir de forma tranquila, também pelas próprias resistências para desfazer os efeitos de ilusão da “verdade” imposta. Ainda não tem sido objeto de processos de deslocamento das suas formações discursivas e ideológicas, o que lhe permitiria enxergar os possíveis outros (ORLANDI, 2000, p. 79). Mais adiante, durante as exposições da professora, mais uma vez ela reitera - esta vez de forma pública – como a turma é diferente e depois de alguns minutos mais de conversação entre ela e a turma uma menina se levanta e diz, *Somos diferentes, hay lesbianas, hay gays y hay negras* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). A menina, que é uma mulher negra, conseguiu falar aquilo que a professora se proíbe de pronunciar, conseguiu verbalizar em sua totalidade a diferença que constitui a turma, pontoando os lugares de referência: sexualidade e raça.

Que efeito no processo de identificação a constante e repetitiva referência ao diferente por parte da professora tem nas/nos estudantes? Como cada um deles/delas significará esta categoria? Que sentidos estabilizados e estabilizadores sobre a diferença circularam pelos estudantes desta turma? Que tipo de relações de poder serão estabelecidas em razão das diferenças sexuais e de raça no contexto escolar e na vida? Depois de mais alguns minutos de explicação da temática a trabalhar, a professora deixa um trabalho para desenvolver de forma individual e a aula finaliza.

2º sessão

Entramos na sala de aula e quase todos os estudantes já estão dentro e vão se sentando. Inicia-se a aula perguntando se têm alguma dúvida do tema trabalhado na semana

passada e se começa a responder algumas perguntas. Enquanto a professora vai falando, percebe que uma menina não está prestando atenção pelo que lhe pede olhar na frente, ao que ela responde: *No puedo. hay una sombra delante mío* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). A quem ela está se referindo é a menina negra que durante a sessão passada esteve separada da turma. O interessante é que quem diz isto é outra menina negra que faz parte da turma, mas que tem um lugar simbólico totalmente contrário a esta menina.

Este enunciado faz um apelo a outra diferença que está fortemente marcada na turma: a raça. Mas, como está se significando esta diferença? Que efeito de sentido vai sendo produzido? Ao falar da menina fazendo referência a uma sombra, esta ideia faz alusão a duas características: primeiro a algo que está presente, mas que não tem movimento próprio, que é apenas o reflexo de alguém, que não tem vida própria mas segue os corpos. A segunda característica é a cor, porque uma sombra é preta, escura, sem luz o que fica carregado de negatividade, sendo lida a menina negra como um ser humano que não tem vida própria e que tem características pouco desejáveis, sendo elas colocadas como uma consequência dos seus traços biológicos, da sua pele e não em quem enuncia, jogando a diferença no outro.

O interessante é quem emite o enunciado poderia ser reconhecida também como uma mulher negra, no entanto, no processo de identificação dela não existe nenhum auto reconhecimento como tal, ela fala desde uma posição oposta, desde o lugar do branco, estabelecendo assim uma relação de poder assimétrica com a sua colega para, ao diferenciá-la, ela mesma se diferenciar, quer dizer, a nega a outra para se reafirmar, criando assim a diferença entre ela e sua colega. Então a diferença é produzida, é criada, em dois vieses: apresentando a repetição – a semelhança – dela com o resto da turma e ao mesmo tempo ocultando as dissimetrias e instabilidades que existem entre ela e a turma, quer dizer, vão jogando entre a repetição e o disfarce para criar a diferença (BENETTI, 1999, p. 8). Frente a este enunciado, a professora não faz nenhum comentário.

Ao continuar com a aula, ela faz uma explicação geral sobre os alcenos, estruturas químicas que tem dois enlaces de naturezas distintas, diferentemente dos alcanos, que só tem um enlace. Mas ao ver a confusão que geram estas diferenças ela toma como exemplo a um dos estudantes e diz, *La diferencia entre los enlaces pi y los sigma es la fuerza de atracción entre ellos. Haga de cuenta que es como su relación anterior y la que tiene ahora, la primera era más débil y esta que tiene ahora es más fuerte. Esa es la diferencia entre ambos enlaces* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Este exemplo foi pedagogicamente muito acertado, porque permitiu a compreensão da diferença dos enlaces a partir de relacionar o conteúdo com a cotidianidade significativa

dos/das estudantes. No entanto, a referência que se faz no exemplo é de uma relação heterossexual, a qual, enunciada pela professora no seu lugar de saber-poder tem um efeito de sentido sobre a heterossexualidade como prática aceitável, publica e universal, sentido que se baseia no não dito, porque ao falar de uma forma não se fala de outra, mas aquilo que não é nomeado é constitutivo do sentido que transita (ORLANDI, 2000, p. 82). Mas esse não dito pode ser ao mesmo tempo parte de uma política do silêncio que impede certos dizeres, que impede a circulação de outros sentidos, que censura outros olhares, criando assim uma diferença que estabelece relações de poder entre a homossexualidade e a heterossexualidade, ainda mais quando na turma há pessoas que dentro de seus processos de identificação tem decidido estar fora da matriz heteronormativa. Estes estudantes ficam fora da possibilidade de encontrar nos exemplos e assim, uma vez mais sua subjetividade é relegada ao espaço do privado.

Depois de alguns minutos, alguns estudantes começam a olhar de forma insistente um colega, que está desenvolvendo uma atividade manual que não corresponde com a aula de química, mas também no olhar dos colegas há outro elemento que vai além de reprovar a sua falta de atenção na aula, a estes olhares se juntam alguns risos e afirmações com a cabeça. Nesse momento a professora percebe que este estudante não está prestando atenção e pergunta para ele o que está fazendo. Ele responde que está terminando um trabalho da aula de espanhol que deve apresentar na seguinte aula e que não conseguiu terminar em casa.

