

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIAS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

ANYELLEN MENDANHA LEITE

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E IDENTIDADE FEMINISTA: RELAÇÕES DE
SABER-PODER NA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES NO
ENSINO MÉDIO**

GOIÁS

2019

ANYELLEN MENDANHA LEITE

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E IDENTIDADE FEMINISTA: RELAÇÕES DE
SABER-PODER NA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES NO
ENSINO MÉDIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Câmpus Cora Coralina, para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Luana Alves Luterman

GOIÁS

2019

DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANYELLEN MENDANHA LEITE

**EDUCAÇÃO, GÊNERO E IDENTIDADE FEMINISTA: RELAÇÕES DE
SABER-PODER NA CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES DOCENTES NO
ENSINO MÉDIO**

Trabalho apresentado em 27 de junho de 2019 pela Banca Examinadora
constituída pelos seguintes professores:

ASSINATURA

Prof^a Dra Luana Alves Luterman – UEG
Universidade Estadual de Goiás
Professora Orientadora

ASSINATURA

Prof^o Dr. Hέλvio Frank de Oliveira – UEG
Universidade Estadual de Goiás
Arguidor 1

ASSINATURA

Prof^o Dr. Agostinho Potenciano de Souza
Universidade Federal de Goiás
Arguidor 2

*A minha pequena grande menina: Alice.
Ao meu pequeno grande guerreiro: Rudá.
A vocês, meus pitutes!*

AGRADECIMENTOS

Às mulheres de outrora e às mulheres contemporâneas. Obrigada por militarem pelas causas feministas! Obrigada pela coragem e parceria!

À minha mãe, Eli, pois ela esteve presente, de modo muito direto em toda a minha caminhada no mestrado. Foi ela quem me deu suporte prático (eximindo-me do compromisso com as pequenas coisas do dia a dia de uma casa), emocional (fortalecendo-me nos momentos em que sucumbi ao desespero devido à sobrecarga de trabalho) e afetivo (por zelar de mim e da minha filha durante minhas ausências necessárias). Sempre que via uma reportagem sobre feminismo dizia: "Olha, filha, pra você, que se diz feminista...". Usava esse diminutivo só para me implicar, sei que ela tem consciência de que, se luto para quebrar estigmas, também é por ela. Mãe, sejamos mulheres fortes! Orgulho-me de você!

Ao meu pai, Nilton, que contribuiu significativamente para que eu fosse a pessoa que sou hoje (não é por acaso que nos parecemos muito no modo de ser) e, quiçá, pela feminista que me reconheço, pois, ao me ensinar valores de igualdade e respeito, me fez começar a questionar o mundo. Muito obrigada, pai, pois sua humildade me constituiu e, hoje, estou no mestrado não para esbanjar um título, mas para aprender sempre e, quem sabe, por meio disso, plantar sementes de transformação para um mundo menos desigual.

À minha irmã, Meire Helen, escorpiana corajosa, sempre pronta para me defender e "peitar" o mundo pelos seus. Nana, agradeço por ser meu esteio e minha inspiração, a distância geográfica que nos separa não é forte para abalar nossa cumplicidade. Te amo!

À minha filha Alice, pois era o seu abraço e seu sorriso, gritando "-Mamãaaaae!" ao me ver chegando no portão de casa depois de um dia inteiro de aula no mestrado e uma hora de viagem de volta, que me impulsionavam a querer mais. Especialmente pelo meu tema. Se hoje estudo o feminismo é, também, pensando nela; toda mãe quer amenizar o impacto do mundo na vida dxs filhxs. Cresça e seja livre, minha pequena! Mamãe te admira demais.

Ao meu filho Rudá, que chegou e adiou a finalização deste trabalho, mas veio para me mostrar a força que uma mulher tem. O amor e a ciência lhe curaram e lhe

colocaram de volta nos meus braços. Cresça e seja livre dos estereótipos patriarcais que vão tentar lhe impor, meu pequeno!

Ao Neimar Carlos Santos, pai do Rudá e da Alice e o companheiro, que o mestrado me trouxe. Obrigada pela parceria, pelo zelo, amor e dedicação doados a mim, ao Rudá e à Alice. *“Pensei em tudo que é possível falar, que sirva apenas para nos dois... [...] Pensar além do bem do mal, lembrar de coisas que ninguém viu. [...] Quem sabe isso quer dizer amor, estrada de fazer o sonho acontecer”*.

A minha amiga-irmã, Edivânia. Eu, realmente, não sei como teriam sido, especialmente, esses últimos dois anos da minha vida sem você. De aluna-orientanda a uma irmandade forte. Obrigada por cada momento de alegria e de dificuldade que atravessou comigo. Opostas em muitas visões de mundo e semelhantes em outras, o que sobressai disso tudo é o amor, carinho e respeito que temos uma pela outra. Te amo!

A minha orientadora Luana Alves Luterman, muito, muito, muito obrigada! Eu não encontro palavras suficientes para agradecer ao universo por ter cruzado nossos caminhos. Nesse mundo acadêmico, em que as vaidades são tão exacerbadas, eu tive o privilégio de encontrar em uma mesma pessoa uma professora exigente (adoro suas correções), inteligente (me fez compreender Foucault!), engraçada (os exemplos e comentários durante as aulas da disciplina eram maravilhosos), acolhedora (sempre me dava um abraço reconfortante) e, acima de tudo, humana. Eu acho que, talvez, você não tenha a real dimensão de quão significativos foram seus e-mails para mim, especialmente aqueles nos momentos de maior tensão da minha vida profissional e pessoal. Você é a materialização da sororidade! Obrigada por me estender a mão, por meu ouvir, por não desistir de mim, por me incentivar e por me ensinar tanto. Os nossos áudios me ensinaram muito, pois, ao falar das nossas vidas, alegrias e desventuras, atrelávamos reflexões feministas e foucaultianas... És uma grande mulher e uma professora admirável. Gustavo será muito orgulhoso dessa mamãe maravilhosa! Gratidão é o que posso oferecer-lhe.

Ao professor Hέλvio Frank, por, além de compor a banca examinadora e ter colaborado significativamente para a conclusão deste trabalho, ser uma grande inspiração na minha carreira docente, desde que o conheci nos eventos promovidos pela Universidade Estadual de Goiás. Obrigada por seu conhecimento e por sua disponibilidade em compartilhá-lo, isso o engrandece como profissional e como ser humano.

Ao professor Agostinho, a quem eu já admirava por meio das palavras de uma amiga, a qual, por ter sido sua aluna, compartilhava comigo lindas experiências de leitura promovidas por ele nas aulas. Logo pude conhecê-lo em eventos acadêmicos e, de fato, entender sua competência e sensibilidade ao despertar no outro o desejo de aprender. Obrigada pela contribuição para esta pesquisa.

À Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Jussara, instituição com a qual tenho 12 anos de história: quatro deles como estudante e oito como professora. Esse vínculo é muito mais que profissional, é afetivo-emocional, pois foi lá que fiz grandes amizades e conheci pessoas que levarei para a vida toda; além disso, nela me constituí como professora e ingressei no mundo da pesquisa científica. Obrigada a todxs xs colegas e alunxs pela partilha de experiências e conhecimento.

Axs professorxs da graduação, em especial a três deles: Leandro Rocha Resende, meu orientador de monografia, quem me apresentou a análise do discurso de linha francesa; Helda Núbia, que, apesar dos esquemas arbóreos, muito me ensinou sobre a Língua Portuguesa; e Vera Lúcia Alves Mendes Paganini, quem me proporcionou o contato com a literatura do modo mais prazeroso e enriquecedor possível.

Axs amigxs do coração: Renata dos Santos, Cloves Junior, Aline Moreira, Fernanda Bomfim e Shirley Santos. Cada qual a sua maneira, são essenciais na minha jornada. Obrigada por fazerem essa caminhada mais leve!

À surpresa boa que o Mato Grosso me trouxe: Paula Melissa. Em pouco tempo de convivência já ganhou meu coração e minha amizade.

Axs professorxs do mestrado, com os quais cursei as disciplinas obrigatórias e optativas. Todas as aulas me constituíram como sujeito e se refletem nas linhas deste texto.

Axs colegas de mestrado por dividir momentos de aprendizado e inquietações. Agradeço, especialmente por ter conhecido Paulinha, Joscemar e Bianca, seres humanos lindos que levarei sempre na minha história.

À secretária do POSLLI, Michelly, por sua educação e disponibilidade ao atender às nossas dúvidas e solicitações. Muito obrigada!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (FAPEG), pelo financiamento desta pesquisa.

Muito obrigada!

*A liberdade, Sancho, é um dos dons mais preciosos, que aos homens deram os céus:
não se lhe podem igualar os tesouros que há na terra, nem os que o mar encobre;
pela liberdade, da mesma forma que pela honra, se deve arriscar a vida, e, pelo
contrário, o cativo é o maior mal que pode acudir aos homens.*

Dom Quixote, de Miguel de Cervantes

RESUMO

LEITE, Anyellen Mendanha. **EDUCAÇÃO, IDENTIDADE DE GÊNERO E FEMINISMO: relações de saber/poder na constituição de subjetividades docentes.** 2019. 126 f. Versão preliminar da Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2019.

Esta pesquisa objetiva investigar como as relações entre saberes e poderes irrompem quanto à temática de gênero e feminismo na constituição de subjetividades docentes no âmbito escolar. De acordo com Butler (2003), gênero é um conceito social culturalmente demarcado, que historiciza o corpo; para a autora, não há a dicotomia sexo/gênero, posto que ambos são elaborados discursivamente e engendrados por poderes, e não puramente fatos naturais, pré-discursivos. Descrevemos e analisamos enunciados desses sujeitos acerca das questões de gênero em perspectiva feminista, a fim de estudar seus efeitos discursivos nas possibilidades de (trans)formação de práticas educativas que convirjam para uma abordagem mais plural e menos segregadora. A perspectiva central da investigação fundamenta-se na concepção de que a sociedade está estabelecida a partir de microrrelações de dominação consolidadas pelos saberes que interpelam os sujeitos, por meio dos espaços institucionais. Nesse sentido, examinamos como os professores agem, conforme as condições de produção enunciativas da contemporaneidade. O trajeto metodológico respalda-se na Análise do Discurso de linha francesa, sobretudo no aporte epistemológico de Foucault (1979, 1987, 1999a, 1999b, 2008, 2012, 2014, 2016), Machado (1998, 2013), Eizeirik (2006), Butler (2003), Saffioti (1992), Louro (1997), Moreno (1999), Tiburi (2018), McLaren (2016) para investigação do corpus reunido por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que, nos enunciados produzidos em determinada circunstância discursiva, admite-se a percepção de sentidos outros, haja vista que os efeitos de sentido escapam do controle dos enunciadores. Notamos que as práticas de subjetivação não podem ser mecanizadas ou entendidas sob um único ponto de vista. Conquanto os saberes sejam legitimados por poderes e se constituam pela autoridade da esfera educacional, tais práticas não podem ser avaliadas de modo uniforme. É possível observarmos uma tendência à estabilidade e homogeneidade dos valores sociais, sob o foco dos saberes estabelecidos pelo conhecimento colonial eurocêntrico, resultantes da instituição de uma convenção normalizadora. Porém, há uma positividade para o feminismo, que constitui outro sistema de enunciabilidade, o qual problematiza os papéis associados socialmente ao homem e à mulher, de forma binária e assimétrica. Concluímos que a escola, por meio de suas práticas enunciativas, baliza lugares enunciativos e posições-sujeito e, logo, reproduz dadas normalizações. Contudo, precisamos ponderar que esse mesmo espaço pode ser lócus com escopo de promoção da cidadania propício para discussão dos enfoques constitutivos do feminismo e suas demandas de transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes/Poderes. Gênero. Feminismo. Educação. Subjetividades.

ABSTRACT

LEITE, Anyellen Mendanha. **EDUCATION, GENDER IDENTITY AND FEMINISM: relations of knowledge / power in the constitution of teaching subjectivities**. 2019. 126 f. Preliminary version of the Dissertation (Master in Language, Literature and Interculturality) - Câmpus Cora Coralina, State University of Goiás, Goiás, 2019.

This research aims to investigate how the relations between knowledge and power erupt in relation to the theme of gender and feminism in the constitution of teaching subjectivities in the school context. According to Butler (2003), gender is a culturally demarcated social concept, which historicizes the body; for the author, there is no gender / gender dichotomy, since both are discursively elaborated and engendered by powers, not purely pre-discursive, natural facts. We describe and analyze these subjects' statements on gender issues in a feminist perspective, in order to study their discursive effects on the possibilities of (trans) formation of educational practices that converge to a more pluralistic and less segregatory approach. The central perspective of the investigation is based on the conception that the society is established from micro-relations of domination consolidated by the knowledge that cross the subjects, through the institutional spaces. In this sense, we examine how teachers act, according to the enunciative production conditions of contemporaneity. The methodological path is based on the analysis of the French Speech Discourse, especially in the epistemological contribution of Foucault (1979, 1987, 1999a, 1999b, 2008, 2012, 2014, 2016), Machado (1998, 2013), Eizeirik (2006), Butler (2003), Saffioti (1992), Louro (1997), Moreno (1999), Tiburi (2018), McLaren (2016) for investigation of the corpus gathered through semi-structured interviews. The results pointed out that, in the statements produced in a particular discursive circumstance, the perception of other senses is admitted, since the effects of meaning escape the control of the enunciators. We note that subjectivation practices can't be mechanized or understood from a single point of view. Although knowledge is legitimated by powers and constituted by the authority of the educational sphere, such practices can't be uniformly evaluated. It is possible to observe a tendency towards the stability and homogeneity of social values, under the focus of the knowledge established by the Eurocentric colonial knowledge, resulting from the institution of a normalizing convention. However, there is a positivity for feminism, which constitutes another system of enunciability, which problematizes the socially associated roles of man and woman in a binary and asymmetric way. We conclude that the school, through its enunciative practices, beacon enunciatives places and subject-positions and, therefore, reproduces given normalizations. However, we must consider that this same space can be a locus with the scope of promoting citizenship conducive to the discussion of the constitutive focuses of feminism and its demands transformation.

KEY-WORDS: Knowledge/Powers. Gender. Feminism. Education. Subjectivities

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1: Sexo, gênero e orientação sexual	25
Figura 2: Infográfico sobre os itinerários do Ensino Médio	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 A IDENTIDADE FEMINISTA: MOVIMENTOS, PODERES E SUBJETIVIDADES	17
1.1 AS RELAÇÕES DE SABER-PODER NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA FEMINISTA	17
1.2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA FEMINISTA NA CONTEMPORANEIDADE	35
1.3 IDENTIDADE(S) E SUBJETIVIDADES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO FEMINISTA E O CONTEXTO EDUCATIVO	43
CAPÍTULO 2 O FEMINISMO E A EDUCAÇÃO	56
2.1 DISCURSO FEMINISTA, CURRÍCULO E DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: ARENA DE DISCUSSÕES OU SILENCIAMENTO?	57
2.2 CONCEPÇÃO TRANSDISCIPLINAR E MULTILETRADA NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONSEQUÊNCIAS PARA A ABORDAGEM DO FEMINISMO	76
CAPÍTULO 03 A IDENTIDADE FEMINISTA NO LÓCUS EDUCATIVO FORMAL: SUBJETIVIDADES E (DES)ESTABILIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO	86
3.1 APORTE METODOLÓGICO E DA COLETA DE DADOS: DESCRIÇÃO, RELATO E PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA	87
3.2 O DISCURSO FEMINISTA NA ESCOLA: REGULARIDADES ENUNCIATIVAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA FEMINISTA	93
3.2.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO DXS PROFESSORXS	94
3.2.2 ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	124

INTRODUÇÃO

As relações plurais assumem cada vez mais espaço, opondo-se à homogeneização discursiva. O feminismo assinala para este caminho, para abarcar corpos que, adversos à cristalização identitária, cursam uma cartografia cambiante do ser. (Re)pensando o mundo, atuando de encontro ao poder da norma hegemônica, avessas à brutalidade das soberanias e contrárias as práticas de poder ortodoxas, especialmente no que condiz ao gênero, hoje, os movimentos e as teorias feministas expandem a direção para o projeto de uma nova representação do humano.

Na conjuntura atual, nem é mais imperativo marcar os discursos religiosos, filosóficos e políticos que arquitetaram as mulheres, atribuindo-lhes uma essência única, fazendo delas o Outro contraproducente em relação ao masculino. A ponderação e análise feministas tiveram condições de enunciabilidade para irromper na contemporaneidade, descrevendo o poder naturalizado nos discursos, desmistificando as representações, rescindindo as imagens universalizadas em torno da pauta de gênero como identidade.

Essa dissertação debruça-se sobre a ação do saber-poder na constituição de sujeitos docentes, bem como na forma como essa estratégia influencia em suas práticas docentes cotidianas e como estas podem reverberar no âmbito social e político. O espaço educativo é um dos ambientes em que podemos experimentar como a normalização de condutas e os enunciados, ao se concretizarem na linguagem, compõem o sujeito, dando-lhe marcas identitárias homogeneizantes.

Práticas discursivas acerca do que é *ser menina* e *ser menino* são recorrentes e aparecem por meio de discursos (conceitos, práticas, crenças) que afetam os modos de ser. Por vezes, em nível macroestrutural, isso gera práticas sexistas e limitadas, propagadas com base relações de saber/poder. Desse modo, consideramos precípuo compreender as condições que permitem tais discursos emergirem.

Segundo o viés teórico que sustém essa pesquisa, há regimes históricos de produção de verdades nos quais existem condições de possibilidade do discurso. Desse modo, os saberes se formam e orientam a produção de discursos engendrada por relações de poder, sendo estas estabelecidas a partir de microrrelações de dominação. Nos espaços institucionais, há uma tentativa de estabilização e uniformização de

discursos; contudo, embora os saberes exerçam poderes e se instituem pela legitimidade da esfera educacional, as práticas de subjetivação não são controláveis.

Inicialmente, a problemática desta pesquisa irrompeu a partir da nossa vivência docente com alunxs de Ensino Médio. Isto possibilitou tanto o contato com situações instigantes no que se refere à constituição do sujeito feminino nxs discentes quanto a observação dos discursos que circulam entre elxs e/ou todo o corpo constituinte da unidade escolar. As práticas de ensino aplicadas a partir de sequências didáticas foram momentos profícuos para tais percepções. Diante disso, consideramos importante buscar teorizar tal problema.

Para tanto, procuramos em Foucault e suas concepções sobre saber, poder, verdade e subjetividade a motivação para se compreender as relações de poder e de saber que engendram nossa sociedade, de modo que os sujeitos possam se reconhecer como pertencentes a estas relações, visto que esse é um passo fundamental para que se tenha consciência de si e possa ser força de resistência. Ademais, também consideramos relevante o crescimento do interesse por Foucault, no campo da educação. A AD baseada no pensamento de Foucault é uma forma de fazer pesquisa sobremodo relevante para investigar como determinadas subjetividades são forjadas pelos discursos presentes em uma instituição como a escola (FOUCAULT, 1997).

Assim, emergir tais investigações acerca das subjetividades coloca em cheque as verdades constituídas e que determinam modos de ser questionadores e resistentes. Desenvolvemos a pesquisa, portanto, a partir de um caráter político e social, tema sobre o qual Foucault e a AD encerram muitas contribuições.

Nessa perspectiva, tomamos a linguagem não mais na concepção estruturalista saussureana, antes necessariamente atravessada pela exterioridade, lugar do qual emanam ideologias constitutivas dos sujeitos e, logo, dos enunciados. Não tratamos de desconsiderar a validade dos conceitos saussurianos; a intenção é ampliar a abordagem da língua ao abarcar sua dinamicidade, inscrita na história, analisando o produto da imbricação entre língua, sujeito e história.

A escola, como um dispositivo disciplinar, não escapa a essa relação. Nesse sentido, ansiamos buscar como tais discursos circulam nela e quais efeitos provocam. Haveria espaço para descontinuidades dessa relação saber/poder ou apenas para corroboração de tal perspectiva sexista? Diante disso, traçamos as seguintes problemáticas: de que forma a escola, como lugar de disciplinarização dos corpos, atua

na formação da identidade feminista? Como as resistências se engendram às vontades de verdade? Será que as práticas escolares podem ser campo de embates e descontinuidades, visando transformações de práticas sexistas na escola?

Nessa perspectiva, o objetivo central deste trabalho é analisar as relações entre saberes e poderes na constituição dos sujeitos docentes em face de sua inscrição em formações discursivas determinadas, considerando-as envolvidos por enunciados que se inclinam à subjetividade do saber-poder na escola. Para tanto, de modo mais específico, o trabalho conta com os seguintes objetivos: retomar as conceituações que norteiam a teoria da análise do discurso francesa, em especial, a foucaultiana (saber-poder, formação discursiva, subjetividade); analisar como as políticas públicas de ensino, por meio de seus documentos oficiais relativos ao Ensino Médio, tratam de gênero e feminismo como tema a ser abordado (ou não) nas práticas escolares; decorrente dessa análise, examinar suas implicações para uma perspectiva de ensino plural e problematizador de paradigmas vigentes; expor as práticas de subjetivação possibilitadas pelas formações discursivas feministas na atualidade; analisar, por meio da materialidade discursiva, marcas identitárias na regularidade de enunciados; por fim, problematizar os conhecimentos sobre gênero e feminismo(s) no meio social, cultural e histórico.

As condições enunciativas contemporâneas trazem irrupções de discursos acerca da diversidade e da equidade entre gêneros, a partir dos saberes que estão se (re)constituindo segundo as rupturas acontecidas. O sujeito se produz/constitui na rede de produção de discursos nas práticas sociais, visto que, na visão foucaultiana, não há entidade suprahistórica. Desse modo, os enunciados desses agentes escolares são analisados a fim de demonstrar como os efeitos de sentido podem escapar do controle dos enunciadores.

Logo, o intento é circunscrever o feminino e suas expressões culturais, sociais, psicológicas e renovar seu conceito no palco dos seus significados simbólicos; deste modo, começamos a pesquisar, nas esferas da cultura, sociedade e história, as denominadas relações de gênero entre mulheres e homens. Ainda que sejam capilares os poderes e os saberes, de modo que há descontinuidades e irrupções de diferentes formações discursivas numa dada ordem histórica, aparecem destaques discursivos hegemônicos, e “O estado democrático, em construção, continua a desvalorizar e subestimar as mulheres, fazendo-as submeter-se à manutenção da discriminação

histórica que pesa sobre elas (TELES, 2010, p. 161)”. Ainda hoje, convivemos com forças conservadoras que favorecem os estereótipos.

Para alcançarmos o que foi proposto, o procedimento metodológico da dissertação pauta-se na AD de linha francesa, no aporte epistemológico de Foucault (1979, 1987, 1999a, 1999b, 2008, 2012, 2014, 2016), Machado (1998, 2013), Eizeirik (2006), Butler (2003), Saffioti (1992), Louro (1997), Tiburi (2018), McLaren (2016) para investigação do corpus de pesquisa coletado por meio de entrevistas semiestruturadas. Estas foram feitas em três escolas – duas estaduais (sendo uma delas militarizada) e uma particular – com 9 professorxs de línguas (portuguesa, espanhola e inglesa). Nelas, solicitamos que xs docentes fizessem uma autoavaliação identitária (abordando os conceitos de sexo, gênero e orientação sexual) e comentassem sobre o feminismo e a relação dele com as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar.

Com o intuito de atender ao propósito do texto, iniciamos, no primeiro capítulo, com uma abordagem teórica sobre as acepções de saber-poder e subjetividades para Foucault, tratando, nesse ínterim, a questão do gênero e do feminismo. Essa fase da pesquisa traz os principais aspectos teóricos foucaultianos importantes para esta dissertação. Nele também falamos da questão da identidade descentrada e movente dos sujeitos da modernidade, alicerçando-nos nas obras já citadas de Foucault, bem como nos debates dos autores acerca da identidade e do gênero como construção discursiva dada pela ordem histórica para a formação dos sujeitos, e não como essência intrínseca aos indivíduos e suas imanências.

Já no segundo capítulo, abordamos a formação discursiva feminista em documentos norteadores das práticas de ensino, referentes ao Ensino Médio, desde a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (1996) até a Base Nacional Comum Curricular (2018). Esta parte documental é necessária ao investigarmos se há positividade dos enunciados em prol das questões da diversidade, além de uma regularidade enunciativa abarcando tais documentações. Afinal, o tema aqui se relaciona ao ensino e às práticas de professorxs, visando a uma educação menos excludente e mais distante das estereotipações sociais, culturais e de gênero.

Por fim, no último capítulo, realizamos a análise dos enunciados dxs docentes, explorando como as subjetividades podem (des)estabilizar as constituições de gênero no âmbito escolar, atravessadas pelos saberes e poderes. Nesse ponto, compreendemos que uma explicitação dos procedimentos de significação dos enunciados em dada situação

enunciativa consente que outros sentidos sejam ali *escutados*, entendendo como se constituem. Os saberes exercem poderes e se instituem pela legitimidade da esfera educacional, mas os efeitos de sentido escapam do controle dxs enunciadorxs. Afinal, não podem ser controladas as práticas de subjetivação. Os sentidos não são fixos, pois os signos são ideológicos e se fazem pela relação com a exterioridade, em condições que não estão sujeitadas pelas intenções dos sujeitos, e sim por condições alheias à previsibilidade, pois dependem dxs leitorxs.

CAPÍTULO 1 A IDENTIDADE FEMINISTA: MOVIMENTOS, PODERES E SUBJETIVIDADES

Este capítulo tem o escopo de explicitar a teoria principal que fundamenta essa pesquisa. Para alcançar tal intento, o primeiro tópico discorre acerca dos saberes e poderes, sob a teoria foucaultiana conforme obras basilares do referido autor (FOUCAULT, 1979, 1987, 1999a, 1999b, 2008, 2012, 2014, 2016); bem como a partir de Machado (1998, 2013). Ademais, o segundo tópico aborda o conceito de formação discursiva (FOUCAULT, 1999a, 2008, 2014) feminista (BUTLER, 2003; SAFFIOTI, 1992; LOURO, 1997; TIBURI, 2018), visando compreendê-la a partir de uma regularidade de enunciados que circulam e constituem-na, não como unidade, mas como dispersão. Para finalizar, o último tópico versa sobre a(s) identidade(s) e as subjetividades no que concerne à constituição do sujeito feminista, pautado em Hall (2000, 2006), Silva (2000), Woodward (2000), Eizeirik (2006), McLaren (2016), dentre outros, objetivando, também, tratar das práticas do cuidado de si do sujeito nesse processo de constituição.

1.1 AS RELAÇÕES DE SABER-PODER NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA FEMINISTA

Trabalhar sob a égide foucaultiana é explorar uma zona de conhecimento que inquieta e abala as evidências das ciências instituídas em seu tempo. Foucault faz pensar em uma nova forma de se compreender o homem a partir de sua historicidade. O autor é, inevitavelmente, um crítico do poder, em sua fase genealógica, e, principalmente, ao filosofar sobre os processos de subjetivação que envolvem a ética e a estética de si. Logo, sua obra recebe ou indica uma dimensão libertária; nesse sentido, buscamos, aqui, estabelecer diálogos com o feminismo, resguardadas as diferenças entre o viés foucaultiano e os estudos feministas. O discurso feminista emerge na contemporaneidade por meio de um ato político com vistas à libertação de uma minoria historicamente oprimida – as mulheres –, ao passo que a obra de Foucault não se coloca como uma militância, mas oferece uma metodologia para se investigar e se descrever como são dadas as condições de existência a determinadas práticas discursivas e como estas produzem sujeitos. Dessa forma, a partir de tal respaldo teórico-metodológico,

mobilizamos, descrevemos e analisamos as relações de saber/poder e como elas funcionam na produção de verdades que constituem o sujeito (especialmente, considerando o foco da pesquisa: gênero e o binarismo discursivo homem X mulher).

Uma constante na obra de Foucault é a relação entre discurso e verdade; para o autor, esta depende dos pressupostos históricos em que é constituída. Em uma das principais obras da sua primeira fase – *A Arqueologia do Saber* –, estabelece um procedimento para investigar os discursos, com o qual não se procura a origem ou o fim, mas se considera a descontinuidade histórica, as alianças discursivas e a simultaneidade do antagonismo como indicadores espaço-temporais com o objetivo de compreender a forma como se processou/processa a cristalização – e a granulação – de uma verdade em detrimento de outra, dependendo dos sujeitos envolvidos e da relação entre eles, da situação enunciativa, do espaço do dizer, do tempo. Desse modo, a arqueologia encarrega-se de descrever os discursos e sua formação histórica em um determinado campo de saber.

Em *As palavras e as coisas* – uma das obras da fase arqueológica foucaultiana – o autor alicerça uma arqueologia das ciências humanas e propõe as estruturas de conhecimento que delimitaram o pensamento em épocas distintas não como uma *doxologia*, isto é, um exame superficial da realidade, mas como uma análise diferencial das modalidades de discurso. Ao traçar a história dos sistemas de pensamento, Foucault (1999a, p. 510) não vê a história de modo linear e progressivo, portanto

[...] se abandonou a idéia de uma ordem ou de um plano contínuo do tempo, assim como a de um progresso ininterrupto [...] A partir daí, estendeu-se a historicidade descoberta no homem aos objetos que ele fabricara, à linguagem que falava e, mais longe ainda, à vida.

Para o autor, há descontinuidades e rupturas históricas num mesmo espaço e tempo, de modo que os objetos, os métodos e sujeitos não são eternos e lineares quanto a um sistema de concepção dos saberes; aliás, nessa perspectiva, não há entidades supra-históricas. Metodologicamente, o foco não é procurar o momento de origem e gênese do discurso, ou de revolução completa, precisamos tratar de acontecimentos que irrompem por meio de condições diferentes, considerados em tramas históricas distintas. Desse modo, o intuito é descrever sistematicamente um discurso-objeto (FOUCAULT, 2008).

O filósofo estabelece o conceito de *episteme*, o qual corresponde a um conhecimento que atravessa diversas ciências e manifesta uma unidade que estrutura e consolida o pensamento de dada época. Trata-se de uma regularidade discursiva que pode ser encontrada em enunciados diversos, referindo-se a concepções de saberes bastante aproximadas e que conferiria a cada uma as mesmas regras de aparecimento; a *episteme* é um exercício geral da razão, uma composição de pensamento a que os homens de uma época não saberiam se esquivar, dada a força do saber erigido pela vontade de verdade (FOUCAULT, 2008, 2014).

Nessa perspectiva, considerando o foco do trabalho – gênero e feminismo –, entendemos que em torno desse objeto há saberes formulados consoante determinada *episteme*. Compreender as concepções de feminino e de masculino (e, conseqüentemente, dessa visão binária) implica entendê-las como construções discursivas e históricas, e não como uma categoria natural; afinal, “por gênero entendem-se todas as normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres” (GARCIA, 2015, p. 19). Por esse fator, ao abordar o tema, é necessário que consideremos os mecanismos de sua constituição; gênero abrange regimes de verdade que hierarquizam saberes e práticas discursivas, daí a necessidade da genealogia foucaultiana para correlacionar saberes e poderes (o que será discutido ao longo desse tópico).

A análise de uma *episteme* é possibilitada pelas regularidades discursivas que formam o conjunto de relações de dado momento (ciências, figuras epistemológicas, positivities e práticas discursivas), as quais são partícipes do jogo das coibições e dos limites que, em um tempo determinado, se infligem a um discurso e formulam conceitos, estabelecendo o elemento do ser-saber (sujeito atravessado pelos saberes). Ademais, tal procedimento leva-nos a entender que o sujeito não é adâmico, original; é interpelado pela história.

Diante de tais conceitos e procedimentos, Foucault fez a arqueologia das diversas formas de pensamento do homem, a partir das *epistemes*: do Renascimento, baseada em similitudes e correspondências em que a linguagem estabelecia comunhões; da Idade Clássica, momento no qual a representação ordenou o caos no mundo e a racionalidade levou à discriminação, pois se efetuava a cisão perante a ordem das semelhanças e estabeleciam-se relações de identidade e diferença; e do século XIX,

episteme em que a linguagem é fragmentada e determinada pela história, e não um mero instrumento, nem um produto morto, logo, os significados não são claros haja vista a tendência à dispersão. No final do século XVII, portanto, surgem a Biologia, a Economia e a Filologia como ciências da vida, do trabalho e da linguagem, respectivamente, e com elas o homem como objeto dos saberes que o objetivam. Assim, ele é condicionado pelo conhecimento e, ao mesmo tempo, condicionante (FOUCAULT, 1999a).

Com isso, foi possível visualizarmos que as discontinuidades são contingentes e as mudanças de conhecimento (ser-saber) atrelam-se a mudanças de poder (ser-poder), produzindo o sujeito por relações de força particulares de uma determinada época, de um espaço – ou da desterritorialização, da globalização –, da interação com outros sujeitos, das circunstâncias enunciativas. Foucault propõe que seu trabalho não se vincula à história das ideias (gênese, continuidade, totalização histórica), pois seu objetivo é analisar a forma como o saber dispõe-se, constitui-se, fabrica temas e produz verdades. No caso do feminismo, será verificar como funciona, por exemplo, a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas, a qual encerrara como efeito de verdade um discurso excludente e a ampla invisibilidade da mulher como sujeito (LOURO, 1997). Toma-se, aqui, o discurso como prática, como interação, de modo tal que a verdade é um efeito gerado por microrrelações de saber/poder.

Para pensar o conceito de verdade, a partir da década de 1960, Foucault adota o procedimento genealógico ao perceber que não era suficiente entender apenas as relações de saber para desdobrar acontecimentos inextricáveis, mas também se fazia necessário analisar as relações de poder que se imbricam aos saberes. Por conseguinte, a investigação do saber não precisa se destinar a uma origem, mas às relações de poderes descontínuos que o institui. O saber é político, não é neutro e tem sua constituição em relações de poder: “Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber. [...] E, em contrapartida, todo saber assegura o exercício de um poder” (MACHADO, 1998, p. 127).

Frente a tal percepção, a noção de verdade absoluta, axiomática, inexistente. Os saberes não podem ser tomados como verdadeiros ou falsos, tal qual na perspectiva científico-epistemológica, uma vez que são produtos de certas transformações históricas, isto é, os saberes são circunscritos espacial e temporalmente. Sobre a loucura,

objeto estudado por Foucault, ele diz haver regras tanto para o sujeito como para o objeto; afinal, a loucura apareceu como objeto do saber médico no século XIX e produziu um sujeito da loucura. Isso mostra que a instituição desse saber não foi ingênua, mas engendrada por relações de poder.

História da loucura e História da sexualidade foram obras que outorgaram a Foucault a preconização de uma metodologia questionadora do estabelecido pela historiografia tradicional, pois o autor traz possibilidades de recortes de objetos empíricos que, até aquele momento, não seriam vistos como científicos. Além disso, o procedimento arqueológico não se regula em totalizações ou no nominalismo histórico, isto é, nos fatos e pessoas que marcaram a história. Antes, nota a verdade como um efeito instalado a partir da prática discursiva. Demonstra, em sua metodologia, como os saberes determinam regimes de verdade, um processo temporal e histórico, que permite pensar como uma determinada ideia foi legitimada.

Portanto, por intermédio desse procedimento metodológico, a arqueologia dos saberes formulada por Foucault exuma as estruturas do conhecimento de acordo com as práticas discursivas que delimitam os pensamentos de dada época. Logo, é possível que investiguemos como o sujeito mulher foi construído nesse jogo de saberes/poderes, erigindo o processo que cristalizou sentidos taxonomizados segundo uma definição de gênero solidificada numa dada condição histórica.

Tal solidez é perceptível desde a gestação, pois ao bebê é atribuído um gênero, segundo seu sexo, e suas expectativas para ele. São relacionadas, por exemplo, a vestuários característicos do binarismo (feminilidade ou masculinidade), em que a cor rosa simboliza o universo da menina e o azul o universo do menino; ou ainda a comportamento, visto que, desde crianças, meninos são incentivados a atividades que envolvam inteligência e força majoritariamente, ao passo que às meninas atribuem-se apenas atividades relativas ao lar e ao cuidar. Além disso, há uma tendência à heteronormatividade, haja vista que qualquer manifestação corporal transgressora será tida como tabu e/ou anormalidade. Dessa forma, nas crianças vemos a perpetuação dos papéis estereotipados de gênero. Para Safiotti (1992, p. 189), “[...] é uma maneira contemporânea de organizar normas culturais passadas e futuras, um modo de a pessoa situar-se em e através destas normas, um estilo de viver o corpo no mundo.” A temporalidade e a espacialidade arquitetam redes de relações produtoras de efeitos de verdade, erigidas pelos saberes; por exemplo, há o androcentrismo latente na cultura

ocidental, “O mundo se define em masculino e ao homem é atribuída a representação da humanidade. Isto é o androcentrismo: considerar o homem como medida de todas as coisas” (GARCIA, 2015, p. 15). Tal verdade, produzida e produtora de saberes, sedimenta uma realidade focada unicamente na perspectiva masculina, de modo tal que o feminino fica resvalado à sujeição uma vez que os homens produzem discursos e tornam-se, por assim dizer, uma espécie de detentores do saber e, pois, produtores exclusivos de verdade legítima, silenciando qualquer voz do sujeito mulher.

O poder começa a tomar forma não apenas como algo repressivo, mas também como uma instância produtiva, ao clivar o sujeito moderno por meio de tecnologias políticas, técnicas de poder que dominam e exploram. Elas possuem positividade, pois produzem desejos, definem quem somos. De acordo com a arqueogenealogia foucaultiana, o que está na base do poder não são as ideologias, mas instrumentos de formação e acúmulo de saberes. Ao exercer-se, o poder forma, organiza e coloca em circulação um dispositivo de saber.

Dessa maneira, notamos que o poder não se circunscreve apenas para o Estado. Por isso, dissolve as teorias marxistas, visto que, no viés foucaultiano, não se centra na relação entre proletariado e capital, não é tão somente uma relação entre dominante e dominado. Não há aquele que o detém e aquele que é sujeito por ele em uma relação unilateral, os sujeitos podem exercê-lo em diferentes direções, porque, mediante estratégias geradoras de materialidades enunciativas, ele se propaga e se produz nas práticas sociais. Logo, o encadeamento social é o lugar em que os sujeitos tanto sofrem quanto desempenham poder.

Foucault trata o poder como algo capilarizado (FOUCAULT, 1979), corroborando a noção de que ele não age em um único lugar ou a partir de um único sujeito, ao contrário, move-se, relaciona-se. Por conseguinte, a genealogia inscreve-se na teoria das movências, não da totalidade; afinal, ninguém detém o poder, somente desempenha-o conforme os lugares que ocupa.

À vista disso, entendemos que a arqueologia mostra como as discursividades e seu atrelamento com as instituições sociais viabilizam a irrupção dos saberes e dos seus respectivos valores de verdade; ao passo que a genealogia prima por explicar as relações de poder que apresentaram condições de existência para a produção de determinado saber em detrimento de outro (MACHADO, 2013). Logo, saber e poder são correlatos. Tais pontos permitem entender que, no discurso, há uma ordem e uma normatividade,

as quais atuam sobre o sujeito (edificado pela e na interação com as instituições, numa relação dialética) e normaliza efeitos de verdade e múltiplos efeitos de sentido, devido às diferentes relações de poder. Isso se faz muito presente na pauta sobre gênero, pois

As mulheres são convencidas, por meio de uma combinação perversa entre violência e sedução, que a família e o amor valem mais do que tudo, quando, na verdade, o amor de devoção à família serve para amenizar a escravidão, que, desmontada, faria bem a todos, menos àqueles que realmente preferem uma sociedade injusta porque se valem covardemente de seus privilégios (TIBURI, 2018, p. 19).

A ‘combinação’ mencionada na fala da autora remete, no viés foucaultiano, a práticas discursivas e sociais, bem como a técnicas de poder que são exercidas sobre os sujeitos e trazem à baila normalizações de verdades e, logo, de condutas. Para tanto, há instrumentos e formas para que os poderes se exerçam e naturalizem assimetrias. Por exemplo, o desenho urbanístico (regiões centrais e periféricas) desvela relações de força entre poderes, pois é uma forma de controle; instituições materializam saberes e exercem poderes, tais como a escola; o corpo também é um espaço em que o poder age.

Na obra *Em defesa da sociedade*, Foucault (1999b) trata de tais relações a partir de diferentes técnicas de poder: o poder soberano da teoria clássica, o poder disciplinar e o biopoder. O primeiro remete, em uma dissimetria de poderes, à relação entre súditos e soberanos, em que há a supremacia dos últimos sobre o direito de vida e de morte (poder visivelmente hierárquico). As duas últimas formas de poder referem-se à disciplina do corpo (homem-corpo) e ao biopoder/biopolítica (homem-espécie). Nesse sentido, o texto mostra como a interrelação da disciplina e da regulamentação culmina na normalização de práticas, visando à homogeneização por meio de mecanismos regulamentadores da coletividade (massificação). Segundo Tiburi (2018, p. 61), “Nessa sociedade, as pessoas são obrigadas a desempenhar papéis a partir de signos que são administrados e manipulados, como se fossem caixas que põem as coisas em um lugar no qual é mais fácil dominá-las”.

Em *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 2014), entendemos a eficácia produtiva do discurso e a permissão para que as ideologias se tornem materiais; serve a interesses, concretiza estratos sociais e pode ser empregado para marginalizar. Voltamos, aqui, à noção de poder vinculada aos saberes que são instituídos; assim, o sujeito constitui-se a partir de alterações, modificações e da transitoriedade entre os regimes históricos de produção de (vontades de) verdade.

Na verdade androcêntrica ocidental existe uma ordem do saber abundante de elementos misóginos, a qual estabelece a supremacia masculina e a subjugação da condição feminina, sendo esta ocultada por práticas normalizadoras da ordem patriarcal: “O que chamamos de patriarcado também pode ser entendido como o próprio sistema do saber com suas regras, seu controle do conhecimento e da ideia de verdade. No patriarcado, saber e poder unem-se contra os seres heterodenominados como mulheres” (TIBURI, 2018, p. 71).

Atentando-nos, por exemplo, para o sistema econômico e social em que vivemos – ao qual chamamos de capitalismo (neoliberal, em que se privatiza e terceiriza o corpo) – valoriza-se, sobretudo, o capital; sendo assim, o corpo é a força de trabalho:

Mas o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas à sua utilização econômica [...] (FOUCAULT, 1987, p. 25).

A construção do corpo como força de trabalho somente é presumível se ele está fabricado num sistema de sujeição; nesse caso, o controle disciplinar atua sobre os corpos, a fim de discipliná-los e torná-los dóceis e isso está indiscutivelmente unido ao surgimento do capitalismo (DREYFUS, 2013). Afinal, se o corpo é submisso e produtivo, servirá ao sistema. Essa sujeição não é alcançada só pelos aparelhos da violência e da ideologia; ela pode ser sutil, balizada e tecnicamente pensada e permanecer sendo de ordem física (FOUCAULT, 1999b). Nesse sentido, acontece, pois, a docilidade do sujeito feminino, fundamentada em textos, práticas e, igualmente, na linguagem: “O nome mulher (*‘mulier’* deriva de *‘mollis’*, que em latim significa ‘mole’) bem como o termo feminismo ([...] *‘fides minus’*, ‘com menos fé’) têm uma origem complexa e não teriam se tornado positivos para muitas pessoas” (TIBURI, 2018, p. 88)¹. Tais perspectivas mostram como há um sistema de pensamento que resguarda para si a pretensão da verdade no que concerne às questões de gênero: o patriarcado.

Para a Análise do Discurso, os sentidos irrompem segundo as interações sociais e a realidade das condições de produção. Logo, não há uma tentativa de busca do sentido original, numa relação de causa-efeito; ao contrário, as significações são

¹ Os signos citados (mulher e feminismo) são, hoje, uma automarcação de grupos que se opõem claramente a tal sistema e, para tanto, foi necessária uma ressignificação ético-política dos termos a fim de atender à desnaturalização da sujeição da mulher.

propiciadas pela interação entre os sujeitos, consoante à ordem do discurso e as condições sócio-históricas de produção dos enunciados. Dessa forma, há um mosaico de sentidos que não podem ser relacionados apenas à raiz etimológica. O intuito da pesquisa é perceber como o feminismo se instaurou/instaura como sentido hoje nos sujeitos que atuam no lócus escolar.

É importante ressaltar, portanto, que não desejamos, pela metodologia foucaultiana, encontrar a origem, a etimologia da palavra, que explicaria, de modo absoluto, o sentido, a essência de um termo como consequência da causa de seu aparecimento. Há sentidos, efeitos múltiplos de percepções muitas vezes deslocadas, contraditórias simultaneamente, não explicadas por um espírito de época, por uma espécie de lucidez que estaria localizada do tempo e no espaço (como pelo sentido adâmico de mulher). Porém, é importante notar que o sentido etimológico também constitui muitos sujeitos na contemporaneidade, apesar de concorrer com a concepção positiva de empoderamento que perfaz uma das visões do ethos feminista na contemporaneidade.

A ciência e o senso comum que pretendem dar a entender que os usos culturais e sexuais dominantes são resultado da biologia e que, portanto, são intrínsecos, eternos e imutáveis não são senão expressões ideológicas que assinalam as relações de poder dominantes. Identidades profundamente sentidas, tais como feminina/masculina ou hetero/homossexual, não são privadas nem produto exclusivo da biologia, mas se criam no espaço de encontro e tensão de forças políticas, sociais e econômicas que variam com o tempo (TIBURI, 2018, p. 24).

Desse modo, vemos que ao tratar dessas relações de poder há, na mesma proporção, a instituição de saberes, os quais, de acordo com Foucault, estão “inteiramente enredado na malícia mesquinha das relações de dominação (DREYFUS, 2013, p. 152). Às instituições – tais como a escola – muito se associam à formação das identidades de gênero, visto que envolvem processos sociais, em que os sujeitos são imersos em discursos generificados. Nas relações de saber-poder, nenhum corpo vive sem estar submisso ao gênero, haja vista que, desde quando se nasce, inserimos a criança no espaço do binarismo. O gênero produz corpos e sujeitos nessas relações de saber-poder. Sob este viés, Butler (2003, p.120) trata da performatividade, a partir da qual

[...] entendemos os corpos num processo materialização [que] se dá por meio de uma relação cultural de poder em que o sexo é a primeira normatização que vivenciamos e o gênero é aquilo que dá materialidade. O gênero é visto como um ato e o corpo performativo é aquele que encena seu gênero conforme as expectativas dadas a seu sexo.

Nessa perspectiva, por meio da genealogia, podemos apontar os mecanismos que marcam o disciplinamento dos corpos, com vistas a compreendermos o governo dos comportamentos de corpos sujeitados a tais processos. Atravessado nas superfícies dos nossos corpos, fica o que fomos e somos. As práticas de poder dispõem de um traço essencial: a "positividade", que constrói a normalização e cunha processos ininterruptos de sujeição, haja vista que delibera e conduz à uniformização dos hábitos e dos comportamentos. No que concerne ao gênero, tais práticas modelam os corpos, tornando-os 'verdadeiros' de acordo com a incessante proliferação dos atos performativos, já citados anteriormente (BUTLER, 2003), porque a performatividade é uma reiteração de norma ou conjunto de normas, sendo que estas, quando relativas à binaridade homem/mulher, restringem ao primeiro o domínio e ao segundo, à servidão: "O machismo privilegia os 'machos' [...]. Ele é totalitário e insidioso, está na macroestrutura e a na microestrutura cotidiana. Está na objetividade e na subjetividade, [...] foi e é introjetado por muitas pessoas" (TIBURI, 2018, p. 63).

Como a noção de poder para Foucault não é unilateral, ressaltada sua capilarização, o sujeito mulher ter seu corpo inscrito nessas relações de saber-poder não o torna incapaz de sair desse sistema, porquanto onde há poder, há também resistência. Entretanto, o feminismo irrompe e desestabiliza os saberes instituídos em torno da mulher, ainda como força de resistência nesse jogo de poder, visto que é um ideal de um grupo minoritário (sob uma visão política e cultural).

[...] não há relações de poder sem resistências; que estas são tão mais reais e eficazes quanto mais se formem ali mesmo onde se exercem as relações de poder; a resistência ao poder não tem que vir de fora para ser real, mas ela não é pega na armadilha porque ela é a compatriota do poder. Ela existe tanto mais quanto ela esteja ali onde está o poder; ela é, portanto, como ele, múltipla e integrável a estratégias globais (FOUCAULT, 2012, p. 244).

Questionar o já estabelecido e a si mesmo é um exercício ético, por isso é importante que perguntemos a nós mesmas/os as condições e o contexto nos quais foi erigido esse objeto de análise, que, como vimos, é também objetivo de interesse nas

relações de força, visando a uma utópica homogeneização respaldada no binarismo. O feminismo ameaça a ordem dada como natural, pois entende que

Questionar os ideais nos quais acreditamos, ao contrário do que imaginamos, serve para nos situar no mundo. No entanto, perguntar se praticamos o feminismo como uma crença ou se ele é um instrumento de transformação da sociedade muda tudo. Aqueles que acreditam no patriarcado também deveriam se perguntar se precisam dele – o que de modo genérico é muito difícil, pois o patriarcado é um sistema dogmático de crenças, não um ideal. Ele é tomado como o que há de mais natural. O agente do mundo patriarcal geralmente não consegue se fazer essa pergunta. E, por isso, as feministas, agentes do feminismo, precisam fazer elas mesmas a pergunta concernente, a princípio, em relações à necessidade do patriarcado, mas depois à necessidade do feminismo, para que ele não seja um simples substituto do patriarcado. Só assim o feminismo poderá ser a sua crítica e a sua desconstrução, enquanto fizer-se como autocrítica interna (TIBURI, 2018, p. 26)

Portanto, atuando como uma força de resistência ao patriarcado, o feminismo irrompe a partir de condições de enunciabilidade democráticas, em favor da visibilidade e valorização das minorias, e busca desnaturalizar uma verdade outrora posta: a condição de inferioridade e sujeição da mulher. Ao abalar as bases de um sistema de saber, Tiburi argumenta o cuidado que o feminismo e suas/seus agentes devem ter ao gerar práticas e discursos concernentes a eles, pois, se o intuito é a não sujeição, ou seja, a liberação de um sujeito submisso a um saber hegemônico, este ideal não pode se impor a outro na medida em que seria uma postura paradoxal em torno de si mesmo. É preciso levar as mulheres (e também homens) a compreenderem as redes de força pelas quais estão enredados e descrever as noções de saber do mundo ocidental em que foram instituídas/os, a fim de que, a partir disso, tenham consciência ético-política para promover discursos e práticas sociais mais igualitárias.

Ademais, além da preocupação em evidenciar que “todo o saber é político”, Foucault (1999b) mostra a genealogia como um procedimento que induz ao assujeitamento de saberes históricos vinculados a uma hierarquização dos efeitos de poder, das verdades lançadas pelos discursos científicos e também a libertá-los de uma categorização rígida, o que consente algum posicionamento avesso ao dado discurso teórico unitário, formal e científico.

As características deste campo de estudos, marcadamente político e contemporâneo, impedem-no de ser visto como um campo teórico estável e sólido. Seu caráter de instabilidade e constante construção,

sua proposta de auto-questionamento e de subversão de paradigmas científicos não são, no entanto, negados pelas estudiosas e estudiosos feministas. Muito pelo contrário, tais características têm sido reivindicadas como fundamentais para a produção de uma teorização fértil (e polêmica) e para a elaboração de distintas formas de intervenção social (LOURO, 1997, p. 12-13).

O campo de estudos feministas desenvolve-se mais a partir de perguntas e possibilidades do que afirmações irrefutáveis, pois estas não colaboram para o desenvolvimento teórico e social de um campo instável e questionador de paradigmas sociais. São as dúvidas e constantes desconstruções que permitem gerar sentidos. Para Foucault (1999a), a valorização do enunciado científico biológico é uma questão política que se refere aos efeitos de poder que transitam entre os enunciados científicos. A questão está no modo como este enunciado é considerado na condição do saber e do poder. Tais relações manifestam-se e conduzem à questão de gênero, pois, por muitas vezes, o discurso biológico científico é usado para compreender — *e evidenciar* — desigualdades orgânicas, biológicas, mas que se estendem às condições sociais.

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (LOURO, 1997, p. 21).

Dessa forma, ao tratar do feminismo e das redes de saber-poder necessárias para compreender seus objetivos e sua função, afastamo-nos de conjecturas essencialistas sobre os gêneros; a visão está regida para um processo, para uma constituição, e não para alguma coisa que haja como essência. O feminismo, desconstruindo a solidez dos saberes instituídos, passa a demandar que se pense de maneira plural, salientando que as concepções e as representações a respeito de mulheres e homens são múltiplas.

Portanto, é indispensável analisar as microfísicas dos poderes e dos saberes na constituição das discursividades. É necessário entender a microfísica do poder em suas relações e redes e desarticular a análise para a pluralidade de poderes circundantes. Para Garcia (2015, p. 108), a noção de genealogia está atrelada às questões feministas:

[...] deveria contemplar ao menos duas acepções: em primeiro lugar a genealogia como método desconstrutor das relações de poder presente no saber e o segmento de suas redes de exclusão e de construção de conceitos, neste caso os que se referem ao conceito de gênero. E em segundo uma genealogia feminina, que recupere protótipos literários e mitológicos, galerias de mulheres ilustres que busque a construção do imaginário, da simbologia, da memória e da presença feminina e que inclua, portanto, mulheres reais e fictícias, feministas ou não.

Falar sobre genealogias femininas imbrica-se à inovação, à ressignificação, à recontextualização de tradições diante de contextos distintos para cada mulher e cada tempo. Genealogias femininas são importantes para afirmarmos a diferença de modo a libertar a mulher, numa concepção mais ampla de gênero – quem se identifica com a construção social feminina – da dominação da cultura androcêntrica sobre seu gênero. É preciso remover as genealogias femininas da omissão para se desestabilizar uma ordem social construída a partir das relações de poder: o patriarcado. Isso possibilita assinalar suas vulnerabilidades e a hipocrisia de uma coletividade que é gerida pela lei do masculino. As hodiernas formas de subjetivação que se difundem na atualidade desestruturaram o discurso do patriarcado e possibilitam a (re)construção de identidades femininas, concedendo voz às mulheres; porém, esse poder é capilar, e também reivindica seu lugar social, mas encontra percalços por se constituir como resistência à ortodoxia machista e misógina presente nos discursos de opressão e submissão femininas.