Imediatamente os comentários entre os colegas se intensificam ao igual que os risos, pelo que o menino continua fazendo sua atividade e a professora pede para ele parar e prestar atenção. No entanto, ele faz caso omissivo e continua desenhando, como desafiando – mas que à professora – aos seus colegas. Esse silêncio significa, fala de um tipo de resistência sobre relações de poder que se estabelecem dentro da sala de aula, principalmente no que tem a ver com a orientação sexual e pelo qual os olhares se intensificam por um tempo bastante longo enquanto ele desenha.

Ele é outro menino que tem se assumido publicamente como homossexual e essa atividade que está fazendo fora do horário pertinente, mas principalmente fora dos parâmetros do masculino o significa, reforçando a sua identidade sexual que se coloca como incompleta, como não totalmente masculina, ou seja, como feminizada. Então esse silêncio tem a ver com aquilo que é colocado de lado, apagado, excluído, mas que resiste a fazer o que é pedido, o que lhe é imposto. Este silêncio é produto de aquilo que – pelas relações de força nas quais o menino se encontra –, ele não pode dizer, porque de alguma forma está proibido. Falar da sua diferença, da sua subjetividade, da ruptura que ele representa está censurado. (ORLANDI,

1997, p. 106-108).

A professora decide tomar o material da aula de espanhol que o estudante tem e fazer entrega dele à professora de espanhol, para ela possa falar com ele durante sua aula. Nesse momento alguns colegas começam a fazer comentários para ele e o estudante se levanta bastante ofendido e diz *Lo voy a cascar para que me respete*. (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Ele faz uso dos valores da masculinidade para exigir respeito, por esta razão fala que vai bater no colega para que dessa maneira o signifique diferente e por tanto atue de forma menos invasiva e desrespeitosa com ele. Este enunciado coloca em evidência como aquilo construído como feminino se coloca como inferior, como deslegitimado e no momento em que esta feminilidade faz parte de um corpo que deveria ser masculino, configura a quem transgrede essa relação de harmonia, em um objeto legítimo de violência.

Depois de este acontecimento, um estudante da turma que está atrasado ingressa na sala. Ele tem um aspecto estranho, mas ainda assim começa a interagir com os colegas e a professora, depois de um momento ela percebe que ele está sob os efeitos de substâncias alucinógenas e decide não tirá-lo da aula, mas sim termina a explicação da temática e deixa um trabalho para desenvolver na aula ao resto da turma enquanto começa a falar com ele. Depois de alguns minutos ela lhe pede para ir ao escritório da assistente social e falar com ela um pouco sobre seu consumo e os acordos aos quais deve chegar para ingressar nas aulas. Ele finalmente aceita e sai. A angústia é generalizada porque é uma situação com a qual nem ela nem a turma sabe lidar e todos falam sobre isto, tentando analisar as diferentes arestas que traz este comportamento do colega sem chegar a nenhuma conclusão. Finalmente, a aula termina e os estudantes saem para se dirigir à seguinte sala.

3º sessão

Inicia-se a aula e a professora começa a explicar dois tipos de reações químicas que são possíveis entre os alcanos e os alcenos. Depois da exposição ela propõe um trabalho em duplas para que de forma grupal possam analisar as reações e resolvê-las. Enquanto a turma começa a se organizar, uns e outros falando alto e perguntando quem quer trabalhar com quem, um menino diz, *Luis con Andrés* (DIARIO DE OBSERVAÇÃO, 2016) os quais são os dois meninos que se auto reconhecem na homossexualidade.

O exercício que o menino heterossexual faz ao colocar no trabalho em duplas aos meninos homossexuais produz um efeito de sentido sobre a diferença sexual, em que o primeiro assume que eles “devem” trabalhar juntos por compartilharem essa marca imposta,

ou seja, são obrigados a se juntarem; e segundo, estabelece que aqueles que estão fora da norma não devem se juntar com a normalidade, ou seja, devem ser excluídos, deixados de lado. Quem produz este enunciado se posiciona no lugar da normalidade, da universalidade, que lhe dá legitimidade para gerar uma relação de poder que lhe permite significar aos seus colegas diferentes como irregularidades, como anormais, como desvios, mas também hipersexualiza aos seus companheiros, entendendo-os só a partir da sua eleição sexual, como se o resto da sua humanidade fosse apagada, como se eles se condensassem naquilo, como se a diferença criada só selecionasse umas características e desaparecesse outras legitimando assim o regime de verdade que quer impor.

Ao continuar com a aula, os/as estudantes começam a trabalhar em duplas, mas mantendo conversações grupais sobre situações que não tem a ver com o trabalho acadêmico. Ao terminar o tempo determinado pela professora para resolver os exercícios, ela começa a escolher pessoas da turma para que passem na frente e expliquem como resolveram o exercício; mas quem foi à frente não conseguiu resolvê-lo corretamente; então a professora pergunta quem poderia corrigi-lo. Nesse momento, uma menina diz que gostaria de passar para corrigir o exercício, mas o menino fala alto e diz que ela não pode fazê-lo. Como resposta a essa limitação que estão impondo sobre outra menina, a estudante negra que tem uma posição social reconhecida e legitimada no grupo diz o seguinte, *Y si fuera yo, que pasa yo también puedo, ¿Cuál es el problema?* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016).