A arqueologia serve à genealogia para assumir a feição de reconstruir sistemas de práticas. A metodologia arqueogenealógica é crítica por excelência, apresenta que aquilo que adotamos como evidente e correto, como saber produzido. Por isso mesmo, pode ser criticado e modificado. Foucault considera que a filosofia não deve dizer o que é o certo e o errado, visto que tais noções são relativas, subjetivas, e dependem de aspectos sócio-históricos conforme o procedimento debatido até aqui; mas, antes, a filosofia pode fornecer os caminhos para que entendam as relações humanas, considerando os sujeitos discursivo-sociais que somos.

Há uma certa forma de dominação, impingida em saberes que se revestem de poderes e que a própria humanidade determinou. Como crítico do presente, o genealogista *desestrutura* evidências. Não há imperativos universais na vivência humana. A história tradicional é finalista, sucessiva e progressiva; contudo, para o genealogista, não há cernes fixos, nem verdade baseada em arquétipos metafísicos. O

sujeito moderno é resultado de interpretações e x arquegenealogistx não busca o sentido escondido, faz a história de interpretações e o que deixa à mostra são as dispersões dos sentidos, diversificados.

Notamos, portanto, que há saberes instituídos em torno do sujeito feminino, mas há uma supremacia do masculino, ao inferiorizar e fragilizar o feminino, o que revela os poderes engendrados para tal legitimação. A partir das guinadas epistemológicas pós-estruturalistas, tal saber machista foi questionado, visando a remover a noção de um sujeito natural, por essência. Frente a isso, novas perspectivas e alcances emergentes permitiram o redirecionamento do enfoque histórico e o questionamento da universalidade no discurso.

Tiveram como preocupação abrir trilhas renovadoras [...]; criar possibilidades de articulação e inter-relação; recuperar diferentes verdades e sensações; promover a descentralização dos sujeitos históricos e permitir a descoberta das ‘histórias de gente sem história’, procurando articular experiências e aspirações de agentes aos quais se negou lugar e voz dentro do discurso histórico convencional (MATOS, 2014, p. 11-12).

Dentre tais agentes, estão as mulheres. Muitas narrativas femininas foram silenciadas na história, o que provocou um apagamento da mulher nas relações sociais devido às questões de gênero e seus jogos de poder. Mulheres na margem da história, abjetas, ignoradas devido à suas posições de saber-poder, não circulavam em meios aprovados como políticos. Houve e há mulheres com significativos papéis – Simone de Beauvoir, Frida Kalho, Hannah Arendt –, porém há outra grande parte que não teve suas histórias contadas, de modo que não produziam saberes; conseqüentemente, não tinham legitimidade para pronunciar suas experiências e (des)construir identidades de mulheres dentro de determinado sistema de enunciabilidade, sustentado, sobretudo, pelo patriarcado.

Na contemporaneidade, um maior número de mulheres emerge nas narrativas da história irrompendo de um deslocamento nos jogos de poder, porquanto, na pós-modernidade, vimos a insurreição de saberes outrora deslegitimados e, a partir dessa desestabilidade trazida pela circulação de outros saberes concernentes a outros poderes (porque o feminismo é um discurso imbuído de saberes e poderes), o tema da mulher passou a descobrir as experiências históricas de pessoas cuja identidade fora frequentemente silenciada, o que colabora para um exercício historiográfico que se opõe à absolutização da verdade e à nominalização histórica de personagens e heroínas.

Nesse espaço, aparece o gênero como categoria de análise histórica, recebendo contribuições significativas de autores como Foucault com a arqueogenealogia dos discursos. A inquietação das pesquisas advindas nesse movimento epistemológico, no que concerne ao gênero, foi distanciar-se de oposições binárias estáveis e naturalizadas, evidenciando como as referências histórico-culturais são sexualmente produzidas.

É importante salientar que, na contemporaneidade, abordamos o tema a partir de algumas taxonomias, a fim de tornar mais didática a apreensão das reflexões em torno do assunto. Falamos em sexo, gênero e orientação sexual como categorias não interligadas, necessariamente. O sexo refere-se ao biológico, remetendo à genitália que cada sujeito carrega ao nascer; há, segundo Lanz (2014, p. 39, grifos da autora), quatro distintos tipos de sexo: “- *Macho*, quando o indivíduo nasce com um pênis; - *Fêmea*, quando o indivíduo nasce com uma vagina; - *Intersexuado*, quando nasce com uma combinação imprecisa de pênis e vagina; - *Nulo*, quando a pessoa nasce destituída de qualquer traço genital preciso”. Já o gênero relaciona-se ao desempenho social que se espera cada indivíduo consoante ao seu sexo genital.

Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que a construção de perfis de comportamento feminino e masculino define-se um em função do outro, uma vez que se constituíram social, cultural e historicamente em um tempo, espaço e cultura determinados. [...] as relações de gênero são um elemento constitutivo [...] nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos [...] uma forma primária de relações significantes de poder (MATOS, 2000, p. 16-17).

A nossa cultura ocidental ainda adota (mesmo com as movências desse campo na atual conjuntura, em que o machismo concorre com o feminismo e todo o discurso de diversidade) a classificação apenas de duas categorias de gênero: homem e mulher. Estas pretendem espelhar, como algo natural, as duas categorias centrais do sexo, isto é, macho e fêmea. O dispositivo binário de gênero se amolda ao sexo para classificar os indivíduos. Butler (2003) aborda que os corpos são colocados num processo de materialização por meio de uma relação cultural de poder em que o sexo é a normatização inicial que experienciamos e o gênero é o que lhe produz materialidade, daí ser visto como um ato performativo.

O dispositivo corresponde às formas materiais do poder, a partir do qual se observam estratégias e formas de assujeitamento, e tornou-se o objeto da descrição

genealógica, superando a noção de episteme já que esta era especificamente discursiva, ao passo que aquele passou a abarcar instituições e práticas.

O dispositivo, uma vez constituído, permanece como tal na medida em que tem lugar um processo de sobredeterminação funcional: cada efeito, positivo ou negativo, [...] entra em ressonância ou contradição com outros e exige um reajuste. Por outro lado, encontramos também um processo de perpétuo preenchimento (*remplissement*) estratégico (CASTRO, 2016, p. 124).

Nesse sentido, o dispositivo se constitui mediante à dispersão de seus elementos e aos outros dispositivos; bem como segundo formas de reutilização dos dispositivos conforme novas urgências históricas. De acordo com Deleuze (2005), um dispositivo tem curvas de visibilidades, das quais podem emergir objetos; um campo de enunciabilidade, que sedimenta dizeres possíveis; linhas de força, relativas ao poder-saber; e, por fim, uma linha de objetivação e outra de subjetivação (a primeira constituindo vontade de verdade e a segunda resistindo e recriando novas linhas de identidades em curso).

Por esse motivo, de acordo com o dispositivo de gênero no nosso meio cultural, sujeitos que não se convencenam à categoria de gênero que lhes foi assinalada ao vir ao mundo em razão do seu sexo são avaliados como desviantes, divergentes, transgressores ou não ajustados à ordem social vigente. Por efeito da naturalização do sexo como princípio das construções sociais relativas a gênero, é trivial aceitarem uma coisa pela outra cotidianamente. Mas Lanz (2014, p. 40) ressalta que

É sempre importante lembrar que sexo refere-se tão somente às diferenças genéticas, fisiológicas e anatômicas entre a genitália do macho e da fêmea da espécie humana, enquanto gênero é um dispositivo de controle social instituído com base em normas de conduta culturais, políticas, jurídicas, etc. endereçadas específica e respectivamente a machos e fêmeas biológicas em cada sociedade e época.

Há ainda a orientação sexual, a qual é, culturalmente, tida como ligada ao sexo e, conseqüentemente, ao gênero ao qual foi atribuído a alguém ao nascer. Todavia, trata-se de um conceito completamente diferente dos anteriores, pois “Orientação sexual está relacionada ao desejo erótico-afetivo de uma pessoa: com quem ela gosta de namorar e/ou fazer sexo” (LANZ, 2014, p. 40). A problemática é que normalizaram nossos olhares para condicionar – absoluta e naturalmente – sexo, gênero e orientação sexual, conforme a heteronormatividade que instituiu uma visão de mundo totalitária e

hegemônica, produto do uso coercitivo das normas binárias de comportamento de gênero a todos/as na sociedade. A figura abaixo resume esses conceitos:

Os termos que expressam nossa sexualidade/afetividade:

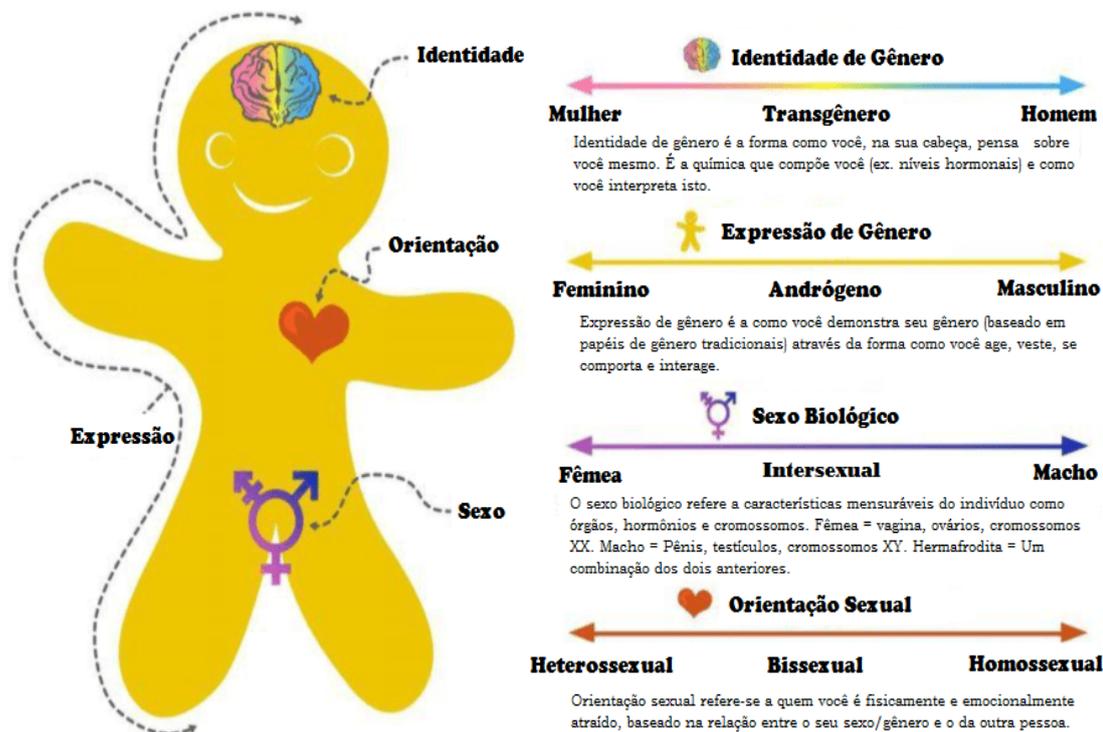


Figura 1: Sexo, gênero e orientação sexual

Disponível em: <<https://dicasdeciencias.com/2015/06/27/sexo-genero-e-orientacao-sexual/>> Acesso em: 16 de julho de 2018.

A práxis do feminismo foi quem aplicou o termo gênero, a princípio. Mas, ao longo de sua própria constituição como movimento, houve dissensões da compreensão destes termos. Na primeira corrente do feminismo, entre o final do século XVII para o século XVIII, sexo e gênero eram determinados pela biologia, “partindo da premissa de que indivíduos machos e fêmeas possuem essências ‘naturais de homem ou de mulher’, absolutamente distintas e opostas uma da outra” (LANZ, 2014, p. 43). Nesse caso, eram vistos como categorias imutáveis, independentemente de questões externas, ou seja, o poder que o homem exercia sobre a mulher era visto como ‘natural’, como se fosse uma delegação da natureza; embora tenha sido nesse período que pela primeira vez chamaram de privilégio tal poder (GARCIA, 2015). Esse pressuposto de *essências*

naturais tanto limita os indivíduos como reforça a heteronormatividade, patologizando qualquer conduta que se desvie dela.

Já na segunda corrente, o gênero ganha os contornos de algo construído social, histórica e culturalmente, de acordo com Lanz (2014, p. 47):

a cultura produz e transforma a natureza e a biologia dos seres humanos, fazendo com que deixemos de ser ‘seres naturais’ para nos tornarmos ‘seres culturais’, histórica, política e socialmente falando. A inscrição dos gêneros feminino ou masculino nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura.

Assim sendo, na sociedade, segundo o gênero, já se define antecipadamente como os sujeitos devem se adequar nela conforme seu sexo biológico. As diferenças de gênero aparecem porque homens e mulheres são socializados em papéis desiguais, correspondentes a uma hierarquia em que o homem é mantido no auge da pirâmide social.

Por fim, na terceira corrente do feminismo, gênero e sexo são, ambos, discursos normativos construídos segundo um dispositivo de controle social; logo, o determinismo de tais categorias não era biológico, antes, era político-cultural.

Nem o corpo humano e nem a biologia podem ser tomados como dados, uma vez que, tal como o gênero, também estão sujeitos ao agenciamento humano e às escolhas individuais que cada pessoa realiza em diferentes épocas e contextos sociais. Em se tratando apenas de uma linguagem, a biologia (fisiologia, anatomia) não existe nem funciona fora de seus significados culturais (LANZ, 2014, p. 52).

Assim, a visão defendida pela autora corrobora a concepção da última corrente feminista citada, posto que conclui o sexo e o gênero a partir do social, não do biológico. Isso vai ao encontro do ponto de vista de Butler (2003), a qual representa e debate a questão do gênero por defender justamente a visão de que nem este nem sexo dependem da essência de um alicerce material biológico. Em geral, as epistemologias pós-estruturalistas como a denominada teoria *Queer*, compartilham dessa perspectiva. De acordo com a teoria *Queer* (SPARGO, 2006), a diferença sexual é um plano ideológico historicamente firmado que atua para instituir, conforme fatores biológicos, físicos, sociais, psicológicos e culturais extremamente multifários, um contíguo unitário, estável e eximido de problematizações da subjetividade humana. Sob esse entendimento, atravessamos nossas vidas permanentemente envolvidos em atos

performativos de gênero de modo tão automatizado que a maioria dos sujeitos mal nota estar executando uma performance homogeneizante.

A pretensão não foi traçar uma historiografia do feminismo, mas mostrar como saberes e poderes colaboram na constituição de um sujeito, em especial, o sujeito feminino feminista. Por isso, a menção às três correntes do feminismo não foi tão exaustiva, pois o objetivo foi mostrar que houve verdades diferentes segundo a ordem político-cultural em que o movimento se inseria. Tudo isso, como já descrito até aqui, põe em circulação novos saberes, envolvendo o poder (resistência feminista), saberes estes que são regulares como manifestações discursivas, afinal, a enunciabilidade mostra que, mesmo dispersa em diversas instâncias, a questão da identidade de gênero está sendo produtiva nas relações contemporâneas, com vistas a desconstruir o óbvio, a performance homogeneizante, outrora impostos.

1.2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA FEMINISTA NA CONTEMPORANEIDADE

Delicadeza, vulnerabilidade, leviandade, frivolidade, passividade, imoralidade, superficialidade. Esses signos tão cadenciados ao nível fonético representam, no nível discursivo, características do sujeito feminino – sustentado no sexo biológico – há muito construído e legitimado na nossa cultura por meio de discursos androcêntricos e machistas. Para desnaturalizar tais atributos e, conseqüentemente, tais discursos, o discurso feminista irrompe nas condições de produção enunciativas contemporâneas, visto que não transige frente ao que é considerado evidente ou estável. Ele compõe uma série de acontecimentos discursivos, haja vista que

[...] todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele se constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho de deslocamento no seu espaço (PÊCHEUX, 1997, p. 56).

O acontecimento discursivo aparece do embate do contemporâneo com a memória e promove re-significação. Podemos compreender que o acontecimento discursivo suscita uma nova perspectiva para o enunciado produzir outros significados, todavia, ele não anula aqueles a ele precedentes. Compõe uma relação inquietante com a memória que procura ajustá-lo no arranjo da repetibilidade e com o discurso novo, que

necessita (re)significá-lo. Revel (2005, p. 14) explica que é “[...] por ocasião de uma discussão com os historiadores que Foucault dá a definição de ‘acontecimentalização’: não uma história acontecimental, mas a tomada de consciência das rupturas da evidência induzidas por certos fatos”. Os acontecimentos são estabilizados por nós sem os percebermos, porque os repetimos por meio de diversas formas; eles nos atravessam. Desse modo, para alcançar as transformações discursivas e as rupturas na memória, é importante o uso de tal conceito que direciona a aproximação das possíveis derivas de sentido num dado enunciado ou numa série enunciativa. Sargentini (2008, p. 105) afirma que “O projeto de descrição dos acontecimentos discursivos procura estabelecer sistemas de dispersão [...], a partir do conjunto finito do campo dos acontecimentos discursivos”. Logo, nesse direcionamento, a genealogia funciona, pois não quer constituir a continuidade da história, mas restituir acontecimentos na sua singularidade.

Na conjuntura enunciativa contemporânea, irrompe, de modo genérico, o discurso da diversidade e do respeito, acolhendo e politizando minorias, em algumas circunstâncias, como as que abarcam políticas de afirmação das camadas socialmente periféricas. É comum se falar nesse tema (diversidade) a fim de que se abarque tudo aquilo que, pela cultura ocidental, era considerado abjeto, desprezível. É nesse e por esse espaço que irrompe o discurso feminista, conforme as regras de um sistema de enunciabilidade, muitas vezes também tomado como exercício de inclusão e de valorização das singularidades como exercício de poder consumista num sistema capitalista, ao legitimar e atualizar políticas de apoio às diferenças para impactar por meio de um *ethos*² de responsabilidade social. A descentralização identitária e a desconstrução de normas e paradigmas baseados no Iluminismo, que se afastam da noção de sujeito da racionalidade e da unificação, estão em voga hodiernamente e muito legitimaram a aparição de tais perspectivas. O gênero como categoria de análise trouxe a historicização dos conceitos e categorias, incorporando mudanças, aceitando a transitoriedade e a efemeridade das coisas, sendo a historicidade inerente a este processo. O movimento feminista em seus diferentes momentos ou em suas ramificações compôs acontecimentos discursivos que estão em dispersão, com os quais podemos notar certa regularidade enunciativa.

² Segundo Maingueneau (2008), *ethos* refere-se ao ato de causar uma boa impressão por meio da construção do discurso em uma cena enunciativa, não apenas sob um sentido genérico, mas como uma “voz” inerente a um corpo enunciante historicamente caracterizado.

Todo discurso forma-se da dispersão de outros acontecimentos e discursos (FOUCAULT, 2008), que se alteram e variam, pois “na exterioridade da materialidade lingüística, encontra-se um espaço de instabilidade, sendo o estável caracterizado pelo disperso, pelo descontínuo, pela constante ruptura com as ilusórias garantias sociohistóricas” (FERNANDES, 2012, p. 24). Ademais, tais discursos não são meros signos linguísticos, eles organizam, na interação, práticas sociais e discursivas. Nesse ponto, ressaltamos sua diferenciação com a língua na qualidade de um sistema imanente. Afinal, a visão foucaultiana interessa-se pelas modalidades enunciativas que abarcam o sujeito, seu lugar de fala, o cenário enredado e o(s) interlocutor(es) com quem se dialoga. As mulheres (e homens) que fazem parte da história contemporânea podem ser governadas/os pelo dispositivo do feminismo, por meio de uma tecnologia de poder que o perfaz, enunciando desse espaço e tempo circunscritos; logo, a escolha dos signos linguísticos desses sujeitos está atravessada por essa ordem do discurso.

Assim sendo, não obstante estejam conexos, língua e enunciado não correspondem à mesma coisa; o último é visto como o “átomo do discurso”: “ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2008, p. 98). Nesse ínterim, o fator linguístico, concreto, é um componente da prática do discurso indissociável da historicidade que o significa. Por essa razão, a metodologia dessa pesquisa escolhe analisar os enunciados de docentes de línguas sobre as questões de identidade de gênero e feminismo no âmbito escolar.

Nessa perspectiva, é elementar que se delineie a função enunciativa e as regras que a regem no campo em que se exerce. Gregolin (2008) salienta que a análise propende a abarcar o enunciado na singularidade de sua circunstância, a premissa de sua existência e sua relação com outros, em conformidade com um momento histórico particular. Isso sugere entender, além disso, que o enunciado é um espaço que pode ser ocupado por distintas posições-sujeito na cena enunciativa.

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles "fazem sentido" ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de

que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Portanto, o enunciado não coincide com a ideia de frase, proposição ou ato de fala, o seu limite é o signo; nesse viés, a língua (como sistema de signos) não é um enunciado, mas serve de suporte para sua construção. Ele é uma função “que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não” (FOUCAULT, 2008, p. 98). Assim, o enunciado não é algo dito de forma definitiva e desaparecido no passado; ele passa a existir em sua materialidade, aparece com um *status*, penetra em redes, assenta-se em campos de utilização.

Nos últimos anos, é notório que muitas pautas feministas ganharam visibilidade em diferentes instâncias: no discurso jurídico, no discurso midiático, no discurso familiar, no discurso religioso. Inclusive, muitas *hashtags*³ foram criadas a fim de realçar polêmicas sobre os dilemas sociais fundamentais que perfazem as mulheres no país, com o escopo de contribuir para a reflexão acerca dos debates feministas basilares que têm obtido visibilidade nas redes sociais. Nesse espaço digital, outros enunciados circulam e configuram a ordem das contestações e dos combates.

É preciso ressaltar, em sentido amplo, os discursos da diversidade e do respeito. Na contemporaneidade, o campo para irromperem tais discursos permite analisá-los na singularidade de sua conjuntura, a condição de sua existência, sua correspondência com outros enunciados. Se pensarmos no âmbito jurídico, leis foram criadas visando a atender vítimas de violência doméstica (em sua maioria, a mulher); já no âmbito econômico, para alcançar o público feminino, muitas empresas também desvelam significados em campanhas de incentivo ao protagonismo e autonomia femininos (poderíamos citar aqui o programa bancário chamado ‘Mulheres empreendedoras’, pois há espaço e legitimidade, hoje, para se falar em independência financeira da mulher); além disso, o feminismo torna-se cada vez mais regular, e o espaço cibernético tem sido palco de tais discursividades, basta pensarmos na quantidade de *hashtags* criadas para mobilizar campanhas e mobilização em torno do tema.

³ *Hashtags* são formadas por palavra(s)-chave de um assunto precedida pelo símbolo *cerquilha* (#). Tornam-se *hiperlinks* dentro da comunicação em rede, indexáveis pelas ferramentas de busca. Dessa forma, demais usuários podem clicar nas *hashtags* (ou procurá-las em ferramentas como o *Google*) para ter alcance a todos que integraram a discussão.

Esse enunciado, heterogêneo em sua constituição, trata da desestereotipação de gênero para que evitemos olhar o mundo sob relações binárias, para promover a desconstrução de um saber constituído como verdadeiro em torno dos seres chamados de excluídos, que em Judith Butler recebe o nome de abjetos. Aqui, referimo-nos não apenas à mulher, mas também todos aqueles que estão abarcados pela diversidade e que eram (ou em alguns momentos/lugares ainda o são) ignorados como sujeitos.

Destarte, o objetivo das análises conduzidas pela metodologia foucaultiana é descrevê-los (os enunciados) não como um conjunto fechado de uma significação, não em menção à interioridade de um intento, de um pensamento ou de um sujeito, mas consoante à dispersão de uma exterioridade. Além disso, situar uma positividade, considerando que esta é um espaço circunscrito de comunicação e exerce o papel do “*a priori* histórico”. Desse modo, ela alude às possibilidades de realidade para enunciados e os princípios de acordo com os quais os enunciados se substituem, se modificam e desaparecem.

[...] essa forma de positividade (e as condições de exercício da função enunciativa) define um campo em que, eventualmente, podem ser desenvolvidos identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos e jogos polêmicos. Assim, a positividade desempenha o papel do que se poderia chamar um *a priori* histórico (FOUCAULT, 2008, 144).

A positividade apresenta indícios para uma regularidade enunciativa que, por meio do *a priori* histórico, propicia as regras ou sistemas de enunciabilidade que caracterizam uma prática discursiva, o que, por sua vez, não é estagnado no tempo, nem carrega juízos de valor, apenas isola o que tornou possível a emergência dos enunciados, possibilitando a existência dos discursos. Enunciados atravessados pelo discurso feminista não teriam a positividade que têm hoje, se fossem enunciados em outro tempo, ordem histórica ou uma cultura específica, pois eles dependem desse *a priori* para irromper. As coisas não são ditas aleatoriamente, como se fossem advertências; elas aparecem devido a um jogo de relações que caracterizam o nível discursivo, ou seja, um sistema de discursividade em que há possibilidades e impossibilidades enunciativas conduzidas por ele.

O *a priori* que baliza o feminismo envolve a ampliação dos estudos que agregam a mulher e a abordagem de gênero na história, compondo o quadro de modificações por que vem cruzando esse campo nos últimos tempos. Estudos insurgiram do conflito dos

paradigmas clássicos da escrita da história e tal discussão de paradigmas levou “[...] ao questionamento das universalidades, permitindo a descoberta do outro, da alteridade, dos excluídos da história, entre eles, as mulheres” (MATOS, 2000, p. 09). Nesse sentido, a expansão dos estudos sobre a mulher incorporou-se a uma redefinição do político e isso gerou discursos e práticas que deram condições de existência para que enunciados atravessados pelo feminismo irrompessem. O discurso não possui um significado apenas ou uma verdade, mas uma história, porquanto não se constitui acima dos acontecimentos, dado que a história não é uma circunstância totalmente extrínseca, mas uma regularidade própria.

Ao invés de vermos alinharem-se, no grande livro mítico da história, palavras que traduzem, em caracteres visíveis, pensamentos constituídos antes e em outro lugar, temos na densidade das práticas discursivas sistemas que instauram os enunciados como acontecimentos (tendo suas condições e seu domínio de aparecimento) e coisas (compreendendo sua possibilidade e seu campo de utilização). São todos sistemas de enunciados [...] que proponho chamar de *arquivo* (FOUCAULT, 2008, p. 146).

O arquivo não é a soma dos textos guardados por uma cultura como documentos do seu passado e que constata sua identidade inabalável; antes se estabelece como um sistema geral da constituição e da mudança dos enunciados, um conjunto de regras que determinam os contornos e as formas da dizibilidade, da permanência, da memória, que se efetua nos discursos, numa certa época e para uma dada sociedade. Desse modo, o arquivo indica sistemas de enunciabilidade e seus funcionamentos. Para legitimar a (vontade de) verdade de que “o feminismo é um método de transformação social capaz de modificar tanto a microfísica quanto a macroestrutura da sociedade” (TIBURI, 2018, p. 72), o dispositivo feminista – tendo o dispositivo como conjunto categoricamente heterogêneo que aglomera discursos, instituições, arranjos arquitetônicos, leis, enunciados científicos, morais filantrópicas [...]; a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (REVEL, 2005) – interligará tais enunciados semelhantes e dispersos e produzirá um saber correspondente a uma urgência história: a não sujeição feminina.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Para chegar a tal conceito, Foucault buscava algo para concentrar uma unidade para o discurso; para tanto, analisou quatro possibilidades de unidades de um discurso: os objetos, o modo enunciativo, as formações dos conceitos e os temas. Quanto aos objetos, o autor percebeu que não é possível traçar uma unidade para o discurso com os objetos que emergem de dentro dele. Por exemplo, o objeto específico do feminino relaciona-se a regras que consentem a emergência de diferentes objetos para esse discurso ao longo do tempo. No que se refere aos modos enunciativos, também não há regularidade nas suas formas, tipos ou encadeamentos, mas há regras que possibilitaram um número variável de enunciados incorporado em determinado saber, em diferentes momentos da história.

Tampouco nos conceitos estabelece-se unidade: eles são diferentes, entram em conflito, abrem possibilidades de mudanças. Por isso, fazem um lugar de tensão, em que uma unidade só pode vir da emergência e dispersão. Por fim, para analisar os temas, é mais profícuo observar a dispersão de suas escolhas estratégicas e localizar um campo de possibilidades para diferentes teorias e tomadas de posição num certo discurso.

Diante disso, Foucault conclui que o foco da análise numa formação discursiva tem de ser a dispersão, pois o modo produtivo de observar alguma regularidade é examinar uma série de enunciados. Estes, por sua vez, engendram uma formação discursiva (doravante FD), com regras definidas a partir das condições e dos elementos descritos acima. O que interessa não é o discurso como texto, mas descrito por regularidades numa formação discursiva, mesmo em meio a um sistema de dispersão enunciativo. Vemos, pois, que há uma positividade do discurso feminista na atualidade e que é possível traçarmos tal regularidade (ainda que heterogênea).

A formação discursiva é instituída, segundo o autor, conforme a ordem, a correlação e a transformação, governadas por um conjunto de regularidades que as definem. Ela apresenta-se como um conjunto de regularidades enunciativas em meio à dispersão. Analisar uma formação discursiva é abordar um conjunto de *performances* verbais, no plano dos enunciados e da forma de positividade que as marca.

O intuito é, pois, investigar como a regularidade de enunciados em meio a uma dispersão constitui uma formação discursiva dada conforme as condições de possibilidade de existência dos enunciados que se engendram na história. A FD feminista, por exemplo, irrompe por uma regularidade de enunciados acerca da

emancipação da figura feminina visando à igualdade de direitos e, igualmente, à sua visibilidade. Estes, por sua vez, estão dispersos, mas revelam uma unidade na dispersão, possibilitados por condições sócio-históricas específicas.

[...] destaca-se [...] a noção de unidade, que o discurso mantém na dispersão. Importa, pois, com Foucault, refletir sobre unidade discursiva, que, não sendo homogênea e nem uniformemente aplicável, apóia-se na materialidade histórica e constitui-se na dispersão de acontecimentos (FERNANDES, 2012, p. 25).

Desse modo, ao pensarmos uma FD, vemo-na como fronteiras se deslocando, impulsionada pela memória discursiva; ademais, remota a várias questões em torno da noção de enunciado: “a) a unidade de análise é o enunciado em sua natureza de acontecimento discursivo [...]; b) o enunciado não é tomado como um elemento autônomo; ele se insere em uma rede de outros enunciados [...]; c) os sentidos nunca são evidentes, transparentes” (GREGOLIN, 2008, p. 25).

Nessa perspectiva, Pêcheux (1997) explana que uma FD, ao sujeitar o indivíduo, o compõe, pois ela se faz em uma dada formação ideológica, segundo determinada posição-sujeito, bem como numa dada conjuntura, produzindo um espaço de dizer, a considerar as relações de poder e de saber que se constituem. Portanto, de acordo com o autor, as palavras ganham sentido na formação discursiva na qual são determinadas. Poderíamos, por exemplo, pontuar que a palavra “liberdade” possui um significado para o discurso feminista e outro para o discurso machista, por se tratarem de FDs diferentes. Sob essa perspectiva, a liberdade sexual conquistada pelas mulheres atualmente é considerada libertinagem para sujeitos que corroboram o poder patriarcal e machista por meio de seus discursos e práticas.

Isso atesta sua historicidade, pois ele participa de uma trama complexa que o correlaciona com um campo subjacente e com um campo associativo. Assim, os enunciados de uma formação discursiva inserem-se em um campo em que podem ser estabelecidas identidades formais, continuidades temáticas, translações de conceitos, jogos polêmicos, segundo regras específicas das práticas discursivas de um certo espaço e tempo (GREGOLIN, 2008, p. 25).

Por regimes de enunciação, não indicamos simplesmente aquilo que se diz sobre as mulheres; mas o que se torna plausível e justificável dizer sobre elas, de acordo com as condições históricas. São as variadas e abundantes enunciações que, de fato, encontram disposições de penetrar na ordem do discurso, ou a probabilidade que elas

encaram de superar ou mesmo de serem impedidas pelos códigos de interdição que alcançam e decidem os limites do discurso. É um regime densamente unido à vontade de verdade; é a partir dele que se encontra, se desnuda o feminino e o sujeito cujo gênero se identifica como mulher. A mídia e outras instituições, nesse ponto de vista, não se ocupam somente de enunciar visibilidades, mas também, incorporada ao exercício de repetição discursiva, cunham condições para a elaboração de novas discursividades para serem consumidas num sistema capitalista neoliberal.

1.3 IDENTIDADE(S) E SUBJETIVIDADES NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO FEMINISTA E O CONTEXTO EDUCATIVO

Hoje, falamos em uma sociedade globalizada em que as fronteiras geográficas, espaciais se diluíram e, conseqüentemente, isso afetou a noção de sujeito. Observamos uma mudança dos sistemas simbólicos pelos quais as identidades são representadas. Está acontecendo um deslocamento das identidades, logo, isso propicia uma desestabilização do que estava, até então, constituído.

Bauman (2005) denomina a sociedade atual como líquida, de acordo com uma modernidade em que se forma. Para o autor, estamos em uma sociedade em que as relações são voláteis, o poder desterritorializou-se, o espaço pode ser extrapolado pelas tecnologias e o tempo suplantado pela velocidade. Portanto, essas são, nessa pós-modernidade, as características marcantes da contemporaneidade.

Nessa perspectiva, se houve essa liquidez da sociedade, o sujeito que se vinculava a ela atravessa uma desconstrução. Hall (2006) aborda que esse sujeito, o chamado sujeito pós-moderno, não tem uma identidade fixa, essencial ou inabalável. Em função da modernidade líquida, as identidades ficam em movimentação, não se enredam a um formato singular, uma única configuração: “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (HALL, 2006, p. 13). O sujeito é pensado como algo construído por procedimentos que lhe são externos, inscrito na história e, por essa razão, assinalado por movências identitárias. Nessa perspectiva, a maioria das pesquisadoras feministas considera o sujeito como corporificado, firmado em um contexto social.

Dessa forma, o conceito de identidade diferencia-se do sujeito iluminista (centrado, dotado de razão) e do sociológico (mediado pelos valores simbólicos que o

mundo cultural oferece), outrora considerados; visto que o sujeito da pós-modernidade desloca as permanências e permite novas maneiras de se configurar as identidades (abertas, conflitantes, variadas, fragmentadas e descentradas). Assim, é recusada a visão essencialista de sujeito, dirigindo o debate para uma identidade como sendo um procedimento intrincado, dinâmico, performático, incoerente, assinalado por subversões e relações de poder (HALL, 2006), haja vista que há saberes históricos na produção de identidades, os quais podem ser identificados por meio das FDs.

Para Bauman (2005), quando a identidade submerge às âncoras sociais que lhe atribuíam o aspecto de natural e predeterminada, tornam-se ainda mais necessárias para o sujeito a(s) identificação(es). O próprio processo de identificação, por meio do qual nos delineamos em nossas identidades culturais, faz-se mais efêmero, modificável e problemático. Por essa razão, refletir sobre identidade só se tornou plausível com essa crise de pertencimento estável.

De acordo com Woodward (2000), as crises de identidades advêm desse “deslocamento” das fronteiras que, por sua vez, descentraram o sujeito. Nesse viés, hoje, há uma multiplicidade de núcleos, não apenas um centro determinado que gere identidades fixas; o que há, de fato, é uma pluralização das identidades, a qual permite ao sujeito adotar uma variedade de posições, gerando novas identidades, nem sempre harmônicas.

Sabemos que há uma dimensão pragmática, interlocutória, relacional da constituição identitária, porém esta também se dá por efeito de relações de saber-poder que se engendram na trama discursiva dos sujeitos. Isso pode ser investigado por meio da materialidade lingüística e seus (efeitos de) sentido, demonstrando posicionamentos identitários em uma formação discursiva, a qual, por sua vez, envolve a dispersão de enunciados. Desta feita, este é o intento de análise proposto nesta pesquisa, por meio de enunciados de professores da área de linguagens no Ensino Médio.

Vemos, portanto, que a forma pós-moderna de concebermos a sociedade e o sujeito viabilizou uma nova leitura da(s) identidade(s); notamos que o sujeito estabelece sua identidade num movimento intermitente, caracterizado por rupturas, fragmentações, a todo o momento interpelado por uma pluralidade de relações de poder e por diferentes vozes discursivas. Por esse motivo, abordamos a alcunha de sujeito descentrado e polifônico. Alicerçando-nos em Bakhtin (2011), a polifonia é componente fundamental de toda enunciação, uma vez que em um mesmo texto incidem diversas vozes que se

anunciam, e todo discurso é constituído por múltiplos discursos. A ideia é, na verdade, “afastar-se da problemática da substância, ou da essência – o sujeito-fundamentado, centrado e homogêneo da tradição filosófica [...] para tratar da identidade no nível da forma, ou no nível do simbólico” (SIGNORINI, 1998, p. 333).

Na crítica feminista, há uma significativa contenda acerca da compatibilidade dessa abordagem do sujeito pós-moderno com uma política emancipatória, tendo em vista que algumas feministas consideram que a descentralização e o engendramento de poderes impedem um sujeito ativo e político. Contudo, este trabalho não se aprofunda nessa querela, porque pesquisa sob a crítica feminista que aborda os pontos convergentes com a teoria foucaultiana, a qual parte do pressuposto da não unificação do sujeito, pois entendemos “seu anti-humanismo, sua rejeição a metanarrativas e normas universais e seu desafio à noção de uma subjetividade unificada como passos necessários em direção a políticas de diversidade e inclusão” (McLAREN, 2016, p. 13).

A globalização fez as vetustas representações serem dissolvidas e as práticas sociais serem reiteradamente renovadas à luz das informações que recebem. Nesse ínterim, há diferentes posições-sujeito e a articulação identitária é sempre fracionária, de modo que a identidade permanece transitável. Por conseguinte, na busca pela identificação, ingressa o tema da diferença, o qual não contesta a identificação, nem a elimina, pois dependem – identidade e diferença – uma da outra (SILVA, 2000).

Para o autor, a identidade é determinada pelo estabelecimento de traços das diferenças, no que se refere ao simbólico, ao social e ao subjetivo, inscritos simbólica e representacionalmente em dada cultura, visto que as culturas fazem irromper os sistemas classificatórios para que as pessoas atribuam sentido ao mundo e construam significados. Logo, assegurar uma identidade só tem sentido ao compor uma série de negações: ser alguma coisa só significa porque não é outra. O mesmo ocorre com a questão da diferença, que se constitui como tal apenas em relação às afirmações de identidade (SILVA, 2000).

Assim sendo, a diferença é tida não como produto da identidade, antes como um procedimento de diferenciação. Este, conforme Silva (2000), é construído pela linguagem segundo suas práticas simbólicas, sociais e culturais. Ao rescindir com a visão de que homens e mulheres pertenciam à mesma identidade (“a Humanidade”), o feminismo ofereceu caminho para se abranger a constituição das identidades por meio da diferença (HALL, 2006). Esta desempenha função fundamental no processo de

constituição das identidades, porque ela pode assinalar a marginalização do círculo socialmente excluído ou estimar a diversidade e o híbrido. Um ponto importante é que

As percepções e a compreensão [...] são construídas por meio de sistemas simbólicos, os quais distinguem o sagrado do profano, o limpo do sujo, o cru e o cozido. Os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas (WOODWARD, 2000, p. 54).

Por essa ótica, a declaração da diferença pode ser problemática por designar o destaque em segregações sociais. Contudo, é justamente isso que torna necessária uma ininterrupta problematização política de produção da identidade e da diferença, já que são edificadas por meio de relações de poder (FOUCAULT, 1979), no discurso. Nesse ponto, deparamo-nos com a ressalva do referido autor sobre a noção de identidade, pois ela é parte da astuciosa operação de poder e sujeição. Então, estabelecer uma categoria de identidade fixa é uma prática normativa e excludente, tornando-se um instrumento para o próprio mecanismo de subordinação contra o qual atua: “As feministas que se mobilizam em torno da categoria ‘mulheres’ implicitamente apóiam o sistema binário heterossexista sexo/gênero. Se as categorias de identidade são um dos efeitos do poder, então usá-las como a base para uma política consolida esse poder” (McLAREN, 2016, p. 156).

Desse modo, não queremos demonstrar que a identidade seja politicamente irrelevante, mas que na perspectiva aqui traçada é preciso pensar em um feminismo que não empregue acriticamente políticas de identidade, mas que busque dismantlar as estruturas que armam e reforçam a atual regulamentação binária de sexo/identidade de gênero; considerando, pois, que o termo *mulher* não deve buscar uma unificação identitária para representação feminista, mas sim que abarque as multiplicidades de sujeitos abarcados pelo termo frente à própria defesa da fragmentação do binarismo proposta pelo feminismo.

Desse modo, os sentidos se processam de acordo com a posição assumida pelo sujeito que, por sua vez, é determinado pelo discurso consoante algumas formações discursivas. Em suma, a identificação será assimilada na intersecção entre os sujeitos e as práticas discursivas, processo continuamente incompleto, pois é histórico, não natural, logo, está submetido a descontinuidades; além disso, organiza-se num jogo

polifônico, em que múltiplas vozes e dizeres interpelam, amparam e/ou fragmentam as identidades.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro [...] entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelam”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (HALL, 2000, p. 111-112).

Sob o mesmo ponto de vista, os discursos só têm legitimidade se suas interpelações nos ativam como sujeitos, visto que, mediante as infinitas constituições de significados, identificamo-nos em alguns discursos e esses colaboram para formar as nossas identidades. Formamo-nos a partir do outro: o outro é aquilo que não sou ou que não me pertence. Ao excluir algo do que somos ou a que temos relação, exercemos um poder; afinal, como já dito, o jogo de identificação também é usar de força/poder.

O pertencimento origina profundas consequências em toda formação subjetiva, sociocultural e linguística, o que se reflete nos enunciados. O aspecto linguístico é um elemento da prática do discurso intrínseco à historicidade que o significa. Por isso, a metodologia dessa pesquisa opta por analisar os enunciados de professorxs de línguas no Ensino Médio acerca das questões de gênero, focando no feminismo em práticas escolares.

O enunciado é o que realmente pôde ser dito; é formado por uma materialidade que lhe dá conteúdo, suporte, espacialidade e temporalidade que lhe certificam uma identidade. Por isso, segundo Foucault, o enunciado

aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca [...] a questão do poder, um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 2008, p. 139).

Logo, o enunciado é uma função de existência que se exerce sobre as unidades estruturais, dentro de um tempo e de um espaço, possibilitando compreender quando e como se organizam formações discursivas em um arquivo. O feminismo e as formas de enunciá-lo insurgem com sinais de transformações no arquivo, visto que se configuram, na pós-modernidade, outros sistemas de enunciabilidade que irrompam os discursos diante desse objeto.

Isto posto, as identidades e subjetividades não devem ser envolvidas externas a um procedimento de produção simbólica e discursiva, ponderando o caráter relacional, de performatividade, além dos elementos sociais e ideológicos que as abarcam (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000). Sendo assim, a origem dos dizeres não está no sujeito, porque não existe um sentido adâmico: eles são históricos; portanto, sempre abarcados por outras vozes que os compõem. Os sentidos não são estabelecidos externamente às formações sociais, pois as condições sociopolítico-ideológicas estruturam-nos, logo, constituem identidades. Desse modo, para Coracini (2007, p.17), “o sujeito é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação” e, por isso, é também alteridade, transporta em si o outro que modifica e é modificado por ele.

Constituir-se como sujeito foi, de fato, o elemento que costurou as obras e fases foucaultianas, base epistemológica que a pesquisa se propõe a discutir. Em suas pesquisas sobre o saber de si, Foucault mostra problematizações a partir das práticas de subjetivação, desestruturando o que é considerado estável posto que o saber (perpassado pelas práticas de vigilância e controle), ao mesmo tempo em que reprime o indivíduo, dá-lhe a viabilidade de autonomia ao obtemperar e resistir àquele saber fundado por um mecanismo de poder. Fernandes (2008, p. 75) postula que “O poder implica também liberdade e possibilidade de resistência, cuja existência só é possível em sujeitos livres. O poder implica igualmente constantes relações de lutas, que são próprias ao fazer político”.

Insurge, pois, a concepção de um sujeito reflexivo na modernidade, em um espectro pós-moderno, consoante ao qual ele não apenas existe; por não se submeter, devido à movimentação discursiva de regimes de poder e de saber partidários à pluralidade identitária, os sujeitos formam outras relações com instituições, sujeitos, comportamentos e também sobre si. Disso, decorrem as

tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta [...], obtendo assim uma transformação de si mesmo, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria (EIZIRIK, 2006, p. 28).

Tal acepção dirige Foucault aos estudos acerca da ética, isto é, de que forma o saber e o poder contribuem para a compreensão da construção do sujeito da contemporaneidade. Este é um aspecto precípua para a percepção da relação poder-saber que marca a ontologia do presente como instituinte de regimes de verdade,

disseminando modos de objetivação/subjetivação (pelo quais nos constituímos sujeitos nas práticas de si, coordenadas por um dispositivo disciplinar em espaços que enclausuram os corpos, almejando domá-los). A subjetividade, pois, se manifesta nas práticas, as quais tanto admitem como limitam; ademais, a liberdade é tida como situada dentro de matrizes materiais, institucionais e disciplinares (McLAREN, 2016).

A concepção de produção da subjetividade pode ser acrescida à ideia de subjetivação, que emana sempre antecedida das *maneiras, processos* que advertem a incompletude da subjetivação, instituída num processo ininterrupto. Sob esse viés, há variados modos de se subjetivar que são distintos no decorrer da história, em que o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 1987). A instituição escolar, o lócus dessa pesquisa, perpetrou e perpetra produção de subjetividades, já que ela é um espaço basilar na constituição da subjetividade e também está colocada numa conjuntura mais ampla. Nesse sentido, os mecanismos da escola são atravessados e assinalados pela ordem social, porém também têm a função de definir o sujeito, seja por meio das relações de poder entre professorxs e alunxs, seja no formato pelo qual arquiteta a aprendizagem e transmite o saber.

Grigoletto (2008, p. 55) remete aos três modos de subjetivação que nos tornam sujeitos, tratados por Foucault. O primeiro refere-se ao prisma objetificante das ciências que tomam o ser humano como objeto de estudo; o segundo, às práticas classificatórias que apartam os sujeitos; e, por fim, o terceiro, o estudo e as técnicas de si. Essas formas de subjetivação são envolvidas por poderes e atuam de duas maneiras: “uma, a subjetivação a alguém, por controle e dependência; outra, a subjetivação a sua própria identidade, pela consciência e autoconhecimento”.

O foco aqui, tomando a base foucaultiana, é a investigação empenhada no procedimento de constituição do sujeito. Em seus últimos escritos, na composição ética do sujeito, o autor discute, avalia, pesquisa a relação singular que engendramos em relação a nós mesmos ante aos códigos morais indicados culturalmente e aos princípios regimentais que tendem a guiar nosso agir. É considerável pensarmos qual é a atitude, qual é a modulação que formamos na nossa maneira de ser e de viver perante tais instruções e princípios. Na investigação de Foucault, interessa muito mais abordar a ética como um palco de problematização do que como um domínio normativo de fundamentação da atuação moral.

Nesse decurso, Eizirik (1997) afirma que “a subjetividade é a relação consigo, que se estabelece por meio de uma série de procedimentos que são propostos e prescritos aos indivíduos, em todas as civilizações, para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la, em função de um certo número de fins” (apud EIZIRIK, 2006, p. 28). A subjetividade envolve um processo de subjetivação, de acordo com os modos historicamente característicos de se praticar a experiência de si, em que os saberes e poderes de todos os tempos campeiam e tendem a reprimir, mas ela pode escapar, gerando uma história de resistência, um efeito massivo que decorre de um procedimento singular.

Assim, práticas se vinculam compondo uma rede complexa, abastada em contradições, similaridades e possibilidades. Cada sujeito se coloca nessa arena e procura edificar uma forma particular de ver e compreender o ambiente. Esse é um caminho próprio que arranja as subjetividades e as práticas do cuidado de si. No lócus educativo formal, a produção de subjetividades de professorxs e alunxs é algo dinâmico, em que o modo como eles se relacionam consigo mesmos e também com os outros é estabelecido por meio de procedimentos com o objetivo de fixar, manter ou transformar suas identidades. Dessa maneira, não há como desvincular saber, poder e verdade, quando se busca compreender as formas de subjetivação na escola.

Comprendemos, portanto, que a subjetividade é sempre determinada sócio-historicamente, não tem origem nem corresponde a uma natureza humana. Existem modos de a subjetividade se organizar referentes aos padrões identitários que se formam em cada cultura, simultaneamente, e em cada condição histórica. Esses padrões circulam intensamente nas macro e nas micro-relações sociais. Logo, se não há uma subjetividade transcendental com estigmas universais exatos para qualquer tempo e lugar, se não existe uma construção psíquica que ampare em qualquer época, haja vista que ela é sempre lançada em determinado tempo, as regras comunicadas nas relações entre professorxs e alunxs na escola também se transformam. Alteram-se as regras, transformam-se as formas de sujeição, trocam-se as formas de transgressão, modificam-se os processos de subjetivação.

Destarte, a subjetividade é um modo de vida, é a expressão do que em nós se relaciona com o mundo, envolvendo a relação com um tempo e um espaço, pois o sujeito é corpo, um corpo não apenas orgânico, mas construído pelas relações durante

sua existência. Foucault relaciona a vida à obra de arte, propondo uma estética da existência, que demanda um trabalho ético continuamente.

O trabalho com o eu e a correlativa intensificação de relações consigo mesmo; essa intensificação de relações com o eu é caracterizada por autocontrole e autoconhecimento. O trabalho com o eu e a correlativa intensificação de relações consigo mesmo contribuem para a formação da subjetividade ética. Esse trabalho ocorre através de práticas específicas de si (McLAREN, 2016, p. 96)

O cuidado de si abarca uma intensa relação de si para consigo, todavia isso não deve ser associado a uma postura egocêntrica, egoísta ou ao mero atendimento aos interesses individuais, dado que “o cuidado do eu é inseparável do contexto social no que ele acontece; ele tanto depende quanto dá origem a relacionamentos” (McLAREN, 2016, p. 99). O autocontrole, no viés tratado por Foucault (1985), não é análogo ao julgamento cristão que estabelece culpa, mas um ato administrativo que consente viver amplamente. O autor apropria-se do termo *parresia* (GROS, 2004; FOUCAULT, 2010) como uma prática de si corajosa, por ser franca, e reveladora, liberta das obliterações morais hegemônicas. Neste sentido, a *parresia* permitiu que mulheres discutissem suas experiências e reconhecessem que não eram patologias, mas problemáticas sociais e políticas. Dessa forma, o cuidar de si não é um fazer solitário, mas uma prática social real, em que o sujeito é ativo na sua própria constituição.

Logo, ao tratar de subjetividades, entendemos que o feminismo não é apenas uma articulação social que reivindica direitos das mulheres, mas igualmente uma série de acontecimentos que transforma as dimensões subjetivas e objetivas sobre gênero. Seu desdobramento nos campos histórico e cultural causa uma oscilação nas identidades com o propósito de inquietar as mulheres – não restringindo-se ao sexo, mas a uma miríade de identificações femininas de gênero – e os homens, e intentar instituir a igualdade entre os gêneros.

No feminismo, essa prática pode levar tanto à transformação de si, quanto à transformação social e política, ação esperada como o efeito do trabalho de uma espécie de conscientização, revelação de outra verdade, a qual “supõe um relacionamento entre o pessoal e o político” (McLAREN, 2016, p. 207). Dessas práticas, pode emanar a reflexão sobre as categorias que, muitas vezes, políticas de identidade exigem, com relação às quais o feminismo precisa ter cautela para não incorrer no risco de ser excludente e opressivo.

O ‘nós’ não deve ser anterior à questão; ele só pode ser o resultado – e o resultado necessariamente temporário – da questão como é colocada nos novos termos nos quais é formulada. [...] Como pode ser que a própria categoria, o sujeito, o ‘nós’, que supostamente seja presumido para o propósito de solidariedade, produza a própria faccionalização que deveria reprimir? As mulheres querem se tornar sujeitos ao modelo que requer e produz uma região anterior de abjeção ou o feminismo deve se tornar um processo autocrítico sobre os processos que produzem e desestabilizam categorias de identidade? (McLAREN, 2016, p. 165).

As demandas que abrangem sexo, gênero e orientação sexual são complexas. O feminismo que busque ser inclusivo deve trabalhar essas complexidades ao invés de se ater a categorias uniformizadas. Dessa forma, para as feministas, lutar de fato contra a opressão de sexo/gênero causará não somente o alcance de direitos e oportunidades dentro deste sistema, mas a atenuação de todo o sistema de sexualidade que engendra nossas configurações sociais e a atuação de sujeitos que se comportam de acordo com suas genitálias.

O *modus operandi* do saber-poder gera uma permanente indagação da experiência. Assim, abordando a relação entre subjetividade e verdade, Foucault (2016, p. 12) questiona: “A partir do momento em que, numa cultura, há um discurso verdadeiro sobre o sujeito, que experiência o sujeito faz de si mesmo e que relação o sujeito tem a respeito de si mesmo em função dessa existência de fato de um discurso verdadeiro sobre ele?”.

Nessa direção, o trabalho propõe-se a investigar de que forma a manifestação das questões feministas se faz presente no imaginário da instituição escolar e como os enunciados de professorxs, que se constituem nessa rede de saberes e poderes, revelam a historicidade dessa condição de produção enunciativa, além de identificar possíveis resistências (as quais também são frutos da relação de poder e geram (vontade de) verdade acerca das concepções de gênero e feminismo).

Na conjuntura contemporânea percebemos que existe um eixo organizador das relações sociais; todavia, não é hermético e uniforme; ao contrário, é um contexto histórico-social constituído como uma arena de relações estruturadas pela articulação heterogênea e descontínua de diversos campos da vivência social, entendendo que esta é historicamente dissonante, descontínua no tempo e cruzada por dissidências e relações de poder.

Historicamente, a maioria das mulheres apresenta uma batalha por sua emancipação, pela independência e pelo ingresso no mercado de trabalho como meio de promover a equidade entre os gêneros. O movimento feminista e as pesquisas acadêmicas são partes na ação pela equidade de gênero, visto que muitas destas avaliam e delatam as dissimetrias sociais presentes a partir do binarismo de gênero (mulheres/ homens), a fim de dar visibilidade às mulheres como sujeitos de suas trajetórias.