Esse menino tenta criar uma diferença, uma relação de poder que impediria a essa mulher participar da aula. No entanto, o reconhecimento, a posição social da outra interlocutora entra no jogo das relações de força que estão presentes em qualquer prática discursiva, deslegitimando a proibição que o menino enuncia, baseada em razões de gênero, mas também de outro tipo de elemento que ele não deixa claro. Então, quando a menina que intervém diz “e se fosse eu” está dizendo “eu sou mulher também” e isso não é uma razão suficiente para acreditar que a outra menina ou ela mesma não podem resolver o exercício. Finalmente a menina passa na frente e resolve o exercício.

A aula continua e um estudante faz uma pergunta sobre a diferença entre uma reação química e outra, no que tem a ver com a natureza do composto químico que entra na reação. Para tentar explicar, a professora tenta dar um exemplo da cotidianidade, para explicar que o composto é o mesmo, mas o que muda é o modo de relação com o outro composto. Então ela pergunta, *¿Cuántas clases de niños hay?* E um menino responde, *Niño-niño y niño-niña* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Todos riram e alguns olhares se dirigiram aos colegas gays.

Este discurso enuncia a formação ideológica à qual o menino está ancorado na compreensão dos processos identitários, no que tem a ver com a sexualidade e o desejo. A homossexualidade aparece como um meio caminho, como uma condição na qual o corpo masculino não consegue encaixar totalmente porque se há produzido um híbrido num corpo só: o gay não é nem totalmente menino, nem totalmente menina, quer dizer, são seres em incompletude, que precisam ser normalizados. Os gays se colocam na fronteira, nos limiares entre uma coisa e outra, questionando a lógica binária, os supostos, as obviedades sobre o corpo, o desejo, a sexualidade.

Mesmo que existam regras, que se tracem planos e sejam criadas estratégias e técnicas, haverá aqueles e aquelas que rompem as regras e transgridem os arranjos. A imprevisibilidade é inerente ao percurso. Tal como numa viagem, pode ser instigante sair da rota fixada e experimentar as surpresas do incerto e do inesperado. Arriscar-se por caminhos não traçados. Viver perigosamente. Ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns se atrevam a subverter as normas. Esses se tornarão, então, os alvos preferenciais das pedagogias corretivas e das ações de recuperação ou de punição. Para eles e para elas a sociedade reservará penalidades, sanções, reformas e exclusões. (LOURO, 2004, p. 16)

Outro efeito de sentido produzido pela leitura feita desta formação ideológica é que ela fixa as identidades, as coloca como fatos, geralmente ancorados a características biológicas para daí assegurar o regime de poder que pretendem estabelecer, o que coloca os sujeitos num lugar determinado sem poder sair, sem poder mudar, se transformar. Esta lógica assegura os regimes de verdade sobre os corpos para limitar a ação política de setores sociais que são generalizados, racializados ou classificados por classe social, mantendo assim os privilégios de quem se beneficia com o *status quo* criado.

Ao continuar com a aula e perceber que ainda há muita confusão entre alcanos e alcenos, explica mais uma vez que os primeiros só têm um enlace sigma e os segundos têm dois enlaces: um enlace sigma e um enlace pi. Então para confirmar se foi clara a sua explicação a professora pergunta para uma menina, ¿*Los alcanos son normales?* (DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO, 2016). Novamente aparece o conceito de diferença da professora, que está ancorado em uma formação ideológica que pensa o diferente como anormal, como fora do padrão, subordinando assim a diferença à semelhança, condenando-a a ser enquanto semelhante ao colocado como universal e não ser, a desaparecer enquanto não se aproxima do parâmetro, muito na lógica construída por Platão (BENETTI, 1999, p. 2). Finalmente, a aula termina e os/as estudantes saem.

As práticas pedagógicas materializadas nas diferentes práticas discursivas apresentadas, dão conta das diferentes conotações, significados e sentidos que as professoras têm construído em relação ao corpo, ao sexo, ao gênero, à sexualidade e à identidade, e que, ao mesmo tempo, as tem constituído como seres generificados e sexualizados, compreendendo assim os distintos modos de uso do discurso para nomear a diferença, para gerar separações, para admitir regras sociais generificadas, para não perceber violências e legitimá-las desde o silêncio, para estigmatizar os pontos de fuga desde ideias como o anormal.

No entanto, estas mesmas práticas discursivas dão conta também da capacidade para gerar discussões sobre essas desigualdades que pela força da sua naturalização aparecem como verdades, para realizar o difícil exercício de repensar-se e desconstruir-se como docentes e como mulheres, para criar propostas de intervenção dentro da escola para pensar a importância do gênero na educação, para estabelecer espaços onde meninas possam fazer uso da quadra de esporte como um espaço legítimo para as mulheres, para falar de ética e valores desde uma perspectiva de direitos, para questionar a história econômica e política à luz das diferenças nas responsabilidades das mulheres e os homens e o aporte econômica das suas atividades, para antes que nada se relacionar com seus estudantes desde um sentido humano que vai além do pedagógico, para ser sujeitas políticas que fazem parte ativa da história e que são mostra de que há sempre uma possibilidade de fuga, de resistência e de rebeldia frente a os regimes de verdade impostos sobre os corpos e as mentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na Colômbia - como na maioria de países no mundo - foi construída de forma diferenciada em razão do gênero, porque através da escola se foram constituindo projetos políticos distintos para homens e mulheres. Neste sentido, a escola atua como um aparelho ideológico do Estado, como uma instituição que produz e reproduz regimes de verdade sobre os sujeitos, sobre o que pode ou não pode ser, e sobre o que está fora de compreensão, respeito e reconhecimento em razão dos corpos, da sexualidade e da identidade.

Por estas razões pensar a escola na Colômbia implica refletir a relação entre educação, relações de poder e Estado o que só será possível através de várias vertentes, dentre das quais nesta pesquisa se escolhem três: uma a análise da política educacional, outra a concretização destas políticas e dos contextos históricos nas histórias de vida das mulheres professoras e, finalmente a incidência que as configurações de gênero tem nas próprias práticas pedagógicas que elas realizam, as quais podem reproduzir ou subverter lógicas hegemônicas de educar os corpos femininos, masculinos e de outras identidades.

Ao percorrer um trajeto histórico da política educacional em relação ao gênero, é possível identificar como a educação oferecida para homens e mulheres era totalmente diferenciada, expressando os projetos políticos pensados para uns e outros, gerando e mantendo relações de poder desiguais, que beneficiaram aos corpos marcados como masculinos e foram em detrimento dos corpos marcados como femininos. É assim que no século XVII as mulheres ficaram fora da educação formal e no século XVIII só algumas delas conseguiram entrar em processos educativos de alfabetização através da Igreja Católica, mas de forma separada dos meninos e com diferenças na qualidade e no conteúdo, colocando ênfase nos papéis de gênero tradicionais que lhes foram assignados. Só até o século XIX abriram escolas para meninas com melhor qualidade educativa, entanto se incluíram disciplinas voltadas para as ciências, as matemáticas, a física, a biologia, entre outras. Algumas delas conseguiam fazer estudos secundários, mas o diploma não lhes permitia ingressar na universidade.

Já no século XX, no ano de 1933, foi possível o aceso à educação superior ao certificar como validos os estudos secundários das mulheres, mas este fato é consequência do processo de laicização da escola que tirou as fortes influencias da Igreja Católica que mantinha claras distinções entre homens e mulheres; a consolidação do Estado-Nação e os

valores de liberdade, democracia e direitos que proclamava; os crescentes movimentos de reivindicação de direitos femininos a partir de mulheres organizadas e do crescimento do mercado na lógica neoliberal. Neste último ponto, foi a escola a facilitadora do ingresso feminino no mercado como necessidade premente do capitalismo pela abertura econômica que precisava mais força de trabalho, abrindo para as mulheres espaços genéricos e por tanto limitados.

Foi neste contexto histórico que as professoras que fizeram parte da pesquisa estavam inseridas e nos quais a sua decisão esteve atravessada por estas configurações históricas, em que a interseção entre educação e gênero marcaram as trajetórias de vida delas, fazendo que a profissão docente fosse uma opção para entrar no âmbito do público, de gerar recursos próprios, de continuar com estudos profissionais, de obter certo nível de reconhecimento social, de entrar no mercado do trabalho, mas sem separá-las dos papéis do cuidado, da maternidade e do trabalho doméstico, sendo a educação dos meninos e meninas nos primeiros anos de idade uma das primeiras opções de trabalho para elas. Os discursos emitidos pela igreja e pela família foram parte também das condições de possibilidade que eles vislumbraram para ser professoras.

Não é por acaso que a profissão docente é uma profissão feminizada, e em razão da subvalorização que tem se criado sobre o feminino, atuando como um regime de verdade que estabelece relações de poder, tenha se normalizado os baixos salários, o pouco prestígio social e o pouco estímulo para continuar processos educativos de formação superior. Estes elementos atuam como dispositivos de controle para regular os níveis de autonomia econômica das mulheres, mantendo-as em lugares de trabalho que sustentem as lógicas de cuidado que lhes tem sido designada de forma arbitrária sobre elas e assegurando valores e atitudes que estimulem o cuidado, o serviço, a maternidade e a heterossexualidade.

Contudo, elas têm conseguido resistir a estes regimes para deslocar os sentidos atribuídos ao seu labor e conseguir, então, ser pesquisadoras, ser sujeitas de ação política, promotoras de projetos de pesquisa e intervenção social e pedagógica, criadoras de espaços de contracultura, representantes em eventos e escritoras de publicações, espaços destinados para o masculino, o que implica agir no público, mexendo nas relações de poder que se estabelecem no interior da escola.

Estes mesmos exercícios de resistência são produzidos na sala de aula através das suas práticas pedagógicas, as quais dão conta dos processos de subjetivação e de identificação onde elas se inscrevem, particularmente no que tem a ver com o gênero. Isto significa que ainda com projetos políticos e pedagógicos planejados na sala de aula, há momentos quais as

suas próprias filiações ideológicas e discursivas, que as atravessa, dão conta dos regimes de verdade que foram instalados nos discursos escolares, religiosos, familiares, entre outros, criando diferenciações binárias, opostas e supostamente complementarias no modo de compreensão e ação em relação com o feminino, o masculino e outras identidades. A pergunta que surge é, por que o ingresso das mulheres à escola não modificou de forma contundente as relações de poder baseadas no gênero?

O Estado e a escola não pensaram na coeducação como projeto questionador das relações de poder, como projeto político de equidade entre os gêneros e sim como uma proposta conveniente ao discurso de liberdade e democracia que conferiam os governos nacionais para a consolidação dos seus projetos políticos e econômicos que, na verdade, não são mais que exercícios de auto regulação, de autogoverno. Então a coeducação nunca problematizou as implicações dos gêneros construídos linguisticamente sobre os corpos, porque não teve interesse de educar as mulheres para sua autonomia e sim para que fossem funcionais às estruturas familiares, mercantis e estatais. Nesse sentido, ainda que o acesso à educação para as mulheres foi conquistado, esta aposta educativa continuou sendo sexista e machista.