Há uma variedade de questões que se mostram como prementes. Atualmente, na educação, o feminismo se emaranha a outros assuntos intrínsecos. *Ser menina* na escola não é uma experiência igual a todas as meninas e aos meninos que se entendem meninas, além dos sujeitos que não se encaixam em tal binaridade. A identidade é uma construção relacional que contém conexão com as disparidades estruturantes; ela se funda num emaranhado de relações pessoais e sociais (HALL, 2006). Na educação, o ideal é continuamente desenvolver possibilidades, quebrando as barreiras simbólicas que assentam os indivíduos em relações dessimétricas.

No Brasil, normalizou-se uma educação sexista, de modo que há vozes sociais conservadoras questionando e buscando interdição de ações que sugerem abordar questões de gênero no âmbito escolar, afirmando ser uma interferência nos valores familiares. Contudo, falar de gênero não se refere ao mundo particular, ao contrário, é uma problemática premente com objetivo de se educar para o domínio público. A educação não deve se abster de abarcar a nova ordem social, haja vista que se considera o ato de educar como um compromisso com o outro e com a ampliação de uma visão de mundo. Destarte, um trabalho pedagógico que considere a equidade de gênero gera mais probabilidades de formação de pessoas mais humanas e dispostas a uma relação equânime, liberta de explorações e de diferenças excludentes fundamentadas nas relações de saber-poder já constituídas.

As questões feministas vêm desconstruindo um padrão eurocêntrico de se pensar o mundo e a cultura. O feminismo reivindica às mulheres a livre expressão de sua sexualidade e de seus desejos sem recriminação, além de buscarem não terem seu espaço tolhido pelo andocentrismo vigente: desde a escolha das roupas, cores, ocupações profissionais à autonomia sobre seu próprio corpo; na verdade, podemos ver que a atual conjuntura enunciativa permite a elas apresentarem seus pensamentos, embora não seja garantia de que sejam respeitadas, isto é, não são legitimadas

(especialmente numa conjuntura política opressora que se formou com as últimas disputas eleitorais no nosso país).

O rompimento com padrões solidificados na e pela sociedade vem se fazendo regular nas práticas discursivas contemporâneas, isto é, há condições de enunciabilidade para tais enunciados que sugerem a construção de novas lógicas sociais, ou pelo menos que problematizem a lógica posta. É o poder capilar que permite isso, pois a resistência é um acontecimento singular, que também institui poderes por meio dos saberes, mas não significa que há rompimentos hegemônicos efetivos.

Destarte, as concepções do ser mulher (ou não ser) foram fundadas, por meio de muitas instituições e práticas, a partir do binarismo (homem/mulher); isto permitiu que assimetrias fossem entendidas e incorporadas como "naturais". Entretanto, são construções sócio-históricas e culturais e a escola é componente relevante nesse procedimento: “Tal ‘naturalidade’ tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas” (LOURO, 1997, p. 60).

Por isso, é muito importante tratar esse tema para constatar o padrão eurocêntrico (GARCIA, 2015) perante o qual a visão da mulher foi estabelecida e, também, transgredir e rebelar-se a tais significações. A modernidade ameaçou as “verdades” constituídas pelo discurso colonial, que é androcêntrico e patriarcal. Em decorrência disso, a escola torna-se um ambiente importante para se viver e se problematizar as permanências, buscando um renovado posicionamento com um decurso de luta permanente e construções outras.

Nesse sentido, “Os estudos de gênero são imprescindíveis, pois lidam em sua maioria com abjetos, além do canônico, e oferecem rupturas à estrutura hegemônica. [...] Ao *performar* identidades de gênero no discurso, questiona-se o discurso sobre o gênero (da tradição)” (NIGRO, 2017, p.129). Assim, a escola precisa dar espaço para tais abordagens no seu fazer pedagógico, pois oportunizará um ambiente para docentes procurarem relações mais harmônicas e apresentarem aos discentes um “des-pensar”, “des-praticar”, a fim de problematizar o que lhes foi normalizado, visando a abranger a diversidade de identidades de gênero.

À vista disso, observamos a necessidade de se mobilizar epistemes que ficaram no campo da invisibilidade e da subalternidade, devido ao padrão colonizador (dentre

elas a questão de gênero), com o intento de criticar esse padrão de poder e edificar novos enfoques epistemológicos alicerçados nas subjetividades silenciadas.

Por se registrarem em colisão com modelos homogeneizantes, educação e gênero são assuntos complexos, mas, concomitantemente, de veemente relevância para solicitarmos mais conhecimento e não continuarmos a reproduzir discursividades excludentes. Sob esse viés, o próximo capítulo tenciona avaliar de que modo alguns documentos oficiais atinentes à educação abordam tal relação.

Primeiramente, é conveniente que conceituemos esse signo tão movente quanto aos seus significados: gênero. Não podemos assimilá-lo conforme uma visão de língua estagnada, afinal, é por meio dos discursos que legitimamos o gênero. Para Butler (apud NIGRO, 2017, p. 123), “Gênero é um conceito social culturalmente marcado e, juntamente com o termo sexo, historiciza o corpo, dissolvendo a dicotomia masculino/feminino [...] é o discurso que acolhe o gênero e, portanto, não pode elucidar uma fixidez”.

Existiu um caminho para se chegar em Butler: Simone de Beauvoir, Kristeva, Lacan já analisavam o termo, porém ainda considerando masculinidades e feminilidades, e não a construção social. Butler (2003) versa sobre os problemas relacionados ao tema. Para ela, não há a dicotomia sexo/gênero, visto que ambos são determinados discursivamente e engendrados por poderes, e não puramente fatos naturais.

O gênero faz *performance*, entendida no processo de iterabilidade: uma repetição regularizada e restrita de normas. E essa repetição não é performada por um sujeito, autoriza e constitui a condição temporal do sujeito. Essa iterabilidade implica que a “performance” não é um “ato” [...] singular, mas uma produção ritualística, um ritual repetido sob e por meio do constrangimento, sob e por meio da proibição e do tabu, com ameaça do ostracismo [...] controlando e moldando a forma de produção (NIGRO, 2017, p. 128).

Entender o gênero de maneira dúbia e precária de sua historicidade pode trazer transtornos não só linguísticos, mas também sociais. Perante isso, tomar a escola como um lócus gerador de diálogos interdisciplinares com o propósito de alargar as visões acerca do tema é importante no sentido de uma pedagogia desconstrutora, haja vista que a pluralidade renova o ser e os saberes que o formam. A escola, nesse ínterim, pode ser lugar produtivo para contestar a legitimidade da cultura hegemônica, porquanto é um meio em que os sujeitos estão em (trans)formação.

CAPÍTULO 2 O FEMINISMO E A EDUCAÇÃO

As identidades plurais, tal qual foi problematizado no capítulo anterior, vinculam-se à diversidade cultural, não à mera taxonomia restritiva e classificadora objetiva dos sujeitos. Pesquisar sobre gênero como identidade abarca contestações e conflitos sociais e históricos; ademais, convoca, para tal, a significação das representações performativas constantes no corpo. Tal abordagem vinculada ao contexto pedagógico desenha-se como um interdito e motiva uma coibição, visto que deslocam do estrado da estabilidade conceitos formados sob o binarismo. Ainda assim, ou exatamente por estar assim a visão acerca do assunto, é que notamos a importância das práticas educacionais tratarem do tema, a fim de problematizá-lo e desconstruí-lo numa procura constante por entendimentos afastado do padrão eurocêntrico. Recusamos a distribuição prematura de um repertório complexo humano em protocolos definitivos de avaliação relativos puramente ao estereótipo feminino e ao masculino.

Nesse sentido, este capítulo objetiva analisar a forma como as políticas públicas de ensino, por meio de seus documentos oficiais, tratam de gênero e feminismo como tema a ser debatido nas instituições escolares e como elemento norteador das práticas didático-pedagógicas. Além disso, questiona as decorrências dessa abordagem (ou de seu silenciamento) para uma probabilidade de ensino plural, baseado na diversidade e na interculturalidade. Portanto, o intuito é ponderar acerca das políticas públicas e como estas podem convergir ou interditar práticas educativas que problematizem os paradigmas identitários vigentes e as redes de poder envolvidas nessas relações.

Dessa forma, a metodologia selecionada para este capítulo foi a pesquisa documental a partir da análise dos documentos citados: LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9394/96, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN+ (2002), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018). Ademais, utilizamos a pesquisa bibliográfica com o aporte epistemológico alicerçado em Foucault (1979, 2008), para tratar das relações entre saberes e poderes; bem como em Louro (1997), Butler (2003) e Nigro (2017) para tratar das questões de gênero na escola.

2.1 DISCURSO FEMINISTA, CURRÍCULO E DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO: ARENA DE DISCUSSÕES OU SILENCIAMENTO?

Para analisar o contexto educacional e curricular, é importante também compreender o viés pedagógico que perpassa/perpassou o ensino brasileiro e, conseqüentemente, influenciou/influencia a(s) ação(es) docente(s). O que estudantes aprendem na educação básica tem sido alvo de constantes discussões; essa trajetória e distribuição de conteúdo, bem como o que será abordado em cada matéria e as competências esperadas ao findar de cada etapa até alcançar o Ensino Médio, é o que se nomeia como currículo. Este foi previsto na Constituição Federal de 1988, a fim de assegurar que todos os estudantes do país tivessem acesso a conteúdos fixos, mínimos para a formação básica.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o escopo de nortear a elaboração dos currículos das instituições, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Mais recentemente tivemos as pesquisas e contendas em torno da criação da BNCC, até sua publicação final em 2017 (Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio – versão preliminar).

O currículo não pode ser desvinculado de sua constituição histórica e social, visto que ele emerge de uma necessidade social e econômica. Além disso, está envolto pelas relações de poder, porquanto o próprio fato de selecionar (conteúdos) é uma operação de poder; o fato de pensar por que “estes conhecimentos” e não “aqueles” é um exercício de poder. As teorias de currículos fazem essa seleção segundo

[...] descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? [...] Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2005, p. 15).

Nesse sentido, notamos que este é um lugar privilegiado em que se atravessam saberes e poderes, discursos e regulação. Isso é categórico para o processo de desenvolvimento de subjetividades e constituição de identidade(s), pois materializa

relações sociais. Nele coexistem elementos epistemológicos, intelectivos e sociais como interesses, divergências simbólicas e culturais, além de intentos conduzidos por fatores vinculados à classe, raça e gênero. Vemos, pois, o quão complexo se faz, por essa razão é preciso ressaltar que há diferentes “teorias” acerca deles.

O termo “currículo” ganhou espaço com a institucionalização da educação de massas, no início do século XX, sob influência da literatura educacional americana. Nesse momento, ao se pensar sobre a educação escolarizada, Bobbitt propunha uma escola equiparada às empresas e indústrias, isto é, que pudesse ser mensurada precisamente em termos de resultados, bem como tivesse eficiência. Essa visão estava estritamente ligada ao campo econômico, de modo que as finalidades da educação resumiam-se em atender às requisições profissionais da vida adulta; é cunhada como uma concepção tradicional de currículo (SILVA, 2005).

Todavia, na década de 1960, junto a toda efervescência política, histórica e cultural, começaram os questionamentos em torno do pensamento e estrutura tradicionais da educação. Foram as chamadas teorias críticas, as quais efetuaram uma inversão dos alicerces da perspectiva tradicional. O feminismo, inclusive, é um movimento social que se destaca nesse período. As teorias críticas desestabilizaram o *status quo*, uma vez que questionaram sua contribuição na configuração das desigualdades e injustiças sociais existentes.

Nesse sentido, Althusser (1985) teve destaque ao propor uma análise educacional sob o viés marxista, vinculando ideologia e educação. Ele argumenta que o *status quo* se sustenta porque há mecanismos e instituições para garanti-lo – os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos do estado. No que se refere ao gênero, objeto discutido nessa pesquisa, a escola constituiria um ambiente de legitimação das formas de controle imprescindíveis para a conservação do poder predominante: o patriarcado. Portanto, a instituição escolar contribui para a desigualdade de gênero por meio de um aparelhamento interno que fazem as desigualdades aparentarem ser algo natural. Nessa perspectiva, é comum ouvir que meninos são mais competentes em Matemática, enquanto meninas seriam inábeis de efetuar o pensamento lógico, por exemplo. Nessa visão, o currículo seria um mecanismo para que a escola atuasse ideologicamente, tendendo à manutenção das construções sociais vigentes: dominantes e dominadxs numa economia capitalista discriminatória.

Essa crítica à educação capitalista também foi abordada por Bordieu e Passeron, que desenvolveram o conceito de *capital cultural* a fim de explicitar que a reprodução social centra-se no processo de reprodução cultural, isto é, os valores, hábitos e comportamentos das classes dominantes que era tido como sendo a cultura. Sendo assim, o currículo atuaria como um mecanismo de exclusão, porquanto era elaborado por meio do código dominante, o qual apenas “beneficiaria” estudantes pertencentes a este meio e encaminharia para o fracasso aqueles alheios a ele (dominados). Por essa razão, propuseram uma nova concepção de pedagogia e de currículo: a pedagogia racional, um projeto defensor de que estes “reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família” (SILVA, 2005, p. 36). Estes autores formariam a base da teoria educacional crítica a ser desenvolvida a partir da década citada.

No Brasil, temos como destaque Paulo Freire. Sua visão deve muito à filosofia e o foco de sua obra está na dinâmica própria do processo de dominação e volta-se para o desenvolvimento da educação em países subordinados em detrimento das críticas sociológicas pautadas na estrutura educacional de nações desenvolvidas. Além disso, a crítica freiriana é marcadamente pedagógica, já que ele não apenas descreve como são as práticas existentes, como também mostra como devem ser. O autor criticou o que chamou de educação bancária (em que estudantes teriam meramente um papel passivo em uma transmissão de conhecimento), porque para ele o ato de conhecer envolvia o outro, a intercomunicação e intersubjetividades, concebendo, pois, o ato pedagógico como dialógico (FREIRE, 1967; 1987). Ademais, Freire trabalha com o conceito antropológico de cultura, segundo o qual esta não se define por erudição ou popularidade, mas como produto de qualquer trabalho humano; disso decorre a necessidade de se falar em culturas. Tal postura antecipa os Estudos Culturais, legitimando as ditas “culturas populares” no âmbito curricular (SILVA, 2005).

O intuito aqui não é que nos aprofundemos para teorizar exaustivamente cada concepção de currículo existente, mas sim mostrar como tais noções foram sendo alteradas e dando condições de enunciabilidade (ou não) para determinados enunciados de uma perspectiva educacional plural. Portanto, essas considerações mostram a mudança do chamado currículo tradicional para o currículo crítico, o que se deu durante

o século XX. Com a pós-modernidade e os estudos pós-coloniais⁴, uma terceira concepção surgiu para influenciar o currículo: o multiculturalismo.

Este é um movimento de reivindicação do reconhecimento e da representação dos grupos culturais (vistos como) dominados. Por isso, torna-se um instrumento de luta política, haja vista que abala os alicerces da tradição cultural eurocêntrica e abre espaço para o respeito e convivência entre as culturas de forma a igualá-las por sua comum humanidade. Logo, desconstrói a ideia de superioridade e inferioridade entre as práticas culturais e, conseqüentemente, envolve relações de saber-poder (SILVA, 2005). No momento em que a sociedade aceita a diferença do outro, ela edifica a não-segregação, a não-discriminação.

[...] a diferença é essencialmente um processo lingüístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos lingüísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida [...]. Na medida em que é uma relação social, o processo de significação que produz a “diferença” se dá em conexão com relações de poder. São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente” (SILVA, 2005, p. 89).

Isso coloca em evidência aspectos da sujeição e injustiça social que advêm sobre diversos grupos identitários (mulheres, negros, gays, religiosos, minorias étnicas etc.) e incentiva a ação pelo reconhecimento dos direitos e o amparo igualitário aos cidadãos nas suas diferenças. Esse movimento critica os padrões da modernidade e sugerem a quebra da lógica positivista e racionalista para que se findem as narrativas que amparam um sistema totalizante e unificado. Mas o que isso implica em termos de currículo?

Notamos uma ampliação política e cultural com o advento do multiculturalismo, que aparentemente possibilita espaço, no meio escolar, para que se debata e se desconstrua identidades e tradições culturais. Outro ponto relevante é questionar as diferenças, indo além da tolerância e do respeito a elas, pois estas

[...] estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso

⁴ Nos estudos pós-coloniais, a atenção foi situada para entender como o mundo colonizado é arquitetado discursivamente alicerçado pelo olhar do colonizador, e de que modo o colonizado se estabelece a partir das práticas discursivas do colonizador. Nesse viés, os estudiosos começaram a questionar o próprio uso de epistemologias centradas no colonizadores (ROSEVICS, 2017; QUIJANO, 2007).

possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade (SILVA, 2005, p. 88-89).

Tal colocação nos faz compreender que, se a teoria crítica mostrou as determinações de classe do currículo, a perspectiva multicultural ampliou essa questão evidenciando que a medida da desigualdade, no que tange à educação, dá-se em função de outras práticas (gênero, raça, sexualidade), não apenas de classe. Além disso, conseguir romper essa assimetria dependeria, portanto, de uma renovação substancial do currículo. Por essa razão, na contemporaneidade, buscar discutir currículo e gênero, constitui-se uma importante agenda no meio educacional. Necessitamos, por conseguinte, adicionar e estruturar conhecimento na confiança de contribuirmos, significativamente, para a constituição de sujeitos cientes de que diferenças não podem se equiparar a desigualdades; disseminando a visão de homens e mulheres igualmente providos de autonomia e discernimento, sem os entraves da tradição patriarcal e sexista que, ainda, assinala a sociedade.

Ao se investigar sobre gênero e feminismo em currículo, revela-se, comumente, o silenciamento frente às assimetrias, ao preconceito e às discriminações contra as mulheres, por meio de práticas pedagógicas discriminatórias e salientadoras dos estereótipos de gênero que sujeitam as mulheres. Defendemos que o pensamento crítico e o conhecimento como algo libertador, no palco do currículo, possibilitam mudanças, de modo que a educação atue na emancipação dos sujeitos.

Quando pensamos na contemporaneidade e, especialmente, a condição do contexto brasileiro, notamos uma fragilização de direitos outrora conquistados, aliada a uma interdição da palavra, decorrente de um forte discurso político de extrema-direita e suas conseqüentes posições, as quais supervalorizam o que é tido como tradicional e tem pouca (ou nenhuma) abertura ao plural. Dessa forma, observamos uma tentativa de exclusões identitárias e cerceamento da democracia.

Paralelo ao discurso da diversidade, cresceu um movimento conservador no país, sendo assim a educação e as práticas pedagógicas se convertem em campo de embate político e ideológico, o que demanda uma atitude crítica e atuante dos profissionais da área. O currículo também não seria isento de tais relações, a julgar por sua não neutralidade, já mencionada anteriormente. Em síntese, dizemos que currículo, poder e identidade estão reciprocamente implicados. À vista disso, o currículo é um espaço

oportuno para a alteração ou conservação das relações de poder e, por conseguinte, de transformações sociais.

Destarte, buscamos, em primeira instância ponderar acerca dos documentos oficiais de ensino com o intuito de verificar como estes abordam o gênero (como identidade) e feminismo e as decorrências disso para as práticas educativas. Buscamos, pois, discutir a relevância do campo educativo na formação humana e o apagamento identitário que o constitui (ou não), observando como esse tema foi abordado (se o foi) em diferentes condições de produção de diretrizes da educação. Entendemos que é necessário problematizar, mediante epistemologias que despertem para o funcionamento das relações de saber, bem como para o jogo de forças (poder) que as dinamizam, questões de identidade, para além dos preconceitos.

Por esse motivo, a formação de professorxs e os documentos que orientam as práticas escolares carecem trabalhar com tais temas, afinal estes se apresentam na vivência do cotidiano escolar. Aqui, percebemos que a função da educação não é exclusivamente transmitir conteúdos antevistos em uma proposta curricular, além disso, é entender e atuar considerando o processo socializador da instituição escolar: “Esse diálogo entre gênero e educação precisa ir além dos conteúdos programáticos e dos propósitos das diferentes disciplinas, ou seja, ultrapassar os muros da escola” (BITENCOURT, 2017, p. 163).

Logo, diante do nosso objetivo, pretendemos observar se estes, como documentos norteadores da prática educativa, possibilitam discussões sobre gênero e suas complexidades sócio-culturais. Segundo Bitencourt (2017, p. 165-166), “A escola, como um espaço de discussão e participação democrática das várias identificações, poderá relacionar não apenas a diversidade, mas a diferença no seu contexto”.

Em suas socializações iniciais, a maioria dos sujeitos é vinculada a uma representação dicotômica e hierárquica de masculino/feminino. Portanto, a escola e a prática diária dxs profissionais da educação consistem em formas de se problematizar tais relações entre saberes e poderes, agenciando diálogos desestabilizadores da supremacia corrente. Se a instituição pode ser uma ‘máquina’ que produz preconceitos e discriminações, ela também pode agir na contramão disso e desconstruir dicotomias entre homens e mulheres, por exemplo (BITENCOURT, 2017).

Com o escopo de analisar se essas práticas são plausíveis por meio dos respaldos legais atinentes à educação, nossa pesquisa optou pela pesquisa documental com a

intenção de descrever e perceber como o tema se produz nesse domínio, tendo em vista que fora conjecturada como suposição inicial um silenciamento de sua abordagem. Os documentos selecionados foram a LDB (1996), os PCN (2000), PCN+ (2002), as OCEM (2006) e a BNCC (2018).

Na primeira fase de análise, procuramos textualmente a expressão “identidade de gênero” nos documentos mencionados; caso não fosse localizada, seriam pesquisadas expressões/vocábulos correlatas/os ao contexto: identidade, diversidade, pluralidade, feminismo, mulher. Na LDB, não há referência sobre “identidade de gênero”. O único caso da palavra “identidade” remete às questões étnicas, no art. 78, inciso I, que versa sobre a promoção à cultura e subsídio aos índios, por meio de programas adjuntos de ensino e pesquisa, visando a apresentar educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Promover espaço aos povos indígenas é uma ação fundamentada na diversidade, mas esse alvo da pluralidade não é o foco dessa dissertação, pois averiguamos a questão de gênero.

No que se refere ao vocábulo “diversidade”, este apresenta-se no artigo 3º, inciso XII, como um preceito a orientar o ensino, mas não alude ao gênero, apenas faz menção às questões étnico-raciais; e no artigo 33, referindo ao ensino religioso e à salvaguarda da diversidade cultural religiosa do país. Por fim, há exposição do léxico “pluralismo” como princípio do ensino ao tratar da manifestação de ideias; contudo, não se menciona “feminismo” ou “mulher” em nenhuma parte do referido documento. Por conseguinte, notamos que não há abordagem da questão de gênero na LDB, embora, timidamente, aborde o respeito à pessoa humana e ao pensamento crítico; e os pontos sobre a diversidade tratam apenas de reivindicações étnico-raciais ou religiosas.

Para seguir a ordem cronológica de publicação dos materiais, analisamos agora o PCN (2000). Neste, o último vocábulo citado na análise anterior aparece apenas na parte referente aos conhecimentos de Arte. Ressaltemos que embora o currículo do Ensino Médio se organize por área de conhecimento (nesse caso, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias), ele abarca as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (doravante LE), Artes e Educação Física de modo compartimentalizado, fragmentado. Portanto, no PCN (2000), no PCN+ (2002) e nas OCEM (2006), veremos essa cisão entre as ciências do conhecimento, o que nos mostra como é complexa a abordagem transdisciplinar, pois ainda pensamos de modo hierarquizado, como consequência disso, torna-se intrincada uma integração dos saberes. A questão de gênero, nas condições de

produção desse documento curricular, era uma exclusividade da área de biologia, por exemplo.

Nessa pesquisa, cedendo a tal divisão, nos ataremos apenas às questões em torno da Língua Portuguesa e da(s) Língua(s) Estrangeira(s), visto que serão entrevistados os professores regentes de tais campos (LP, língua inglesa e língua espanhola). Porém isso será questionado, após a análise dos documentos supracitados, com considerações acerca da dificuldade do pensamento transdisciplinar e das possibilidades que os temas transversais (um documento que muito dialoga com o tema da pesquisa) dão para que isso se efetue, considerando, igualmente o advento dos multiletramentos.

Prosseguindo à análise, ainda no PCN (2000), quanto às palavras “identidade” e “diversidade”, observamos que elas sustentam o sentido do aprendizado da área, ao considerar que a linguagem é “[...] integradora da própria organização de mundo e da *identidade*” (BRASIL, 2000, p. 10, grifo nosso) e possibilita trabalhar o respeito à *diversidade* social e histórica bem como compreender a si mesmo e ao outro para *respeitar* aos *diferentes* pontos de vista e à *diversidade* de pensamentos humanos (inclusive, o documento sugere um trabalho interdisciplinar com as Ciências Humanas a fim de que se efetive tal consciência). Ao mencionar as competências e habilidades desenvolvidas pela Língua Portuguesa, também há referência a ambos os vocábulos, colocando a escola como um lugar para verbalização do não-dito construído de *múltiplas identidades*, visando à formação da *identidade* de um novo *cidadão* jovem no Ensino Médio em prol da sociedade *multicultural*. Nesse sentido, defende que não haja uma tentativa de unificação, uniformização no ensino, de modo que se *atendam* às *diversidades* existentes (BRASIL, 2000, grifos nossos).

Dessa forma, observa-se que há uma regularidade discursiva em torno da questão da diversidade, bem como da relação entre linguagem e identidade; todavia, essa está posta de modo generalizado, isto é, fala-se do tema de maneira ampla, sem especificar de quais diversidades estamos a tratar. Não se especificam, em nenhum momento, problemáticas acerca do gênero (não como manifestação discursivo-textual, mas como identidade), por exemplo.

Seguindo a perspectiva adotada, analisamos também o PCN+, lançado como orientações educacionais complementares ao anterior em 2002. Observamos que os enunciados compõem a mesma formação discursiva do documento anterior, de modo um pouco mais detalhado, visto que contextualizam as abordagens do PCN (2000) mais

ligada à juventude, de fato: estudante da referida etapa da Educação Básica. Por exemplo, diz que “A *identidade* estará presente na afirmação e na auto-estima do jovem estudante [...] As questões relativas à *identidade* podem ser abordadas até mesmo em termos das “tribos” nas quais alunos de muitas escolas urbanas se associam” (BRASIL, 2002, p. 21, grifos nossos); ainda corrobora que a linguagem serve como organizadora da identidade, portanto deve estar presente no eixo da Comunicação e da Representação.

Ademais, aborda a importância de se entender e respeitar as identidades culturais ante a relação entre globalização e localização, na busca de ampliar “os horizontes contextuais. Com essa ampliação relativiza-se o etnocentrismo, muitas vezes raiz do preconceito” (BRASIL, 2002, p. 51). Notemos, aqui, uma vinculação às condições de enunciabilidade da conjuntura contemporânea que ‘permite’ que tais enunciados irrompam a favor da desconstrução de (pré)conceitos e cientes da fragmentação identitária própria da pós-modernidade.

No que se refere especificamente à Língua Portuguesa e à(s) Língua(s) Estrangeira(s), fala-se da identidade como manifestação de diversas culturas e da necessidade de alunos do Ensino Médio reconhecerem-nas para entender que elas são fontes de legitimação de acordos sociais, por isso “é desejável que o jovem prossiga construindo sua *identidade* tomando como base não só os valores de sua família e de seu *círculo social*, mas também os *produtos culturais* que se encontram à sua disposição” (BRASIL, 2002, p.65, grifos nossos). Vemos que há o entendimento de que a identidade desse jovem já estará composta por seus valores familiares, porém, caberá à escola ampliar o acesso a outros valores e identidades, com vistas a promover o conhecimento, a diversidade e o respeito. Sobre a LE, ainda reforçam a relevância de o professor “exercer competência didática, capacidade de comunicação, *empatia* e *respeito à identidade* do outro” (p. 131, grifos nossos).