É assim que nas práticas pedagógicas realizadas por mulheres professoras socializadas em escolas onde as relações de gênero não foram politizadas, onde os destinos sociais delas eram pensados sempre em relação ao outro masculino, e os espaços de ação de uns e outros eram claramente separados, ideias sobre características biológicas que determinam os corpos e as mentes aparecem; ideais sobre a aceitação e silenciamento das desigualdades que se explicitavam entre os gêneros se mantem; ideias sobre a diferença entendida como desvio que justifica exercícios de exclusão e violência; ideias que naturalizam os comportamentos do feminino e do masculino; ideias que fixam os lugares e as atividades que podem ou não ocupar certos corpos, enfim.

No entanto, essas práticas discursivas que são as práticas pedagógicas, podem também criar cenários sociais abrangentes e libertários em relação ao corpo, à sexualidade, a identidade, o que viraria uma plataforma de resistência, e que necessariamente precisaria de um suporte nas propostas éticas e políticas da prática docente de cada professor/a. Isto implica problematizar principalmente os modos como de forma individual, pessoal, profissional e política as/os professores estão compreendendo o gênero, suas possibilidades e limites, e como seu discurso vai impondo regimes de verdade sobre o que significa a feminilidade, a masculinidade, a homossexualidade, a heterossexualidade, quer dizer, como está colocando as diferenças baseadas no gênero a partir do seu lugar de saber-poder dentro da escola.

Falar em todas e todos, questionar a história econômica do país desde uma leitura de gênero, criar espaços de estudo e pesquisa sobre as implicações das relações de gênero na escola, pensar atividades que resgatem o conteúdo histórico e político de datas comemorativas, criticando o uso comercial das mesmas, criar propostas pedagógicas para trabalhar na aula de ética e valores na perspectiva de gênero, são movimentos que tentam desestruturar os regimes de verdade impostos, mas que precisam pensar outros elementos dentro da sala de aula e principalmente na autoconstrução como sujeitos sexuados.

Pensar a importância de fazer que a palavra circule entre homens e mulheres no âmbito do público para romper as cadeias históricas de silêncio do feminino e sobre a valorização da palavra masculina; deixar de domesticar os corpos femininos para que fiquem quietos e calados e permitir a livre circulação tanto das meninas como dos meninos na sala de aula sem punições, configurando novas organizações na sala de ensino; desmitificar discursos como minoria, diferença, feminilidade, masculinidade, que justificam exercícios de exclusão e violência; quebrar rituais que reforçam ideias hegemônicas sobre os machos e as fêmeas e a suposta linearidade entre corpo, sexo, gênero, identidade e desejo; deixar de punir as transgressões sobre os papéis de gênero socialmente impostos e compreendê-los como oportunidades, como novas possibilidades; enfim, questionar profundamente o controle social permanente e sistemático sobre os corpos para serem femininos ou masculinos, nada mais que isto.

Então, o que pode fazer a professora e o professor frente a todos estes desafios? A professora e o professor devem ir além de pensar novos conteúdos ou metodologias, as quais sem dúvida poderão colaborar com os objetivos pedagógicos, mas que ficaram vazios se estas não conseguem questionar as relações de poder implícitas e as próprias construções subjetivas enquanto sujeitos. Segundo Silva (1998: p.p. 22)

O estudo do discurso pedagógico levou-nos a examinar os complexos processos de controle sobre o discurso, a experiência e as posições do sujeito. O discurso pedagógico, como condição para a produção, reprodução e transformação das posições do sujeito, tem feito surgir os problemas dos limites, das demarcações, das distribuições, posições e oposições dos discursos, dos sujeitos e das práticas dentro dessas [...] Assim, chegamos à conclusão de que, dessa maneira, será possível compreender que as transformações pedagógicas não residem na transformação de formas ou conteúdos pedagógicos, mas sim na transformação da visibilidade ou invisibilidade do poder. Do lado do professor toda transformação muda a estrutura do olhar pedagógico.

Neste sentido, a escola e as práticas discursivas efetivadas nela devem problematizar o uso da diferença, debelando as relações de poder que marcam os sujeitos, desnaturalizando as características que são colocadas como fundantes de este ou daquele, e que, de modo geral, os significam de forma pejorativa, para obter algum tipo de ganho, seja este social, político, econômico ou simbólico. Isto só será possível se se compreender que a diferença não está no outro, mas sim no eu, no modo de enunciar, de classificar as características e de apresentá-las, de colocar como evidentes certas semelhanças e de ocultar outras, de construir a diferença entre o disfarce e a repetição, entendendo que toda diferença faz parte constitutiva da semelhança (BENETTI, 1999, p.8).

Então, desnaturalizar as diferenças de gênero implica desestabilizar o já dito sobre a feminilidade e sua fragilidade, necessidade de proteção, impossibilidade de ser e fazer desde a autonomia e liberdade; significa questionar a masculinidade imposta, porque está baseada na violência, no controle, no apagamento do sensível, fazendo que as relações sociais construídas entre eles e deles com as mulheres sejam violentas, impedindo a possibilidade de processos identificatórios não hegemônicos tanto para meninos como para meninas, significa dar lugar à vida, à criatividade, aos sonhos, aos desejos e precisa deixar de domesticar os corpos e as mentes, implica pensar modos de reagir frente a estes regimes de verdade e criar dentro da sala de aula modos de resistência frente à homogeneização, à normalização, ao apagamento daquele ou daquela que é construído como diferente, para gerar relações sociais menos desiguais e excludentes, contribuindo assim à consolidação de formas de relacionamento não violentas contra a alteridade. Como o expressa Louro (2013: p.p 49),

As diferenças têm efeitos materiais, evidentes [...]. Os discursos produzem uma verdade sobre os sujeitos e sobre seus corpos [...]. Os discursos resultam num saber [...] traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadores e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instancias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. Nesta perspectiva, a diferença se constitui, sempre, numa relação. Ela deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista como uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar.

É importante pensar que se bem é certo, as práticas pedagógicas das professoras e professores, que enunciam desde lugares de saber-poder, produzem efeitos de sentido nos processos identificatórios dos estudantes, não é só ali onde esses regimes de verdade sobre o sexo e o gênero circulam. Assim, as práticas pedagógicas têm seus limites. Por isso não cabe colocar toda a responsabilidade sobre a escola e em particular sobre os professores e

professoras, dado que outros espaços importantes de socialização como a família tendem a reproduzir discursos discriminatórios sobre o sexo, o gênero, a sexualidade, o desejo que também atravessam as/os estudantes.

O último dos desafios, e não por isso o menos importante, é a necessidade de a escola e em particular as/os professores se questionarem sobre como o gênero tem atravessado suas vidas, suas possibilidades, suas opções, seus sonhos, seus desejos para fazer um análise crítica do tipo de sujeitos em que se tem constituído e das relações que tem estabelecido, para pensar e sentir a injustiça, a discriminação, os privilégios, as faltas, as frustrações, as dores, os bloqueios que ser homens e mulheres na lógica atual traz, como modo de repensar sua própria vida e sua prática pedagógico-política, atendendo à premissa de Kate Millet, “O pessoal é político”.

Finalmente se faz um chamado a uma urgente proposta política e pedagógica para problematizar as discussões sobre corpo, sexo, gênero, sexualidade, identidade, desejo e diferença, como modo de se chegar à construção de relações mais equitativas, ainda mais quando o país está vivenciando um cenário de pós-conflito.

REFERÊNCIAS

AHERN, E. El desarrollo de la educación en Colombia: 1820-1850. **Revista Colombiana de educación**, Bogotá, n. 22-23, p. 5-88, 1991.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. Máquina de fazer machos: gênero e práticas culturais, desafio para o encontro das diferenças. In: DOS SANTOS MACHADO, C. J.; FREITAS LIMA SANTIAGO, I. M.; DA SILVA NUNES, M. L. **Gênero e práticas culturais. Desafios históricos e saberes interdisciplinares**. Campina Grande: Eduepb, 2010. p. 21-34.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3°. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTMANN, ; RIBEIRO, A. I. M.; DO PRADO, V. M. Conduas naturalizadas na educação física: uma questão de gênero? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 1, p. 59-77, Janeiro/Abril 2016.

ALTMANN, H.; AMARAL, S. C. F.; AYOUB,. GÊNERO NA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: “MENINAS NÃO GOSTAM DE SUAR, MENINOS SÃO HABILIDOSOS AO JOGAR”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 491-501, Maio/Agosto 2011.

BEAUVOIR, S. D. **O segundo sexo**: Fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 4°. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

BENETTI, C. C. Pensando a Diferença com Deleuze: um processo em construção. **II° Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul ANPED**, Curitiba, 1999.

BOGOTA, A. M. D. Decreto 166 de 2010. Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital y se dictan otras disposiciones, 2010. Disponível em: <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=39454>>. Acesso em: 06 jul. 2016.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Sao Paulo: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: (ORGANIZADORA), G. L. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 151 - 172.

CALVO, G. **La formación de los docentes en Colombia**: Estudio Diagnóstico. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2004.

CASTELLANOS, G. La custodia materna, la historia de la maternidad y el modelo de la maternidad intensiva. In: CASTELLANOS, G., et al. **Custodia Compartida. Coloquio**. Cali: Centro Interdisciplinario de Estudios Sociales, 2006. p. 5-28.

COHEN, L. Cuarto Congreso Internacional Femenino. Bogotá, 1930. In: COHEN, L. **Colombianas en la vanguardia**. Medellín: Universidad de Medellín, 2001. p. 66-101.

COHEN, L. El bachillerato y las mujeres en Colombia: acción y reacción. In: COHEN, L. **Colombianas en la vanguardia**. Medellín: Universidad de Medellín, 2001. p. 125-163.

COHEN, L. M. **Colombianas en la vanguardia**. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia., 2001.

COLOMBIA. Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación, 8 febrero 1994. Disponible em: <www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2016.

COLOMBIA. Ley 1620 l 15 de marzo de 2013. Ley que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, 2013. Disponible em: <<http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

CORAZZA, S. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DANE. **XIII CENSO NACIONAL DE POBLACION DE 1964**, 1967. Disponible em: <http://www.colombiastad.gov.co/index.php?option=com_jbook&task=viewAuth&Itemid=49&catid=527&id=5>. Acesso em: 14 set. 2016.

DEERE, C. D.; LEÓN,. Derechos de propiedad, herencia de las esposas e igualdad de género: aspectos comparativos entre Brasil y Hispanoamérica. **Estudios Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 433-459, 2º semestre 2001.

DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DISTRITAL, S. D. E. Educación Bogotá. **Colegio La Belleza-Los Libertadores (IED)**, 2015. Disponible em: <http://www.educacionbogota.edu.co/es/component/k2/item/download/342_97eb228ddb886879e6e5cda4a83e72fa>. Acesso em: 05 set. 2016.

DISTRITO, S. D. E. D. **Plan Educativo de Transversalización de la Igualdad de Género 2014-2024**. Bogotá: [s.n.], 2015.