Quanto ao vocábulo “diversidade”, o documento defende que ela constitui uma qualidade do ensino, independente da área, pois “desenvolver apreço pela cultura, respeito pela *diversidade* e atitude de *permanente aprendizado*, questionamento e disponibilidade para a ação, são *valores humanos* amplos, sem qualquer especificidade disciplinar” (BRASIL, 2002, p. 16, grifos nossos). Destarte, são atitudes agregadas a toda a prática educativa. A referida palavra também é mencionada para abordar a diversidade de linguagens, de variações linguísticas e de gêneros de texto; além disso, na parte acerca da LE moderna aborda que “os *textos* em língua estrangeira

selecionados devem funcionar como *veículo das diversidades culturais*, levantando questões sociais ligadas a *preconceitos e desigualdades* (BRASIL, 2002, p. 116).

A terceira palavra da pesquisa foi “pluralidade”, a qual aparece ao tratar da pluralidade de discursos, em que se coloca como pertinente o questionamento de títulos como certo e errado (BRASIL, 2002, p. 75). Por fim, encontramos uma passagem interessante para este trabalho, pois trabalha, ainda que sutilmente, a problematização dos estereótipos de gênero e suas consequências para a construção identitária, como se observa em:

Os significados de imagens que compõem o imaginário coletivo se *constroem* a partir de *representações* – que, por sua vez, são filtradas pelas visões de mundo que as permeiam. Trabalhar com as representações de herói, de professor, de aluno, de mãe, de pai, de filho, de homem, de *mulher*, a partir de textos publicitários, é uma maneira de construir ou ativar esses conceitos (BRASIL, 2002, p. 67, grifos nossos).

A presença da palavra mulher já é um indicativo positivo para o foco dessa pesquisa, pois esse signo dito nesse enunciado problematiza as representações identitárias e as construções sociais que circulam no espaço coletivo e, conseqüentemente, (re)produzem conceitos. Destarte, podemos concluir que, igualmente, há uma regularidade de enunciados filiados ao período sócio-histórico específico da contemporaneidade que compõem a FD da diversidade e do respeito, ainda que seja dispersa e não pressuponha uma unidade discursiva, pois

A formação discursiva é um agrupamento de enunciados que se assemelham em temática, modos de enunciação, organização material. Esses enunciados não estão dispostos organizadamente; cabe ao pesquisador elencá-los de acordo com as intersecções discursivas que se apresentam. A inscrição dos enunciados numa formação discursiva está sujeita a regras de formação, condições de existência numa seção discursiva particular (LUTERMAN, 2014, p. 33).

A história explicita as formas de enunciação, segundo a continuação ou irrupção social de discursos. Neste documento, percebemos a diferença de que, como mostrado acima, houve uma menção mais direta a alguns pontos e representações (ainda que muito pontual em relação ao todo), que podem e devem ser problematizados no ensino, com o intuito de promover uma consciência cidadã mais plural.

O penúltimo documento a ser analisado são as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) (2006). Elas foram criadas com o objetivo de oferecer reflexões

que sustentem a prática docente e foram desenvolvidas conforme a necessidade propagada em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e os pesquisadores dos temas relativos ao ensino das diferentes disciplinas. A solicitação era pela recuperação da argumentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, para que se pudesse aprofundá-los e, igualmente, indicar alternativas didático-pedagógicas para a coordenação do trabalho pedagógico, visando a atender às perspectivas das escolas e dxs professorxs na formação do currículo.

No que se vincula à palavra “identidade”, percebemos, de acordo com o levantamento feito, que se associam a ela a questão linguística e a formação humanística para a *reflexão* acerca das *singularidades* e das *identidades*. Sobre a LE, sugere-se que o trabalho de comunicação não seja de mera repetição, mas que xs alunxs compreendam este como uma *atitude interétnica* que envolve *conflitos*, *poderes*, *valores* e *identidades* (BRASIL, 2006, grifos nossos). Como notamos também no seguinte trecho:

finalidade é nortear o ensino de língua estrangeira, nesse caso o Espanhol, no ensino médio, dar-lhe um sentido que *supere* o seu caráter *puramente veicular*, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à *alteridade*, à *diversidade*, à *heterogeneidade*, caminho fértil para a construção da sua *identidade* (p. 129, grifos nossos)

Além disso, acerca da diversidade (que já apareceu na última citação), incentiva-se a prática de *multiletramentos*, haja vista que a sociedade se transformou e os modos de se interagir acompanharam tal mudança. É preciso, segundo o documento, incluir as várias manifestações de linguagem para se compreender a *diversidade identitária* e a *complexidade* social em que o cidadão se inscreve. Notamos, portanto, uma consciência que a escola é um espaço de *constituição de sujeitos* a partir do outro, incentivando prática da *alteridade* e da *diversidade* para construir *identidades* dos jovens (BRASIL, 2006, grifos nossos). Tal percepção corrobora a visão bakhtiniana do dialogismo e da polifonia (BAKHTIN, 2011), também estimulada no documento, devido à *pluralidade* discursiva (BRASIL, 2006).

Como ressaltado anteriormente, seguindo a compartimentalização de tais documentos, restringimo-nos a investigar apenas as partes relativas ao ensino de línguas; todavia, é relevante destacar a constatação feita nas OCEM, tendo em vista que, ao pesquisar o vocábulo mulher e outros do campo semântico explorado nessa pesquisa,

encontramo-nos apenas nos pontos relativos aos conhecimentos de Arte e de Educação Física. Como se constata em:

O ideário sobre o Ensino da Arte contempla as diferenças de raça, etnia, religião, classe social, gênero, opções sexuais e um olhar mais sistemático sobre outras culturas. Denuncia, ainda, a ausência das mulheres na história da arte e nos seus circuitos de difusão, circulação e prestígio (BRASIL, 2006, p. 177).

Esse trecho é muito importante, pois encaminharia os docentes para problematizarem o silenciamento de narrativas femininas e, logo, explorar o feminismo. Discursivamente, é interessante conjecturarmos o porquê desse apagamento de terminologias mais específicas nos conhecimentos sobre o ensino de línguas até aqui analisados. Afinal, a língua é um instrumento de poder, por meio do qual, inclusive, temos acesso a enunciados atravessados pelas relações de saber-poder que sustentam a sociedade.

Para tanto, valemo-nos da arqueologia foucaultiana, a qual busca definir não o que se oculta nos discursos, mas as regras às quais as práticas obedecem para fazê-los irromperem. Não se trata, aqui, de entender esses norteadores curriculares como meros *documentos*, pois eles não são transparentes, ao contrário, suas opacidades nos dirigem ao discurso em qualidade de *monumento* (FOUCAULT, 2008), uma vez que é produto da sociedade que o produziu segundo as relações de forças históricas, não localizadas no tempo e no espaço, mas dispersas, que aí exerciam o poder.

Os discursos são atravessados por relações sociais e estas foram atravessadas por eles, ou seja, em prol de uma abertura às teorias críticas do currículo, na agenda educacional, começaram a emergir práticas discursivas que dessem positividade a tal discurso. Conseqüentemente, formaram-se os discursos em torno da questão e, por esse motivo, encontramos (ainda que de modo generalizado e superficial) em todos eles a menção relativa à temática, por meio dos signos linguísticos⁵ grifados ao longo da análise.

As palavras não são ditas fortuitamente, como se fossem aleatórias; elas aparecem por um jogo de relações que marcam o nível discursivo, ou seja, há um *priori histórico* que faz aparecer sistemas de enunciabilidade com (im)possibilidades enunciativas geridas por eles. Assim, entendemos que a instituição de um currículo que

⁵ Ressaltemos que o signo, aqui, é usado à luz da Análise do Discurso.

priorizasse uma perspectiva dialógica, visando a formação humana e social dos estudantes, tinha positividade nas condições em que estes documentos/monumentos foram produzidos. Contudo, o *a priori* que demarca o feminismo ainda não se formara naquele momento, pois ele não tinha positividade necessária para engendrar forças com os saberes e poderes já instituídos acerca da mulher e do gênero na história, daí seu apagamento discursivo. Além disso, os documentos curriculares são instrumentos que vigoram em um dos aparelhos ideológicos do estado, portanto, se constituiriam como uma força para desestabilizar os saberes escolares, até então, produzidos e produtores de uma sociedade patriarcal.

Como dito, não se faz menção a especificidades (feminismo, gênero, mulher) ao se tratar da Língua Portuguesa, nem das línguas estrangeiras. Logo, perpetua-se a mesma regularidade enunciativa constatada nos apontamentos anteriores, legitimando o sistema de enunciabilidade da cena enunciativa contemporânea: a diversidade e o respeito às identidades cambiantes. Isso se constitui como um passo muito grande, pois permite pensar como contribuiu para a dispersão e a visibilidade do feminismo, posteriormente.

O último documento que analisamos foi a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em que, em virtude de sua extensão e devido a compartimentalização das disciplinas, também escolhemos partes específicas ao campo do qual tratamos aqui: ensino de línguas. Nesse sentido, mobilizamos a *introdução*, em que são decididas as competências e objetivos da Base Nacional; *os marcos legais* que o sustentam; seus *fundamentos pedagógicos* e o *pacto interfederativo para implementação da BNCC*; o *Ensino Médio no contexto da Educação básica*, em que se discorre sobre a necessidade de que essa etapa atenda às demandas juvenis do período, levando em consideração toda a sua complexidade e dinamicidade para a construção de um projeto de vida; a *BNCC do Ensino Médio*, que comenta a estrutura desta; *Currículo: BNCC e itinerários*, tópico em que se explica o propósito dos itinerários formativos em prol de uma menor centralidade das disciplinas; *a área de Linguagens e suas tecnologias* de modo geral; o tópico de *Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio* com suas competências e habilidades específicas; e, por fim, o item relativo à *Língua Portuguesa no Ensino Médio*, abordando os campos de atuação social, as práticas de linguagem e suas competências e habilidades.

Como produto, constatamos, outra vez, que não há menção direta da expressão “identidade de gênero”, nem do vocábulo gênero na concepção aqui tratada, pois, quando este vocábulo é veiculado, ele remete aos gêneros discursivos e textuais. Já as palavras “identidade” e “diversidade” emergem como *competências gerais da Educação Básica* na BNCC:

Valorizar a *diversidade* de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] acolhimento e valorização da *diversidade* de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, *identidades*, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 09-10, grifos nossos)

A diversidade é igualmente citada nos *marcos legais* e nos *fundamentos pedagógicos* que amparam o documento, procurando concordância com as Novas Diretrizes Curriculares que o Conselho Nacional de Educação promulgou em 2010, a fim de atender às demandas de atendimento à *pluralidade* e *diversidade* cultural. Ademais, os suportes pedagógicos arquitetados buscam a ampliação de competências para aprender conviver e aprender com as *diferenças*, segundo uma visão *plural* que respeita as singularidades e *diversidades* (BRASIL, 2017, grifos nossos).

No item alusivo ao *pacto interfederativo para implementação da BNCC*, a diversidade e a identidade são mencionadas, considerando a autonomia dos entes federativos e a aguçada *diversidade* cultural, para que as instituições escolares possam organizar propostas pedagógicas a partir das várias *identidades linguísticas, étnicas e culturais*. O objetivo é estimular a igualdade ao atender as singularidades, bem como a equidade ao discernir que a necessidade dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018).

No tópico em que discorre sobre o *Ensino Médio no contexto da Educação Básica*, há menção às palavras *diversidade* e *pluralidade*, considerando que há juventudes diversas e isso precisa ser reconhecido pela escola para que as pessoas se formem em harmonia às suas histórias de modo saudável e ético. Nesse sentido, aborda-se a necessidade de um currículo flexível, conforme proposto pelo Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP nº 11/2009, a fim de responder à pluralidade de interesses dxs alunxs (BRASIL, 2018, p. 467-468).

No que se assinala sobre os *Currículos e itinerários*, orienta-se que haja uma (re)elaboração destes e de suas propostas pedagógicas com percursos formativos que visem atender às necessidades circundantes da região, de sua cultura e de suas demandas. “Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 471). Tal perspectiva corresponde às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas em 2013 com a defesa de rescindir da centralidade das disciplinas e permutá-las por vertentes mais abrangentes da complexidade das relações existentes. A BNCC apresenta algumas possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento, dentre elas há os:

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos – seminários, palestras, encontros, colóquios –, publicações, campanhas etc. (juventudes, *diversidades*, sexualidade, *mulher*, juventude e trabalho etc.) (BRASIL, 2018, p. 472, grifos nossos).

Notamos, aqui, a orientação de momentos de pesquisa e debates sobre temas variados atendendo à diversidade de assuntos próprios da complexidade da juventude. Ressaltamos que esse é o único trecho do documento que cita as palavras *mulher* e *sexualidade*; essa constatação demonstra que, embora haja uma perspectiva fundamentada na visão plural, pouco espaço é dado à especificidade de temas, especialmente referentes às duas questões pertinentes a tais vocábulos. Afinal, ao nos atentarmos a tal fato, pesquisamos e averiguamos que, igualmente, em nenhum momento a BNCC toca nos termos feminismo, feminino/a, mulher (exceto, neste acima).

Especificando a *Área de Linguagens e suas tecnologias*, o documento mostra que as situações de aprendizagem do inglês devem considerar a dinamicidade e fluidez própria da língua, para ampliar as experiências e a construção das *identidades*, pois aquela carrega marcas identitárias que podem ser exploradas nesse processo. É nessa parte que aborda os cinco campos de atuação social que precisam ser priorizados na organização dos currículos dessa área. Essa proposta intui possibilitar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias, localizadas em campos

de atuação social múltiplos, e “fomentar nos estudantes escolhas de estilos de vida saudáveis e sustentáveis, que contemplem um engajamento consciente, crítico e ético em relação às questões coletivas, além de abertura para experiências estéticas significativas” (BRASIL, 2018, p. 480). Um destes campos é o campo da vida social, que:

organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de *construção de identidade e de projetos de vida*, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias (BRASIL, 2018, p. 479, grifos nossos).

Além deste, também há os campos: das práticas de estudo e pesquisa, o jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública e o artístico. Todos estes visam a possibilitar aos estudantes vivências situadas das práticas de linguagens, desfazendo as barreiras disciplinares e, como visto no campo citado acima, considera-se xs alunxs e sua trajetória, suas vivências e vicissitudes para construir identidade(s). Notamos que, no que concerne à área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC não se concentra no estudo dos sistemas de signos em si, antes, trata de garantir um conjunto de ações para qualificar as manifestações através das práticas de linguagem.

Compreender os *processos identitários, conflitos e relações de poder* que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as *diversidades, a pluralidade* de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na *igualdade* e nos *Direitos Humanos*, exercitando a empatia, o *diálogo*, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481, grifos nossos).

Deste modo, as manifestações de linguagem devem ser realizadas nas atividades pedagógicas de forma a abarcar a elaboração de respostas diferentes para o mesmo problema, a heterogeneidade de contextos e a apreensão dos valores éticos e estéticos que perscrutam essas situações. Assim, observamos uma valorização das diferenças, da diversidade e do respeito, bem como uma conscientização acerca dos jogos de poder que atravessam tais práticas, incentivando uma educação que ensine o pensar em detrimento da obediência cega a conceitos perpetuados. Isto é, há uma regularidade de enunciados que compõem uma formação discursiva em prol da pluralidade na educação;

contudo, isso também pode ser uma estratégia propensa a mascarar outra realidade, tal afirmação será explicada mais adiante, ao final da descrição deste documento.

As competências específicas de Linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio foi outro ponto em que observamos bastante referência à questão da diversidade, da identidade e da pluralidade a fim de entender a cultura corporal – ponto de extrema relevância, haja vista que o corpo é um espaço para relações de poder – e admirar as diferentes estéticas nas produções do âmbito artístico, conforme suas características no nível local, regional e global para que os jovens desenvolvam o respeito pela diversidade de saberes, identidades e cultura (BRASIL, 2018, p. 482)

A competência específica 2 aborda justamente, como dito outrora, o respeito às várias *identidades*, posicionamentos e ideias, com base em valores democráticos e *desprovidos de preconceitos*. Por conseguinte, dentre as habilidades esperadas está: “Analisar os diálogos e conflitos entre *diversidades* e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas” (BRASIL, 2018, p. 484, grifo nosso). Vemos, assim, a busca pela valorização de culturas diversas, desmistificando a cultura europeia como a única legítima e passível de admiração e status, o que coaduna com a perspectiva pós-moderna de currículo (a multicultural) (SILVA, 2005).

A competência específica 5 volta-se para a práticas corporais de movimentos de maneira que estas vivências são consideradas formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e difusão de valores democráticos, haja vista que uma das habilidades almejadas é “Analisar criticamente *preconceitos*, estereótipos e *relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos* na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento” (2018, p. 487, grifos nossos). E, por fim, a competência 6 trata do meio artístico e da valorização dessa linguagem, seja por meio do canônico ou do marginalizado. “Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua *diversidade*, bem como os *processos de disputa por legitimidade*” (BRASIL, 2018, p. 488, grifo nosso), o intuito é, pois, produzir significado(s) e (re)construir produções autorais particulares e coletiva. Notamos que persiste a ideia de descentralização de disciplinas estanques para um real trabalho com as práticas de linguagem em contextos reais e múltiplos que, de fato, signifiquem ao público-alvo e às culturas segregadas.

Inclusive, tal visão continua ao nos direcionarmos, especificamente, para a Língua Portuguesa em que se prima pelo trabalho com os novos e multiletramentos, com as interações e hibridização dos papéis de leitorx e autorx, por exemplo, por meio de um repertório diversificado:

[...] literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, *games* etc (BRASIL, 2018, p. 492).

Nesse ponto, frisa-se bastante a diversidade, mas voltada aos gêneros discursivo-textuais no ensino de Língua Portuguesa, os quais constam nos Parâmetros para a organização/progressão curriculares por meio de práticas de leitura, escrita e análise linguística. Desse modo, não menciona a diversidade na acepção abordada nesta pesquisa: voltada para as questões de gênero. É válido ressaltar que um não exclui o outro, pois um trabalho pautado nas práticas do multiletramento pode favorecer bastante a abordagem do feminismo (foco desta pesquisa), bem como dar significatividade para o trabalho com a respectiva área de conhecimento (linguagens).

Portanto, vimos que há sim manifestação de alguns dos termos pesquisados (identidade, diversidade e pluralidade), mas todas elas se expressando de modo genérico, há poucas especificações sobre tal pluralidade, o que nos leva a questionar: de qual diversidade xs professorxs e jovens vão tratar? Haverá, de fato, respeito a identidades plurais e cambiantes? A qual (is)? As práticas realmente não serão excludentes? Questões de gênero, que são instáveis e quebram paradigmas vigentes, terão espaço, considerando seu silenciamento na maior parte das documentações norteadoras citadas?

Perante essas constatações, observamos que existe uma dimensão discursiva adequada à diversidade na BNCC, ou seja, há um conjunto de normas que conduz o funcionamento dos enunciados, “ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Afinal, como foi apresentado, faz-se o uso dos termos *identidade*, *diversidade* e *pluralidade*, inclusive em outras áreas de conhecimento (as quais não foram aqui descritas devido ao recorte). Todavia, a menção desses termos,

embora materialize muito uma visão plural, mascara um de seus aspectos (o gênero e o feminismo), em função do tratamento de outros (religião, raça, etnia, linguagem, por exemplo), como se isso pudesse se dar de forma muito estanque.

Nas formações discursivas constituem-se os regimes de verdade de acordo com dadas relações de poder. Nesse viés, apreendemos que, conquanto haja uma “defesa” da visão para a diversidade, analisando as próprias demandas sociais da conjuntura contemporânea, não se alega em nenhum momento sobre a diversidade de gênero. A maioria das outras, é, ao menos, mencionada: a étnico-racial, a linguística, a cultural, a geográfica, a social, mas há uma resistência em mencionar a terminologia “gênero”, na condição tratada neste trabalho, ou “feminismo”. Para Nigro (2017, p. 122), “Talvez seja uma das razões por que a população, em geral, desconheça e não legitime o termo”, já que ele é apagado em documentos oficiais de ensino.

Então, qual o motivo desse silenciamento? Primeiro, avaliamos que o silenciamento, aqui, não advém da carência de alusão ao assunto, mas sim pela demasia. Segundo Orlandi (2002, p. 12), “há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito”. Dessa maneira, se fala muito (defesa da diversidade), mas se exclui um ponto peculiar (gênero); e não expressá-lo significa muito, lança sentidos que estão engendrados por relações de poder.

Tal fato torna-se um mecanismo discursivo para corroborar e manter o padrão de desigualdades e preconceitos respectivos ao tema, ainda que se faça referência ao respeito e valorização em vários itens do documento, pois “a linguagem supõe [...] a transformação da matéria significante por excelência (silêncio) em significados apreensíveis, verbalizáveis. Matéria e formas. A significação é um movimento” (ORLANDI, 2002, p. 35). Ou seja, não dizer não é um imprevisto de linguagem, mas o cerne do seu próprio funcionamento: ainda há interdições sobre a temática do gênero, a partir da identidade e pluralidade, além de dissensões e arenas ideológicas controversas a respeito de como podem e devem ser articulados os enunciados empregados no discurso escolar. Atravessadas pelo poder em todas as suas referências, as relações de gênero na escola se repetem com muita fecundidade, como um espelho do todo social no qual a instituição tem existência.

Estas intervêm em vários períodos de nossas vidas, desde as atividades diárias aos sentimentos. Elas não são naturais, fazem-se a partir do cultural, do ideológico, do social, os quais são repetidos e alimentados por meio de símbolos e instituições que

atingem a constituição da identidade pessoal. Dessa maneira, o lócus escolar é um dos elementos que exercem a função de domínio social, sustentando as relações culturais e de gênero, por exemplo.

Uma educação (ou socialização inicial no âmbito educativo) sexista não é imparcial, é intencional, tem um desígnio político, pois se acopla às relações de poder, o poder que se desempenha e se atém. Neste ínterim, a escola é um dos campos em que os estereótipos sexuais e os preconceitos vinculados ao que a coletividade compreende por ser homem/ser mulher (ou ao que se vincula a desconstrução dessa binaridade) podem ser fortificados; porém é, ao mesmo tempo, ambiente de resistências nas relações de força para que tais cristalizações excludentes possam ser superadas.

2.2 CONCEPÇÃO TRANSDISCIPLINAR E MULTILETRADA NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONSEQUÊNCIAS PARA A ABORDAGEM DO FEMINISMO

Notamos que a BNCC do Ensino Médio traz uma proposta alinhada a uma perspectiva de formação integral da juventude – a qual ofereça qualificação técnica, cultural, emocional, social, ética e cidadã – o que coaduna com uma prática transdisciplinar na educação, a fim de que por meio dela as diversas áreas do conhecimento possam se relacionar, adotando uma atitude de respeito pelas diferenças, solidariedade e integração à natureza, haja vista as necessidades da era pós-moderna que vivenciamos (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, dentre estes documentos tratados no tópico anterior, poderíamos incluir os *Temas Transversais* (BRASIL, 1998), porém estes se vinculam ao Ensino Fundamental e como esta pesquisa situa-se no contexto do Ensino Médio seria incompatível analisá-los. Todavia, iremos mencioná-los para ressaltar que estes cumprem relevante intuito, porquanto “correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998, p.17). Os temas abordados são Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo como assuntos prementes na formação cidadã dos educandos, pautados na ideia de que o processo educativo é um processo político; logo, se apropriar de tais temas permite compreender, refletir e construir uma postura de crítica à realidade que o cerca para nela intervir ou transformar. Assim, a escola cumpriria um papel humanizante e ético nas várias dimensões sociais. O documento destaca que para

concretizar tal intento não se deve isolar ou compartimentar o ensino e a aprendizagem, ao contrário, é preciso que a transversalidade se efetue em torno de quatro pontos:

- os temas não constituem novas áreas, pressupondo um *tratamento integrado* nas diferentes áreas;
- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na *educação de valores e atitudes* em todas as áreas, garantindo que a *perspectiva político-social* se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; [...]
- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. [...]
- a inclusão dos temas implica a necessidade de um *trabalho sistemático e contínuo* no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas (BRASIL, 1998, p. 28-29, grifos nossos).

Dessa forma, a prática pedagógica transdisciplinar e transversal coloca em pauta novos escopos e estratégias para uma educação voltada para as relações do mundo, que envolvem demandas macrossociais e ações pessoais, portanto vai além das disciplinas compartimentalizadas – tal como as percebemos nos documentos analisados –, promovendo uma formação integradora entre natureza, pessoas e sociedade. Para tanto, estima-se a premissa de que a atuação pedagógica tenha uma perspectiva política no sentido de ser uma interventora no meio social. Segundo Morin (2003), isso significa ensinar a apropriar-se da condição humana, ensinar a viver, por meio de um trabalho pedagógico transdisciplinar, que estabeleça um novo paradigma educacional, com intuito de edificar uma formação humana apta a (des)construções de saberes.

Como dito, os Temas Transversais foram elaborados para o Ensino Fundamental, não se vinculando à etapa escolar aqui investigada – Ensino Médio. Mas, por meio da leitura e observação dos documentos analisados, vislumbramos uma área da BNCC que pode ser equiparada a esta proposta – resguardadas algumas diferenças – : os itinerários formativos. Estes constituem a parte flexível do currículo em que os estudantes podem escolher em que focar segundo seus interesses e objetivos. Isso pode se dar por área de conhecimento, formação técnica e profissional (preparação para o mundo do trabalho) ou o integrado (que combinam mais de uma área e pode ser associada à formação técnica). Os itinerários se organizam a partir de



Figura 2: Infográfico sobre os itinerários do Ensino Médio

Fonte: MELO, Luiz André. Novo Ensino Médio: entenda os itinerários formativos. Disponível em: <<http://porvir.org/novo-ensino-medio-entenda-os-itinerarios-formativos/>>. Acesso em: 10 de maio 2019.

Notamos, portanto, que essa parte da proposta para o novo Ensino Médio orienta para uma preparação que, além do conhecimento disciplinar, considere os diversos aspectos do todo, por meio de saberes e competências indispensáveis para reconhecer, apreender e procurar instrumentos para os desafios relativos à sociedade, mediante um intercâmbio ativo entre as ciências do conhecimento escolar. Desse modo, corrobora uma visão transdisciplinar alinhada ao viés pedagógico permeado à própria BNCC, a qual norteia que

[...] podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo. Algumas das possibilidades de articulação entre as áreas do conhecimento são:

Laboratórios: supõem atividades que envolvem observação, experimentação e produção em uma área de estudo e/ou o desenvolvimento de práticas de um determinado campo [...]

Oficinas: espaços de construção coletiva de conhecimentos, técnicas e tecnologias, que possibilitam articulação entre teorias e práticas [...].

Clubes: agrupamentos de estudantes livremente associados que partilham de gostos e opiniões comuns (leitura, conservação ambiental, desportivo, cineclube, fã-clube, *fandom* etc.).

Observatórios: grupos de estudantes que se propõem, com base em uma problemática definida, a acompanhar, analisar e fiscalizar a evolução de fenômenos, o desenvolvimento de políticas públicas etc [...].