DORNELLES, P. G. MARCAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A SEPARAÇÃO DE MENINOS E MENINAS EM FOCO. **Motrivivência**, Florianópolis, v. XXIII, n. 37, p. 12-29, Dezembro 2011.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7°. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão.** 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 2° Edição. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2015.

FREUD, S. **Conferências Introdutórias à Psicanálise (1916-1917).** São Paulo : Companhia das Letras, 2014.

FUENTES VÁSQUEZ, L. Y. Políticas públicas para la diversidad en Bogotá: la incidencia de las mujeres. **Nómadas**, Bogotá, n. 30, p. 148-162, Abril 2009.

FUENTES, L.; HOLGUIN,. Reformas educativas y equidade de género en Colombia. In: (FLACSO), F. L. D. C. S.; (IESCO), I. D. E. C.; (IESCO) INSTITUTO DE ESTUDIOS CONTEMPORANEO, U. C. D. B. **Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia e Perú.** Santiago de Chile: Hexagrama Consultoras, 2006. p. 151-204.

GARCÉS, O. L. Foucault. una lectura desde la práctica pedagógica. In: NACIONAL, U. P. **Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo.** 2°. ed. Bogotá: Magisterio, 2011. p. 11 a 39.

GARZÓN,. FAMILISMO Y CREENCIAS POLITICAS. **Psicología Política**, n. 17, p. 101-128, Noviembre 1998.

HAK, T.; GADET, F. **Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michael Pêcheux.** Campinas: UNICAMP, 1997.

HERRERA, M. C. Historia de la Educación en Colombia: La República liberal y la modernización de la educación. 1930 a 1946. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 26, p. 97-124, 1993.

LANDINEZ GÓMEZ, F. et al. **La investigación pedagógica como área del conocimiento. Una alternativa de formación para estudiantes y maestros.** Primera. ed. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico (IDEP), 2006.

LEÓN, M. LA FAMILIA NUCLEAR: ORIGEN DE LAS IDENTIDADES HEGEMÓNICAS FEMENINA Y MASCULINA. In: ARANGO, L. G.; LEÓN, M.; VIVEROS, M. **GÉNERO E IDENTIDAD. Ensayos sobre lo femenino y lo masculino.** Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1995. p. 169-192.

LEÓN, M. La desigualdad de género en la propiedad de la tierra en América. In: VERSCHUUR, C. **Du grain à moudre. Genre, développement rural et alimentation. Actes des colloques genre et développement.** Genève: [s.n.], 2011. p. 189-207.

LONDOÑO VEGA,. Las colombianas durante el siglo XIX: Derecho familiar, educación y participación política. **Credencial Historia**, Bogotá, n. 68, p. SP, Agosto 1995.

LONDOÑO VEGA, P. Educación femenina en Colombia. 1780-1880. **Boletín Cultural y Bibliográfico del Banco de la República**, Bogotá, v. 31, n. 37, p. 21-59, 1994.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. O "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: LOPES LOURO, G.; FELIPE, J.; VILODRE GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Novena. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 3, p. 43-53.

LUNA, L. El logro del voto femenino en Colombia: La violencia y el matemalismo populista, 1949-1957. In: LUNA, L. **El sujeto sufragista, feminismo y feminidad en Colombia 1930-1957.** Cali: Ediciones La manzana de la discordia, 2004. p. 145-169.

MAGALHÃES, ; MARIANI, B. PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO: IDEOLOGIA E INCONSCIENTE. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MARX, K. **Teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. I, 1980.

MARX, K. **O Capital. Livro I.** São Paulo: Nova Cultural, v. I, 1988.

MARX, K. **Formações Econômicas Pré-Capitalistas.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

MILLAN, C. **Apuntes para una historia de la educación en Colombia.** Cali: Universidad del Valle, 2002.

NARANJO BOTERO, M. E. Provienda: protagonista de la colonización popular en Colombia. **História y Memória**, Tunja, n. 9, p. 89-118, Julio-Diciembre 2014.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio. No movimento de sentidos.** Quarta. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. O preconceito. In: ORLANDI, E. P. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 197-200.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Segunda. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Quinta. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008.

PEÑUELA RODRÍGUEZ, D. M.; RODRÍGUEZ MURCIA, V. M. **Movimiento pedagógico**: realidades, resistencias y utopías. Bogotá: Fundación Francisca RADKE, 2009.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

PLANEACIÓN, S. D. D. Conociendo la localidad de San Cristóbal. **Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos**, 2009. Disponível em: <<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/San%20Cristobal/Monograf%EDa/04%20Localidad%20de%20San%20Crist%F3bal.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2016.

PLATÓN. **Obras completas de Platón**. Madrid: Medina y Navarro Editores, v. V, 1871.

RICH, A. Heterossexualidade obrigatória e existência lesbiana. In: RICH, A. **Pan, sangue y poesía**. Barcelona: Icaria, 2001. p. 41-86.

RUBIN, G. **O tráfico de mulheres**: notas sobre "a economia política" do sexo. Tradução de Edileusa Oliveira da Rocha e Sonica Corrêa Christine Rufino Dabat. Recife: S.O.S. Corpo, 1993.

SACRISTAN, J. G. **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. Da Fonseca Rosa. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SÁNCHEZ, B.; BARON, F. La condición social de la mujer y su educación a finales de la Colonia y comienzos de la República. **Revista Historia Y MEMORIA**, Tunja, n. 8, p. 102-141, Enero-Junio 2014.

SCOTT, J. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, janeiro-abril 2005.

SILVA, T. T. D. **Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. D. **Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3º. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SWAIN, T. Quem tem medo de Foucault? Feminismo, Corpo e Sexualidade. In: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 138-158.