Incubadoras: estimulam e fornecem condições ideais para o desenvolvimento de determinado produto, técnica ou tecnologia [...].

Núcleos de estudos: desenvolvem estudos e pesquisas, promovem fóruns de debates sobre um determinado tema de interesse e disseminam conhecimentos por meio de eventos [...], publicações, campanhas etc. (juventudes, diversidades, sexualidade, mulher, juventude e trabalho etc.).

Núcleos de criação artística: desenvolvem processos criativos e colaborativos, com base nos interesses de pesquisa dos jovens e na investigação das corporalidades, espacialidades, musicalidades, textualidades literárias e teatralidades presentes em suas vidas e nas manifestações culturais das suas comunidades, articulando a prática da criação artística com a apreciação, análise e reflexão sobre referências históricas, estéticas, sociais e culturais [...] (BRASIL, 2018, p. 472).

Observamos que, ao se propor os itinerários, a BNCC também dá caminhos para que esse viés de formação transdisciplinar e integral se efetive, como vimos no trecho destacado. Cabe à instituição de ensino considerar as demandas do mundo atual, as perspectivas de futuro dos estudantes, a realidade local e a capacidade das redes e da escola ao elaborá-los, assegurando uma diversificação aos educandos no momento da escolha. Práticas desempenhadas numa abordagem transdisciplinar permitem aos alunos o conhecimento como produto do sentido da vida, de modo que participem e interajam sobre a realidade em seu todo; assim, colabora-se para constituição de sua identidade como sujeito da história.

Um ponto a se ressaltar é que as premissas trazidas pela BNCC corroboram a ideia do desenvolvimento do exercício da cidadania. Logo, para a área de linguagens, isso implica em um processo de ensino-aprendizagem de língua não mais voltado para conteúdos meramente linguísticos, mas sim a habilidades (de leitura e escrita, fala e escuta) que, paulatinamente, ampliem a reflexão sistemática sobre os fenômenos da língua, os quais envolvem também os aspectos textuais, os sociopragmáticos e os discursivos.

Para tanto, faz-se necessário levar para o espaço escolar práticas voltadas para a aprendizagem da língua que “impliquem a apreensão de práticas de linguagem, a construção e compreensão do *modus operandi* da língua nas interações e a explicitação das escolhas linguísticas dos participantes” (COELHO, 2017, p. 14). Dessa forma, os alunos têm possibilidades de, ao se inserirem no processo de produção e compreensão de textos, constituírem-se como seres sociais, (re)construindo sua(s) identidade(s).

Por conseguinte, há implicações no modo de se pensar e agir mediante as estruturas linguísticas, visto que estas não podem ser tratadas como objetos isolados, pois, se assim procedemos, desconsideramos a produção de enunciados e o fato de estes serem produzidos inseridos em uma dada cultura, em um dado momento histórico, tal

como frisado por Bakhtin (2011). Portanto, não se usa a língua a partir de um vazio, todo enunciado é ideológico e terá seus sentidos determinados no processo de interação, concepção esta extremamente produtiva para se explorar a competência sociodiscursiva dos educandos. Afinal, por meio da materialidade discursiva, podemos observar as habilidades linguísticas para que o sujeito se posicione discursivamente no seu meio social.

Nosso modo de pensar é guiado pela sociedade a que pertencemos. Uma vez que habitamos em uma coletividade em que a cultura predominante é a patriarcal, a tendência é tomarmos isso como verdade e a compartilhar esses valores e pensamentos, inclusive, por meio da linguagem, pois com ela “aprendemos a primeira forma de dividir nosso universo em categorias. As palavras denominam as coisas, mas também fazem com que as agrupemos de uma determinada maneira em nosso pensamento” (MORENO, 1999, p. 14). Elas estão atravessadas por ideias repressoras, as quais, nem sempre, damo-nos conta.

Desde o momento em que aprendemos a falar, também aprendemos que há duas formas de referência às pessoas conforme o sexo a que pertencem: feminino ou masculino. Contudo, essa equanimidade linguística se desfaz quando é necessário se empregar uma única forma linguística para se referir a pessoas de ambos os sexos, porque essa palavra será masculina: “os alunos” (para se referir a todos da sala), “o homem” (no sentido de humanidade), “os professores” (para se referir a todo corpo docente), enfim, poderíamos citar várias generalizações que são feitas com palavras no masculino. Mas o que queremos destacar é que

A menina deve aprender sua identidade sexolinguística para imediatamente renunciar a ela. Permanecerá durante toda sua vida diante de uma ambigüidade de expressão com a qual acabará acostumando-se, com o sentimento de que ocupa um lugar provisório no idioma, lugar que deverá ceder imediatamente quando aparecer no horizonte do discurso de um indivíduo do sexo masculino (MORENO, 1999, p. 38).

Isso evidencia como a linguagem reflete o androcentrismo da nossa sociedade em razão do espectro universalista com o qual estamos habituados e da falta de inquietação em interrogarmos o porquê dessa conjuntura. Situações que passam despercebidas, devido à normalização discursiva hegemônica, vão sendo internalizadas devido à naturalização engendrada pelo patriarcado, deixando a mulher em segundo plano. Logo, perpetuam-se os estereótipos instituídos.

As práticas linguísticas devem ser problematizadas, pois carregam muito mais que um código como instrumento de comunicação; nutrem símbolos culturais que abrangem um pensamento sexista. É muito comum nos próprios livros didáticos vermos a reprodução estereotipada do que é *ser menina* ou *ser menino*, vinculando atribuições demarcadas socialmente a cada um: às meninas vinculam-se as tarefas domésticas, aos esportes menos agressivos, comportamentos moralizantes de submissão e fragilidade, a interdição do prazer; ao passo que, aos meninos, as vinculações são exatamente opostas. Todas essas questões podem ser, ricamente, exploradas nas aulas de línguas com o propósito de tornar xs educandxs mais conscientes dos poderes e dos saberes que circulam e que xs atravessam.

É fato que a mulher vem adquirindo representatividade, principalmente midiática, mas é importante que reflitamos, ao mesmo tempo, as diversas circunstâncias dessa representação; haja vista que mostrar esses novos papéis tornou-se oportuno quando se trata de alcançar lucros com produtos e serviços, num sistema regido pelo capitalismo e pelo livre mercado neoliberal. Portanto, é preciso ensinar xs alunxs a pensarem, a questionarem, a criar novos rumos e novas maneiras de se interpretar o mundo ao invés de conduzi-lxs a uma reprodução e obediência conformista (MORENO, 1999).

Nesse íterim, observamos o papel da linguagem na formação escolar e, conseqüentemente, sua função primordial – por meio das disciplinas de línguas (diretamente) e das demais disciplinas (indiretamente, visto que se utilizam da língua para reproduzir conceitos e produzir significados) – na formação intelectual e social dos sujeitos, visando ao questionamento daquilo que está posto como o padrão, como o “natural”.

Nesse sentido, precisamos assumir que há mais pontos, além dos linguísticos, que precisam ser ativados no ensino de línguas, bem como compreender que estes aspectos não prescindem de nossas práticas socioculturais e identitárias. Por isso, adotar uma conduta política frente ao ensino é sair do lugar comum de constructos de práticas linguísticas estanques para propiciar, axs falantes, possibilidades de serem sujeitos na história.

Esse posicionamento não é algo insólito nos princípios teóricos da contemporaneidade, afinal, aparece diluído em vários fragmentos textuais dos PCN (2000; 2002) e também da BNCC (2018). Entretanto, muitas vezes, o destaque dado à

teorização do acontecimento linguístico mitiga a presença de questões que sobrepujam a língua. Daí o sentido do silêncio tratado no tópico anterior, pois não é aleatória a inclusão de algumas terminologias acerca da diversidade e da pluralidade nos textos oficiais, todavia é importante atentarmos aos apagamentos discursivos que acontecem a partir de tais inserções – no caso aqui investigado, questões de gênero e feminismo: “Como será possível problematizar e reposicionar as identidades de gênero, raça, etnia, classe social, etc., no âmbito escolar e além dele, se essa discussão for silenciada na aula de língua materna?” (FREITAS, s/d, p. 915). Consideremos, a partir dessa citação, também as línguas estrangeiras, pois estas não podem ser trabalhadas apenas como referência de instrumento de comunicação, mas sim como manifestação identitária e como representações sociais coletivas de dada cultura, priorizando, pois, a língua como interação.

Frente a esses questionamentos, compreendemos como a abordagem transdisciplinar proposta pelos Temas Transversais (BRASIL, 1998), por exemplo, é importante para edificar um projeto pedagógico que construa posicionamentos mediante questões sociais a fim de mostrar o fazer educativo como um instrumento de intervenção na realidade. Afinal, sua proposta caminha avessa à fragmentação de saberes, pois os assuntos seriam agregados às áreas de conhecimento de modo contínuo e não segmentado. Porém, vemos que se apregoa esse viés, mas ele não se concretiza, de fato.

Ao analisar os PCN (BRASIL, 2000; BRASIL, 2002), podemos observar problemas em determinar estratégias e procedimentos de luta ao preconceito e às práticas discriminatórias, refletidas no cotidiano escolar, que demonstram “a existência de dificuldades em se problematizar, deslocar e subverter as práticas identitárias, sobretudo na aula de língua portuguesa” (FREITAS, s/d, p. 916). Estendemos, aqui, tal colocação para as línguas estrangeiras.

Percebemos que questões sociais (que estão na exterioridade da língua e não prescindem dela, pois emergem dela) só são consideradas assunto próprio da área de humanas, ressaltando a falta de integralidade entre as áreas em prol do trabalho transdisciplinar para a cidadania plena. Como se a linguagem não possuísse um papel político frente às injustiças sociais sofridas pelas comunidades, muitas vezes, negligencia-se o ensino de línguas a meras classificações *ahistóricas*. No caso de linguagens, é preciso a reflexão de que, por meio da linguagem, se intervém na

realidade, portanto, esse trabalho é essencialmente atuar politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso suscita.

Posicionar-se, compreender o posicionamento do outro e perscrutar as relações de poder que envolvem as práticas linguísticas demanda diálogo com outras áreas com vistas a desenvolver um pensamento crítico, constituindo subjetividades no espaço escolar, dentre as quais podem emergir as forças de resistência. Se tais práticas permearem o ensino de línguas, teremos caminhos para efetivar uma educação que transgrida e abra espaço para a desconstrução dos saberes instituídos.

Nesse sentido, o feminismo pode agregar aportes teóricos acerca da constituição de gênero que permeia as relações sociais, na medida em que validam as críticas desse grupo ao aparelhamento sociocultural, à estabilidade dos sentidos, à constância dos sujeitos e das práticas discursivas. Louro (1997) defende que é inerente à instituição escolar o compromisso social e político de superar a reflexão mais prolixa a respeito das práticas sociais e identitárias e questioná-las, reposicioná-las, observar seus modos de produção e reprodução discursivas. Dessa maneira, diversidade, tratamento ético e equânime das diferenças, bem como a suplantação de práticas pedagógicas excludentes, devem ser princípios da escola e precisam ser agregados aos currículos e aos modos de produzir conhecimento.

[...] se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, e não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades (LOURO, 1997, p. 85-86).

A autora mostra que a escola entende e produz distinções entre sujeitos desde sua constituição, em um processo sutil, com vistas a disciplinar os corpos, de modo que muitas práticas nos parecem “naturais” e geram identidades “escolarizadas”. Os sentidos são adestrados para distinguir, para separar o que *é bom e decente* daquilo que não o é. Indubitavelmente, os sujeitos não são inertes às imposições externas recebidas; eles contestam, rejeitam ou resistem.

Por essa razão, nosso exercício mais urgente é este: desconfiar do que é naturalizado na nossa sociedade. É necessário questionar o que lecionamos, o modo como o fazemos e que sentidos nossos alunos atribuem ao que aprendem, em prol da

diversidade e do respeito. Ademais, devemos problematizar as teorias que norteiam nossa tarefa e atentarmo-nos, mormente, para nossa linguagem, campeando o sexismo e o etnocentrismo que ela comumente leva e estabelece. Dessa forma, podemos romper ou colaborar para o rompimento de práticas corroboradoras das desigualdades sociais e de gênero. *Escutar* o que é silenciado é importante na medida em que a ausência ajuda a conservar a norma. Por isso, protocolos de espetacularização da subjetividade feminina são urgentes para tornar mais amplas as discussões e democráticas as relações sociais. Para Brenneisen e Tarini (2008, p. 97),

[...] o sistema educacional como um todo discrimina esta ou aquela identidade, tentando padronizar e homogeneizar. Entretanto, ao dar um tratamento adequado à questão das múltiplas identidades, o(a) professor(a) contribui para que não haja apagamento e invisibilidade em nome da harmonia em sala. Assim, é tarefa do professor repensar sua prática, (re)elaborar metodologias, adequando-as e (re)avaliando até mesmo a linguagem que use na sala de aula.

Mediante a estas considerações acerca da escola e das relações de poder que a cruzam e, ao mesmo tempo, que ela institui, o ensino-aprendizagem de línguas precisa renunciar sua abordagem instrumentalista, que mira acolher apenas obrigações funcionais, e converter-se em uma forma de efetiva atuação e intervenção social. Esse viés caminha junto aos multiletramentos, o que favorece a “inclusão no currículo de todas as formas de representar significados dos diferentes sistemas semióticos – linguístico, visual, sonoro ou auditivo, espacial e gestual – inter-relacionados no texto multimodal contemporâneo” (KLEIMAN, 2014, p. 81). Afinal, diante dos novos olhares para o cenário semiótico e social, há a necessidade de uma revisão do trabalho centrado na linguagem sob uma concepção convencional.

Investir em práticas multiletradas é considerar dois fatores básicos: a diversidade social e os significados variáveis de textos colocados em funcionamento; e a multimodalidade (multiplicidade de linguagens e semioses para produzir sentidos). Monte Mór (2010) alega que é fulcral uma mudança conceitual, uma transformação epistemológica que incida sobre outras modificações, dentre elas a curricular, pois se faz necessário repensar algumas práticas de ensino, mediante tais abordagens. Essa postura dialoga com a transdisciplinaridade, pois compreende a nova organização cultural da sociedade, composta pela complexidade, pela pluralidade e pela dissensão de perspectivas; o que demanda do ser social (alunx) um conhecimento que integre

diferentes ciências a fim de alcançar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e sociais. Isso pode garantir voz para participantes de determinada comunidade social/escolar, já que interagindo podem (re)construir sentidos distintos daqueles herdados das gerações precedentes (MONTE MÓR, 2010).

É importante que a escola tome posição nessa mudança para apresentar aos alunos experiências multiletradas com a construção colaborativa do conhecimento. Em virtude de o objetivo da formação escolar ser o desenvolvimento do cidadão, é precípuo que se encarem os novos alunos que existem, isto é, aqueles que podem avaliar diversas perspectivas, aproveitar diferentes fontes de informação e prosseguir sua aprendizagem para além da sala.

Portanto, considerar um trabalho com as línguas (portuguesa e estrangeiras) sob essa visão sugere a ampliação da capacidade de interpretação como uma competência indispensável para a sociedade atual. Por conseguinte, uma proposta para o ensino de multiletramentos é muito produtiva, na medida em que tais práticas exigem dos leitores e produtores de textos gradualmente mais competências e habilidades de leitura e tratamento da informação, acionando uma combinação de mídias para compreender (e produzir) a partir dela (KLEIMAN, 2014). Dessa forma, consideramos primordial um ensino de línguas mais enunciativo e menos imanente.

As considerações feitas até aqui demonstram que as propostas de políticas linguísticas estão abarcadas em intrincadas relações, que acarretam elementos históricos, culturais e ideológicos, bem como ajustes políticos, entre diferentes setores e instituições. Logo, os documentos abordados estão fundamentalmente relacionados aos contextos de sua produção, comprometidos em formulações teóricas e interesses segundo as forças das relações de saber-poder que engendram as relações sociais.

Nesse sentido, entender a constância de problemas e insucessos no ensino da língua materna e das línguas estrangeiras, não obstante as amplas investidas de aprimoramento, exige uma apreciação mais meticulosa dos fatores envolvidos nessa relação, os quais extrapolam o artifício linguístico e se estendem nos campos sociopolíticoculturais, conseqüentemente, nas relações de poder.

CAPÍTULO 03 A IDENTIDADE FEMINISTA NO LÓCUS EDUCATIVO FORMAL: SUBJETIVIDADES E (DES)ESTABILIZAÇÃO DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO

Ao realizarmos uma pesquisa, apresentamos como meta perscrutar questionamentos que, conforme a visão do pesquisador, necessitam de atenção e investigação fundamentadas em alguns pressupostos teóricos que possam nortear tal alcance. Dentre os motivos que ocasionam a aplicação de tal pesquisa, destacamos a busca pelas complexidades discursivas relativas ao gênero e, de modo mais específico, ao feminismo, a fim de investigar os enunciados que põem em cena acontecimentos, práticas, sujeitos e subjetividades, especificamente no campo educativo; sustentamos esse desenvolvimento analítico pela metodologia e instrumentos analíticos descritos aqui.

Portanto, esta seção evidencia os pressupostos teórico-metodológicos tomados neste trabalho, bem como as seleções e os critérios para o recorte do *corpus*. A proposta metodológica para investigação do acontecimento discursivo é fundamentada na arqueogenealogia de Michel Foucault (1987; 1979; 1999; 2008; 2012; 2014); tem natureza qualitativa, já que as questões a se pesquisar são determinadas consoantes aos objetivos de descrição e compreensão do objeto (feminismo) em sua complexidade.

Sob esse paradigma de pesquisa interpretativista, entendemos que a realidade é constituída pelo indivíduo e que não se pode considerar a neutralidade dx pesquisadorx e nem há a necessidade desse distanciamento, porque elx compartilha com o objeto a pluralidade de acontecimentos e vivências sociais, o que pode ajudá-lx a perscrutar seus sentidos históricos. Ademais, elx é parte integrante do processo de conhecimento, mas à sua visão devem ser acrescidas outras para que a intersubjetividade se efetive e demonstre o caráter plural dos efeitos de sentido.

Assim, os acontecimentos não são inertes ou neutros, posto que estão envoltos por relações de saber-poder, ou seja, a realidade é uma construção social carregada de significado(s). Epistemologicamente, estes procedimentos ponderam que o conhecimento é edificado intersubjetivamente por meio de uma interação contígua entre o sujeito e o objeto.

Para isso, é adequado entender que o aporte epistemológico dessa pesquisa pauta-se nas referências mencionadas, nas quais foram examinados subsídios teóricos

atrelados ao objeto pesquisado. Dessa maneira, essa busca consistiu na colaboração arqueogenealógica foucaultiana (1987; 1979; 1999; 2008; 2012; 2014), bem como de autores que tratam do gênero, do feminismo e da educação (BITENCOURT, 2017; BUTLER, 2003; LOURO, 1997; MCLAREN, 2016; TIBURI, 2018).

3.1 APORTE METODOLÓGICO E DA COLETA DE DADOS: DESCRIÇÃO, RELATO E PERCEPÇÕES DA PESQUISADORA

Esta dissertação vincula-se à Análise do Discurso de linha francesa via Foucault (1987; 1979; 1999; 2008; 2012; 2014; 2016) para investigar a manifestação do feminismo como acontecimento na história do presente e como este institui possibilidades para práticas discursivas produzirem subjetividades sobre feminismo no meio educacional. Isto posto, nas análises discursivas, resgatamos o pensamento foucaultiano da arqueologia (com o qual se descrevem as condições históricas e os saberes da época) e da genealogia (exame das relações de poder e de saber).

A arqueogenealogia nos permite problematizar o modo como os sujeitos são produtos da história, investigando, no caso dessa pesquisa, as possibilidades contemporâneas de o sujeito docente movimentar saberes e poderes para se constituir no espaço educacional no que concerne ao feminismo, bem como de mudar sua posição em ações pela vontade de verdade do que se encerra como feminismo em sua época. O feminismo é um *acontecimento discursivo* (FOUCAULT, 2008). Desse ponto, questionamos sobre possibilidades históricas que comportam sujeitos professorxs falando sobre e/ou identificando-se com o feminismo hoje, com vistas a compreender as regras de enunciabilidade do momento, bem como a respeito dos posicionamentos do sujeito ao falar desse objeto. Ao ser expresso por um sujeito localizado historicamente, um objeto emerge visto que é posto em relação com saberes do presente e outros predecessores.

Trata-se, aqui, de examinar a construção de sentidos acerca do feminismo, estudando a intersecção entre condições históricas, fatos em âmbitos múltiplos (política, economia, cultura, etc.), utilização dos saberes e posicionamentos dos sujeitos, numa fase da história, sem apagar a memória discursiva deste acontecimento e o monumento – a história – de sua irrupção. Desse modo, esta pesquisa observa a emergência de alguns acontecimentos no presente atrelados ao feminismo e, ainda, a

procedência de subjetividades feministas (sem a ideia de origem do sentido). Assim, os sentidos do feminismo são tomados como efeito de práticas discursivas que lançam sentidos heteróclitos e, em nenhum grau, neutros. Afinal, problematizar a forma como o feminismo é concebido atualmente é uma postura de análise histórica decorrida da genealogia, que assume o acontecimento como efeito de relações de força entre saberes e poderes em meio a sujeitos historicamente circunscritos.

Por isso, lançamos a conjectura de que o feminismo circunstancia uma mudança no uso de saberes em jogos de poder, haja vista o levante de saberes dominados que baliza a atualidade (embora estejamos em um jogo de força hegemônico com o poder conservador nos últimos anos, o que será comentado mais a frente ao se relatar sobre a coleta de dados). Os saberes feministas começam a atuar socialmente de modo diferente, pois ganham positividade como saberes autorizados e apresentam a viabilidade para produzir sujeições (FOUCAULT, 1979, 2008).

Logo, podemos considerar que o exame do acontecimento feminismo deve contemplar a conjuntura atual das práticas discursivas que o instituem e deve notar as sincronias e variedades que se entrecruzam, permitindo que sentidos históricos já precedentes sobre o feminismo se modifiquem e propiciem singularidades. Nessas circunstâncias, observamos o funcionamento dessas práticas discursivas no presente no âmbito de educação formal: a instituição escolar.

Para tanto, apoiamo-nos nessa abordagem metodológica para nortear a composição de um *corpus* com enunciados lançados contiguamente ao trabalho. A seleção deste *corpus* é o modo de demarcar as séries de enunciados que serão analisadas e colaborar para a identificação, na esfera educacional, de acontecimentos acoplados ao feminismo hodiernamente. Por essa razão, o critério da seleção dos dados incide na regularidade de correspondências existentes entre os enunciados de professores de línguas no Ensino Médio, isto é, na propagação regular de dados sobre o feminismo.

Para constituirmos o *corpus* (enunciados de docentes de Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras, atuantes no Ensino Médio), utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada, a fim de que xs professorxs em questão discorressem sobre vivências e opiniões sobre o tema pesquisado. Assim, os enunciados foram escolhidos segundo a regularidade em que se constituíram no campo feminista e, pelo gesto interpretativo, constatamos regularidades atinentes tanto a assuntos e reivindicações políticas quanto a divergências entre sujeitos e modos de subjetividade. Isso demonstra

que tal metodologia se dá a partir do *arquivo* (FOUCAULT, 2008), o qual contribui para a coleta tendo em vista o desvelamento de sistemas de enunciabilidade, nos quais se circunscreve o conjunto de enunciados para fins interpretativos.

Com o intuito de compreender o propósito das entrevistas, procederemos, agora, a uma descrição dos questionamentos feitos. Inicialmente, o intuito foi fazer uma sondagem sobre conhecimentos dxs professorxs acerca de conceitos pertinentes ao tema explorado (sexo, gênero e orientação sexual), além de despertar o imaginário social desses participantes sobre o assunto. Para tanto, pedimos que fizessem uma autoavaliação identitária e observamos se haveria alguma dificuldade nas classificações, se dominariam bem tais conceitos ou se representariam alguma força de resistência, não se dispondo a se encaixar nas categorias questionadas (o que já lançamos como uma hipótese remota), haja vista o mundo categorizado do qual fazemos parte. Posteriormente a isso, questionamos se elxs já conheciam as terminologias e sabiam distingui-las bem, pois, assim, já possibilitaria a irrupção de enunciados acerca do objeto em questão.

A ordem do discurso contemporânea torna mais complexa a categorização anti-binária, avessa ao estritamente feminino e ao exclusivamente masculino, pois revela diferentes nuances discursivas sobre as materialidades enunciativas de gênero. Por isso, havia, aqui, uma expectativa de respostas que coadunassem com essa diversidade proposta pela história atual, relacionada ao hibridismo de gênero, muitas vezes, inclusive, inclassificável (devido às densas e sutis variações de gênero, tão singulares que não admitem denominação). Todavia, a coleta de dados oriunda das entrevistas feitas corroborou justamente o contrário: um desconhecimento ou conhecimento raso dessa distinção entre sexo e gênero na formação identitária. Isso será mais bem explicitado na análise.

Subsequentemente, solicitamos que xs docentes narrassem seu processo de formação inicial e continuada, mencionando a(s) linha(s) de pesquisa em que atuaram/atua(m), além do tempo de docência, especificamente, no Ensino Médio. O intuito foi perceber a experiência e, igualmente, a época de formação inicial, visto que isso pode (im)possibilitar determinadas práticas.

Posteriormente, adentramos diretamente no tema ao solicitar que xs informantes definissem o que era feminismo e o que pensavam sobre esse termo ou sobre o movimento para a sociedade. Em seguida, buscamos voltarmo-nos à formação cultural

dxs professorxs entrevistadx, perguntando se havia o interesse delxs pelo assunto e como isso se dava. Para tanto, questionamos sobre livros, músicas, filmes, peça teatral, documentários que, possivelmente, eles conhecessem sobre feministas ou de autoria feminista para observar o atravessamento discursivo do feminismo presente (ou não) nessa composição cultural. E, se estivesse presente, pedimos para comentar quais implicações isso trouxe para sua prática escolar.

Por conseguinte, o escopo foi analisar se o planejamento dx docente considerava temáticas transversais e se já explorou o tema feminismo (sob qualquer aspecto) ou, ao menos, algo sobre diversidade. Além disso, perguntamos qual importância elxs atribuíam a um trabalho que abordasse a perspectiva da identidade feminista no Ensino Médio e qual a responsabilidade da área de linguagens nesse aspecto.

Para observar como a instituição escolar atua no que atine à questão, questionamos se é possível notar anseios por parte dxs discentes sobre o tema e se a escola fomenta discussões pelo viés feminista. Outrossim, perguntamos se já haviam presenciado alguma circunstância machista/misógina no ambiente em que atuam e como a gestão procedeu frente a isso. Dessa forma, buscamos investigar se, de acordo com cada perfil, a escola (como uma instituição social de controle e resistência) é receptiva a tais assuntos. Ao final, indagamos se x entrevistadx se considerava feminista e o porquê dessa (des)identificação, bem como se considerava que esse pertencimento fosse exclusividade das pessoas de gênero feminino ou não.

Portanto, a pesquisa realizou entrevistas semiestruturadas como instrumentos, objetivando coletar enunciados a serem analisados conforme a teoria correlata. Para tanto, procedemos a seguinte delimitação: foram ouvidxs 8 professorxs de línguas (portuguesa, espanhola e inglesa) de três instituições de ensino (duas públicas, sendo uma delas colégio militar; e uma particular). A delimitação inicial seria composta de 13 professores em quatro escolas, porém nos defrontamos com alguns tabus.