TAMAYO VALENCIA,. EL MOVIMIENTO PEDAGOGICO EN COLOMBIA. (Un encuentro de los maestros con la Pedagogía.). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 24, p. 102 –113, dezembro 2006.

TORREJANO VARGAS, R. H. LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA EN COLOMBIA DESDE LA PERSPECTIVA DEL ESTADO 1903 A 1930. **Revista Republicana**, Bogotá, n. 17, p. 215-243, Jul - Dic 2014.

VALDES, T.; GOMARIZ, E. Educación. In: VALDES, T.; GOMARIZ, E. **Mujeres Latinoamericanas en cifras: Colombia**. Santiago de Chile: Instituto de la Mujer España, 1993. p. 51-68.

VALDES, T.; GOMARIZ, E. **Mujeres Latinoamericanas en cifras**. Santiago de Chile: Instituto de la Mujer España, 1993.

VEYNE, P. **Como se escreve a História**. 3ª Edição. ed. Brasília: Editora UNB, 1992.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: (ORGANIZADORA), G. L. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2013. p. 35-84.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Tradução de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Egales, 2006.

APÊNDICE I

Termo de consentimiento libre e esclarecido

TERMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ESCLARECIDO DOCENTES

Este documento pretende invitarle a participar de manera voluntaria en la investigación que está siendo realizada por la Mestranda DIANA MARCELA ORJUELA ROJAS, del programa de Pós-graduación en Educación (PPGEdu) de la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Es importante indicar que solo después de tener claridad sobre la información que está contenida en este documento y caso usted decida participar del estudio, usted podrá firmarlo. Si se presenta alguna duda usted puede comunicarse con el Comité de Ética en Investigación de la UNEMAT a través del teléfono (65) 3221 0000 o por el e-mail: cep@unemat.br

Información sobre la investigación

Título del proyecto: Prácticas pedagógicas y relaciones de género en la escuela

Responsable de la investigación: Diana Marcela Orjuela Rojas

Dirección y teléfono de contacto: Calle 40B Sur 19-08, Barrio Quiroga. Bogotá, Colombia E-mail: sue.inti@gmail.com

Descripción de la investigación:

El estudio tiene como objetivo general analizar como el género configura las prácticas pedagógicas realizadas por las profesoras y profesores, y como a su vez estas tienen injerencia en las relaciones de género establecidas al interior del salón de clase entre las y los estudiantes. El análisis de los datos de la investigación será realizado desde el análisis del discurso, a partir de la observación participante e del análisis de narrativas. Los instrumentos de recolección de la información serán cuadernos de cotidianos y diarios de observación. Esta investigación se desarrollará desde el mes de enero hasta el mes de marzo de 2016.

Sobre su participación y forma de acompañamiento por parte de la investigadora:

Para acompañar este proceso y respondiendo a compromisos éticos en la investigación, todas las actividades que serán realizadas alrededor de la investigación serán informadas previamente, para responder las preguntas y dudas que suscite el proceso de investigación. La información recogida será anónima y será usada sólo para los fines de esta investigación. Si fuera necesario, al momento de realizar citas dentro del documento investigativo, los nombres podrán ser cambiado. Los resultados finales serán divulgados de manera pública y usted podrá tener acceso a ellos. Su participación es voluntaria y parte de su consentimiento, en caso de aceptar participar, usted deberá firmar este documento; sin embargo, es importante aclarar que en cualquier momento usted podrá retirar su intención de participación y desistir de ser parte del proceso sin que conlleve a ningún tipo de perjuicio para usted.

Para aclarar las actividades y el modo en que usted participará, esta investigación se hará a través de una observación participante durante la ejecución de sus aulas con un único grupo durante tres meses, allí usted realizará sus actividades como es de costumbre y la investigadora estará dentro del salón de clases observando el proceso pedagógico. La segunda parte de la investigación está compuesta por la realización de cuadernos de cotidianos, donde

usted registrará después de cada clase todas las impresiones en relación a su aula y al final de la investigación poder compartir estos cuadernos con la investigadora. Este proceso se llevará a cabo entre enero y marzo del año 2016. El registro de la primera actividad será a través de grabación en audio; en caso que no esté de acuerdo con la grabación se tomarán notas escritas. Para poder determinar el uso o no de este instrumento, le solicito indicar su opinión en cuanto al uso de grabador de audio.

Está de acuerdo con el uso de grabación de audio de la sesiones de las () SI () NO clases, como parte de la observación participante?

En constancia del total acuerdo con este documento, firman las partes.

Bogotá, ____ de diciembre de 2015

Nombre del/de la docente: _____

Dirección: _____

Documento de identidad: _____

Firma de la/del docente

Firma de la Investigadora Responsable

APÊNDICE II

Instrumento de observação

DATA:		HORA:	
NOMBRE DA/DO PROFESSOR/A:			
DISCIPLINA:			
ESTUDANTES			
ELEMENTOS DE OBSERVAÇÃO	O TEXTO (Imagem, som, fala e texto)	CONDICOES DE PRODUÇÃO	RELAÇÕES (força, sentido e antecipação)
Silêncios			
Os olhares			
As palavras ditas			
O não dito			
Corporeidade			
Observações			
PROFESSORAS E PROFESSORES			
ELEMENTOS DE OBSERVAÇÃO	O TEXTO (Imagem, som, fala e texto)	CATEGORIAS EMERGENTES	RELAÇÕES (força, sentido e antecipação)
Planejamento			
Metodologia			
Organização do ensino			
Avaliação			
Corporeidade			
Observações			