Há de se ressaltar que a coleta não se deu de maneira fluida, pois encaramos algumas barreiras por parte da gestão, em alguns casos, e também por parte dx docente, em outros. Foi possível observar uma resistência quando o tema da pesquisa era explicado: alguns/algumas reagiam com receio por não se considerarem aptxs o suficiente a falar sobre a temática; outrxs se sentiam um pouco inibidos, tendo em vista que isso abarca certas interdições.

Mas, para além dessas situações que, apesar de acontecerem, não impediram o desenvolvimento das entrevistas, houve uma em que, de fato, aconteceu um bloqueio. Dentre as instituições pretensas de serem o campo para essa pesquisa, estava um colégio estadual de tempo integral, onde teríamos, no mínimo, 3 professorxs para entrevistar; todavia, apesar dos vários contatos estabelecidos com a coordenação pedagógica da referida instituição, da visita (não atendida) à unidade escolar e, por fim, ao isolamento das investidas em busca de uma resposta, as entrevistas não foram concedidas. Ao realizar uma sondagem sobre a instituição, foi perceptível que esta unidade escolar de tempo integral é atravessada por um camuflado cerceamento da palavra e, diante de um tema que desestabiliza estruturas sociais, uma pesquisa como esta incomoda, visto que o locus educacional busca uma homogeneização das práticas docentes em prol de um discurso neoliberal; em contraposição, esta investigação caminha em direção à pluralidade de ideias.

Diante dessa situação, é necessário que busquemos o que permite a irrupção dessa postura. Para tanto, podemos pensar nos entraves discursivos pelos quais passamos agora, decorrentes de uma mobilização bastante intensa do poder conservador. Este é caracterizado, principalmente, pelo enaltecimento de práticas discursivas situadas no passado, pela ampla afeição a princípios religiosos, pela valorização de organizações como a instituição família tradicional, e, também, por críticas à centralização do Estado e ao descentramento pós-moderno; além de uma demasiada estima às hierarquias e uma repulsa à igualdade (BOTELHO; FERREIRA, 2010).

As reações conservadoras têm como premissa que a ordem discursiva vigente corresponde à adequada ordem das coisas e do mundo, de modo que pensar em desestabilizar os sistemas de saberes e poderes vigentes provocaria uma perda de controle na atuação daquilo que defendem. É possível observarmos isso refletido, principalmente, nos grupos que passaram a conduzir o jogo político por meio de um levante da extrema-direita. Não contextualizamos, aqui, apenas o Brasil, mas uma força global que movimentou esse posicionamento político pelo mundo, como explica Löwy (2015, p.653) sobre a Europa:

Em muitos países, a direita xenófoba já havia obtido entre 10% e 20% dos votos durante a última década; em 2014, em três países (Reino Unido, Dinamarca, França) alcançaram de 25% a 30%. Além disso, sua influência é maior do que o seu próprio eleitorado: suas ideias

contaminam também a direita “clássica” e até parte da esquerda social neoliberal.

Essa influência política da extrema-direita na Europa não acontecia desde 1930, mas há diferenças entre esse momento e a atualidade, visto que hoje não existem regimes fascistas totalitários como outrora e os interesses da burguesia agora são partidários à globalização capitalista neoliberal e aos oponentes ao nacionalismo econômico (teor de um projeto fascista). Ainda assim, essa sublevação do conservadorismo e/ou a tendência ao totalitarismo se estendeu também por outros continentes (Estados Unidos, Rússia, Coreia do Norte), haja vista seus líderes e suas posições políticas.

No Brasil, essa bandeira conservadora da extrema-direita vem se manifestando e sendo demagogicamente manipulada com o tema da luta contra a corrupção, o que indica uma velha tradição de alçar a bandeira da guerra à corrupção para legitimar golpes militares, por exemplo. Além disso, notamos, igualmente, temas de movimentação sociocultural do conservadorismo mais fundamentalista: a ideologia repressiva, a reverência à violência policial, a convocação para defesa do armamento, a intolerância às minorias sexuais, o preconceito étnico-racial e, sobretudo, o apelo à intervenção militar (LÖWY, 2015).

Segundo o autor, esse triunfo progressivo da extrema-direita decorre do processo de globalização capitalista neoliberal que produz e reproduz a compulsiva busca por fontes e origens que induz ao chauvinismo de grupos ou ideias. Conectado a essa preeminência mundial neoliberal do capital financeiro, existe outro agente importante: a crise econômica. Desse modo, embora tenha sofrido transformações, a extrema-direita ainda é uma ameaça concreta à democracia e à pluralidade de ideias. Algo preocupante, e que vimos acontecer no Brasil nas últimas eleições presidenciais, é a ascensão ao poder pelos caminhos da democracia parlamentar.

Torna-se imperativo, portanto, tratar dessa questão a partir do modo de produção capitalista em vigor, sobretudo em meio à crise do capital, fator indicado como motivação à (re)ascensão do neoliberalismo, gerando a ressignificação da normatização e/ou flexibilização de leis trabalhistas, fragilização do trabalho, incursão na vida privada, etc. Os discursos sobre o trabalho vigentes nesse neoliberalismo constituem-se como práticas geradoras de significados, sociabilidades e subjetividades, atualmente.

A formação discursiva neoliberal tem prosperado por todo o mundo, um sistema apoiado até mesmo pelo povo em geral, o que demonstra como labora esse desastre político, social e cultural iminente: a população é interpelada discursivamente pelos saberes e poderes que compõem essa governabilidade dos corpos dóceis e úteis que convém ao sistema capitalista. Dessa forma, é comum ver o apoio à destituição do que é público em função de uma privatização dos serviços a fim de atender às demandas do mercado econômico (a precarização e a fragilidade do atual Ministério da Educação, bem como os cortes/contingenciamentos de despesas que atingem essa agenda é uma constatação desse fato).

Essa remissão ao contexto político-econômico foi necessária para mostrar que os sujeitos são clivados por essa conjuntura e, portanto, explicar o porquê da não aceitação da pesquisa. Assim sendo, há um desvelamento do funcionamento discursivo conservador que visa à docilização dos corpos que toma forma e força na atual conjuntura histórico-social. Logo, correlacionamos isso à recusa ou resistência a esta pesquisa, haja vista que ela desestabiliza essas relações; ademais, também decorre dessa lógica econômica o apagamento de grupos ou classes sociais marginalizadas, nesse caso, as mulheres.

3.2 O DISCURSO FEMINISTA NA ESCOLA: REGULARIDADES ENUNCIATIVAS E A (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE FEMININA FEMINISTA

Neste tópico, avaliamos os dados alcançados para se conseguir o objetivo da investigação. Para tanto, metodologicamente, o trabalho pautou-se, primordialmente, no aporte epistemológico de Foucault (1979, 1987, 1999a, 1999b, 2008, 2012, 2014, 2016), Machado (1998, 2013), Eizeirik (2006); além de teorias que discutem gênero (BUTLER, 2003; SAFIOTTI, 1992; LOURO, 1997; TIBURI, 2018; MCLAREN, 2016), de modo a prover a sustentação teórica sobre o tema (como se observou no primeiro capítulo desta dissertação).

Perfizeram-se 9 professorxs selecionadxs para a pesquisa. Na escola estadual, foram duas professoras de língua portuguesa (doravante LP); uma professora de Língua Espanhola (doravante LE) e uma professora de Língua Inglesa (doravante LI), respectivamente Ana, Carla (24 anos, gênero feminino), Maria (39 anos, gênero

feminino) e Ísis (35 anos, gênero feminino)⁶. Na escola militar, 3 professorxs participaram da coleta de dados: uma professora de LP, uma professora de LE e um de LI, respectivamente Mel (35 anos, gênero feminino), Lia (42 anos, gênero feminino) e Teo (52 anos, gênero masculino). Por fim, na escola particular, contamos com a participação de uma professora de LP e uma professora de LE, respectivamente Pilar (36 anos, gênero feminino) e Elza (43 anos, gênero feminino). A professora de LI dessa instituição não quis participar por motivos religiosos, daí nos remetemos às reflexões sobre os entraves discursivos no nosso país, hoje.

Para fins de organização textual, faremos as ponderações acerca do processo de formação dessxs professorxs e, posteriormente, separaremos por recorrências temáticas as séries de enunciados a serem analisados à luz da teoria aqui abordada, a fim de que desvelemos a regularidade discursiva feminista na materialidade discursiva dxs entrevistadxs.

3.2.1 PROCESSO DE FORMAÇÃO DXS PROFESSORXS

Pensar o processo de formação dxs professorxs envolvidxs na pesquisa é relevante na medida em que essa constituição pode (in)viabilizar determinadas práticas e/ou abordagens no ensino da língua em que atuam. Conhecer como se deu essa formação, as linhas de pesquisa com as quais se trabalhou e qual a concepção de língua que essx docente tem, podem apontar para o modo como se realizam as aulas. Nesse sentido, como nosso tema é algo relativamente novo e, sobretudo, transgressor de uma normatividade, uma formação mais aberta ao tratamento da transversalidade daria mais vazão para que ele fosse explorado.

No decorrer da coleta de dados com as professoras de língua portuguesa da escola estadual, notamos pontos significativos (para esta pesquisa), haja vista que Ana – com 4 anos de docência – considerou sua formação bastante significativa; entrar em contato com LP, Linguística e Literatura permitiu que ela vislumbrasse a realidade que a cerca de modo diferente. Na formação continuada, ela fez:

uma segunda pós-graduação, especialização, que foi em *Educação, Arte e Cultura* pela UEG, na mesma universidade, no caso, em que eu me graduei. [...] foi lá que eu comecei a me interessar um pouco mais

⁶ Por uma questão metodológica e ética, adotaremos nomes fictícios para referenciar-mo-nos aos envolvidos na pesquisa.

por políticas educacionais, quando eu comecei a estudar os *conceitos de cultura através do Stuart Hall*, comecei a estudar *capital cultural com o Bordieu* que foi assim... bem significativo na minha formação, pra eu entender, né, o que aconteceu com o próprio ambiente escolar, que muitas vezes *legítima certos discursos...* (Fala da Ana, professora de Língua Portuguesa da escola da rede estadual).

É possível depreender que essa pós-graduação traz uma transversalidade temática muito interessante para a constituição dessa professora, o que se corrobora com a menção de alguns temas e autores que versam sobre a pós-modernidade e sobre uma abordagem crítica de currículo. Segundo ela, isso possibilitou a compreensão de como o meio escolar legitima discursos; o que assinala para as relações de saber-poder abordadas aqui.

A referida professora pretende ingressar em um mestrado na área de literatura “por acreditar que [...] ela é mais do que apenas textos que são pra entretenimento, ela tem uma função muito maior, principalmente a *literatura engajada*” (Fala da Ana, professora de Língua Portuguesa da escola da rede estadual). Tal colocação também permite a compreensão sobre a área de atuação (linguagens) em função do todo social, no qual ela pode intervir devido à formação acadêmica com foco discursivo.

Outro ponto destacado por ela foi a pesquisa da graduação, a qual foi sobre “a situação sociolinguística dos Karajás [...], então eu pesquisei sobre a questão de línguas indígenas, questões da cultura indígena, à própria língua, ao bilingüismo [...] na educação indígena” (Idem). Isso mostra que já houve um contato com um grupo que é abordado por meio da temática da diversidade e da pluralidade identitária atualmente.

A professora Carla – com 3 anos de docência –, durante sua formação inicial, foi bolsista *Pibid*⁷ (de 2012 a 2014), o que, de acordo com ela, possibilitou uma aprendizagem bastante expressiva, “desde de 2012, porque foi no segundo ano de graduação que eu comecei no Pibid e fiquei até o final [...]. Eu aprendi muito no Pibid, inclusive se não fosse isso, eu acho que eu nem teria passado no concurso” (Fala da Carla, professora de Língua Portuguesa da escola da rede estadual). Estar em contato com a sala de aula e com a escola foi significativo para sua formação docente e tornou-se base para a produção do seu trabalho de conclusão do curso (tema: educação).

⁷ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 28 mai. 2019.

Embora não tenha realizado uma especialização *lato sensu*, ela vai tentar ingressar no mestrado na área de estudos literários, provavelmente.

Já Maria tem 13 anos de atuação no Ensino Médio e tem formação em Letras Português/Espanhol por uma faculdade particular, na qual não fez trabalho de conclusão de curso (TCC), portanto, não atuou com nenhuma linha de pesquisa em específico. Quanto à formação continuada, ela afirma o seguinte: “fiz especialização depois do concurso, depois que me efetivei, e há pouco tempo concluí” (Fala da Maria, professora de espanhol da escola da rede estadual).

Com 12 anos de docência, envolvendo Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ísis é licenciada em Letras Português/Inglês, com especialização em Educação Especial. Já atuou com a LP, mas, em 2014, assumiu o concurso em LI com salas de 6º ao 9º ano. Há apenas dois que está no Ensino Médio para fins de complementação de carga horária na rede. Ela disse gostar de ressaltar a importância do idioma estrangeiro para o aluno formar sua imagem social e profissional, além de focar em questões propriamente lingüísticas: “O que eu trabalho mais é gramática, texto, produção de texto que eles elaboram” (Fala da Ísis, professora de inglês da escola da rede estadual).

Na escola militar, a Lia narrou que essa não era a profissão que tinha como desejo inicialmente, mas, por questões financeiras, foi a única possível diante daquelas com as quais tinha afinidade: “Eu gosto muito de linguagens. Então optei por fazer Letras. Particularmente, não achei um curso fácil, porque eu me formei no Ensino Médio e após 7, 8 anos que fui fazer graduação” (Fala da Lia, professora de espanhol do Colégio Militar). Ela também relatou a diferença entre as práticas docentes dos tempos antigos e dos tempos atuais: “A gente não tinha *voz ativa* igual os meninos têm, de *questionar*, de *perguntar*, era muito diferente” (Lia). Tais colocações sinalizam a mudança do paradigma escolar, isto é, atualmente uma prática mais interacional e aberta, pautada na mediação pedagógica, em detrimento de outra mais passiva e repressiva, baseada no poder autoritário e na aula expositiva docente; a vivência de ambas as realidades pode implicar em efeitos para a constituição docente dela.

Formada há 12 anos, Lia já atuou na Educação Infantil (enquanto ainda não havia concluído sua formação), na área de língua inglesa (inclusive tem uma especialização na área) e na de espanhol (língua que leciona atualmente). “Caiu de pára-quadras” na carreira, segundo ela. Em função de uma inaptidão de outra professora contratada para assumir tais aulas no interior de Goiás, ela precisou fazê-lo; somente a

partir daí que buscou formar-se e fazer cursos específicos da área “que trabalham a língua em si, a construção da língua” (Fala da Lia, professora de espanhol do colégio militar), disso depreendemos que a formação no espanhol foca mais a abordagem estrutural em detrimento discursiva.

A professora Mel, atuante com a LP, formou-se há 3 anos e, desde então, trabalhou com língua portuguesa e inglesa. Não considerou fácil o curso de Letras. Na sua monografia fez “uma análise de uma obra literária – *Viagens na minha terra*, do Almeida Garret – e aí abordava os aspectos histórico-sociais do personagem mediante ao contexto social em que ele estava inserindo, trazendo para a contemporaneidade” (Fala da Mel, professora de LP do Colégio militar). Para o artigo da pós-graduação, que ainda está em andamento, ela pesquisa práticas de escrita e reescrita em sala de aula.

O professor Téó está no Ensino Médio há 3 anos (desde o término de sua formação no curso de Letras Português/Inglês), atuando apenas na área de LI. Contudo, também é tecnólogo em processamento de dados e em turismo. Seu processo de formação como falante de língua inglesa começou enquanto ele residia nos Estados Unidos, onde permaneceu por mais de 11 anos e fez curso de inglês como segunda língua; retornando ao Brasil, procurou investir na área da docência a fim de dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem: “Eu também dou aula de reforço escolar e estou trabalhando com o ensino de línguas para quem vai sair do país [...], também para fala, pra pronúncia [...] e [procuro] entender melhor como que é a formação, a estrutura da língua inglesa”. Notamos, aqui, a concepção de língua que subjaz o entendimento deste professor, isto é, ao focar em aspectos linguísticos, há uma grande possibilidade de que não veja a exterioridade linguística que a compõe, dificultando um trabalho discursivo, calcado no contexto histórico e situacional, logo, com questões socioculturais e identitárias que lhes são inerentes.

Por fim, dentre as entrevistadas da rede particular de ensino, a professora Pilar, que ministra LP há 8 anos no Ensino Médio, compartilhou dificuldades no seu processo de formação inicial, visto que atrasou seus estudos devido a uma gravidez enquanto ainda estava no EM, vindo a fazer uma graduação para agradar à família. Logo, vemos que esse processo não se deu de modo muito significativo em termos de pesquisa e práticas, tanto que, conforme relatado por ela, o “TCC foi em educação especial e foi reprovado 3 vezes. Daí paguei alguém da minha turma para concluir” (Fala da Pilar, professora de LP da rede particular), o que presume pouca maturidade teórica e

científica; em contrapartida, disse que depois de atuar na profissão, se apaixonou, especialmente por esse público (os jovens). A confissão da atitude antiética da professora é bastante significativa, pois demonstra uma normalização da (auto)negligência na formação acadêmica dos profissionais, especialmente dos pertencentes à área de educação, caracterizados, em sua maioria, pelas amplas jornadas de trabalho, pela defasagem salarial e pela dificuldade de organização do tempo para a formação continuada, pouco ou nada valorizada em termos financeiros.

Elza, professora de LE, atua há 7 anos no Ensino Médio e se aprofundou na língua espanhola por meio de escolas de idiomas, considerando que gostava bastante do idioma e apostava que logo essa disciplina seria ofertada nas redes estaduais, abrindo, assim, campo de atuação. “Na verdade eu entrei na faculdade mais pra ministrar língua portuguesa, porém, quando estudando, me identifiquei mais com a espanhola. E comecei a fazer cursinhos, né... em escolas de idiomas” (Fala da Elza, professora de espanhol da escola da rede particular). A especialização foi feita em educação especial, o que ela considera sem vínculo direto com a respectiva língua, mas que a ajudou no dia a dia do cotidiano escolar.

Diante dessa descrição, observamos que a maioria desses professorxs não dialoga ou dialogou com o tema feminismo na sua formação inicial, seja por meio de leituras ou pesquisas, nem em posteriores pós-graduações. Estas foram destinadas ou à educação especial ou ao aprendizado da língua em questão. Apenas uma professora (Ana) demonstrou leituras (Hall, Bordieu) que convergem, em certa medida, para a temática abordada nesta dissertação.

3.2.2 ANÁLISE DO CORPUS DE PESQUISA

A Análise do Discurso de linha francesa tem como premissa o fato de que os sujeitos são clivados por discursos que se manifestam na materialidade dos enunciados, conforme a situação sócio-histórica. Sob essa lógica, examinamos os enunciados que formam o *corpus* dessa dissertação. Nesse sentido, o sistema das enunciações não é definido pelo sujeito que enuncia, pois não está nele (como algo psicológico, interno ou metafísico) a explicação de uma modalidade enunciativa, está nas regras próprias do discurso, nas condições históricas da enunciação, na profusão de relações que a formação discursiva precisa executar para articular sobre seus objetos.

A partir dessa perspectiva, foi recorrente, no corpus de pesquisa coletado, uma série de enunciados relativos à defesa da mulher e de seus direitos. É notório como o feminismo dissolveu sentidos culturais e históricos e ocasionou uma reflexão acerca das circunstâncias e posição dos sujeitos, evidenciando que há uma demanda política na maneira como somos educados e produzidos como sujeitos generificados (HALL, 2003), na medida em que somos colocados em um sistema de classificações e hierarquizações sociais.

[...] algo que veio pra talvez *transformar* a sociedade em uma *sociedade mais justa* [...]; o movimento eu acredito que tenha sido realmente pra gente começar a *requerer nossos direitos* [...] e que *nós não nascemos apenas para aquilo que sempre foi pregado* que nós nascemos (Ana, professora de LP, grifos nossos).

Entendo que o feminismo é uma *luta por igualdade, né, equidade de gênero* (Carla, professora de LP, grifos nossos).

[...] feminismo representa um processo histórico onde nós mulheres viemos *conquistando nossos anseios*, [...] *liberdade* em todos os quesitos. [...] *A mulher tá aí pro mundo*, e tem que ser *respeitada* (Mel, professora de LP, grifos nossos).

[...] parte do princípio *pela luta do direito das mulheres* (Lia, professora de LE, grifos nossos).

Pra mim é a *mulher não sentir inferior na sociedade, se reconhecer como capaz*. É muito positivo, pra mim, essa *autoafirmação* da mulher de como ser presente na sociedade. E pontos positivos são as *conquistas* (Elza, professora de LE, grifos nossos).

Observamos que o feminismo ganha força de um saber em insurreição ao questionar *o que sempre foi pregado*, desestabilizando os saberes postos como hegemônicos numa relação soberana entre os saberes e os poderes que reverberam de modo sobrepujante; além disso, mobiliza sentidos em torno do sujeito mulher que outrora não eram possíveis, por isso se compõe por meio de uma série de acontecimentos que permitiram e ainda permitem mudanças na maneira de abordar o lugar social da mulher, pois agora ela tem *anseios e luta por respeito e conquistas*. Reiterando essa regularidade, Maria e Pilar também mostram o atravessamento por dizeres feministas que circulam socialmente:

Eu acho que é nada mais do que o *empoderamento feminino*, o que nós conquistamos através de muitos anos de *luta, né, os nossos direitos* [...], é você ser *protagonista* [...] *fazer o que a gente tem vontade* (Maria, professora de LE, grifos nossos).

É a nossa *luta*, a luta diária de *conquistar espaço*, de *ser respeitada*, de *vestir o que ela quer*, de *ter a carreira que ela quer*, de *ter...* [...]

não só porque você é mulher, é menininha “ah, não vai dar certo”
(Pilar, professora de LP, grifos nossos).

A partir da arqueologia foucaultiana, buscamos entender a existência do enunciado, isto é, procuramos compreender a esfera de sua positividade, a singularidade da existência de um dado enunciado, retomando a pergunta “Por que esse enunciado e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2008). O que é dito é aquilo que se pode dizer numa dada época, numa dada circunstância e, na contemporaneidade, o feminismo insurgiu; por sua regularidade cada vez maior, convoca espaço nos jogos de saber-poder. Hoje é possível falar em *empoderamento*. O enunciado é plausível tendo em vista o acontecimento feminismo, que perfaz a promoção da equidade de gênero em todas as atividades sociais e econômicas. Além disso, ativistas de movimentos feministas focam também na liberdade, disseminando palavras de ordem como *A mulher pode ser o que ela quiser* ou *Lute como uma mulher* (e suas variações), esta última enaltecendo a figura feminina em detrimento da subestimação social que existe em torno do gênero. Claro que, como ressaltado em outro ponto deste trabalho, o discurso feminista passa a ser empregado como material para alcançar lucro na sociedade do consumo e capitalista, dada a quantidade de produtos (vestimentas e objetos) criados com essas frases ou símbolos do movimento feminista para aquelas pessoas que se aproximam identitariamente dessa luta. Ana corrobora isso, ao dizer “Malala, eu tenho até uma camiseta com uma frase dela, que ela fala sobre o silenciamento, a questão da voz”. Não estamos criticando o fato de a professora em questão estar envolta no caráter mercadológico em torno do movimento, mesmo porque é uma das formas que se tem para fazer esse saber circular e produzir subjetividades.

Também queremos destacar na fala do Téo a recorrência discursiva feminista ao definir o movimento: “*direitos comuns, igualdade de gênero [...] direito de construir sua ideia, sua participação política, econômica, conjugal, que muitas mulheres não têm o direito de levantar a voz ainda hoje*” (Téo, professor de LI, grifos nossos), corroborando como a voz feminina é a voz silenciada (SAFIOTTI, 1992; TIBURI, 2018) que, atualmente, irrompe por intermédio do feminismo, segundo a condição de produção sócio-histórica. Ressalvamos, pois, que há uma prática discursiva regular, repetida, incentivada pelo discurso atinente ao empoderamento feminino para a superação das assimetrias de gênero, o qual, notadamente, transcorre dizeres que metamorfoseiam contextos sócio-históricos.

Assim, essas manifestações que amparam mulheres transformam os valores sociais; nesse ínterim, tais mudanças também são notadas no que se refere ao âmbito educacional, especialmente, as implicações nas práticas pedagógicas com as disciplinas de línguas, seja considerando aquilo que desenvolve ou aquilo que vislumbram a possibilidade de desenvolver.

[...] tentei fazer isso dentro da *literatura* quando fazíamos seminários de obras literárias. Nós traçávamos características de algumas personagens, Capitu em Dom Casmurro, por exemplo. [...] Com questões do ENEM [...] que *abordavam minoria* e tal e a gente acabava entrando nesses assuntos (Ana, professora de LP, grifos nossos).

Eu gosto bastante de procurar *livros de autoria feminina*, mesmo que a autora não se intitule como feminista [...] procuro sempre *séries* que tenham *mulheres fortes* [...] E é uma *maneira de intervir*. Eles gostam bastante de séries... até *revistas em quadrinhos*, esses *filmes* agora de super-heróis que estão surgindo e tem algumas *protagonistas femininas* (Carla, professora de LP, grifos nossos).

Na disciplina de espanhol eu *trabalho muito a Frida Kahlo*, porque ela é um *ícone de feminismo*, eu trabalho bastante com o universo dela [...] através de pinturas, poemas (Maria, professora de LE, grifos nossos)

Eu *sou fã de Frida* e ela pra mim é a *mãe do feminismo*. Assim... dentro da minha disciplina... ela foi a pioneira, sempre *tenho como referência* ela (Elza, professora de LE, grifos nossos).

Notamos, por meio dessas materialidades linguísticas, que o feminismo, ao clivar os sujeitos, também atravessa as aulas, ainda que de modo discreto. Esse saber – o feminismo como discurso – é revestido de verdades permeadas por características taxonômicas específicas: *mulheres fortes*, *minorias*, *autoria*, *protagonismo* (conforme grifos nossos das falas das informantes). Abordar *minorias* ganha positividade hoje, porque, devido à perspectiva do multiculturalismo, trabalha-se em prol de uma decolonização do saber e do ser (ainda como uma resistência para com o saber europeu legitimado), resgatando aqueles que foram apagados da história. Além disso, também destacamos um sinal para práticas de linguagem diversificadas consoante às propostas dos multiletramentos (MONTE MÓR, 2010), pois a professora citou gêneros textuais diversos que podem compor um trabalho pedagógico com o feminismo, considerando a língua para além de sua estrutura imanente, tornando-a um meio de *intervir* na realidade circundante destxs alunxs.

As figuras representativas do movimento também compõem essa FD feminista quando os enunciados remetem a Frida Kahlo, a pintora mexicana, e a associam ao

feminismo. Nesses exemplos, constatamos o funcionamento de uma *memória discursiva* (COURTINE, 2009; FOUCAULT, 2008) que ativa sentidos atrelados a figuras históricas como Frida, marcada discursivamente por uma trajetória analisada como feminista ou considerada arrojada (devido aos acidentes sofridos, sua deformidade física a tornava singular e vessa aos padrões de beleza; usava corpetes e botas ortopédicas, afastando-se da moda feminina; vivenciou traições em seu relacionamento amoroso com Diego Rivera; demonstrava afeição intensa ao ato sexual; era bissexual; resistiu e lutou contra a opressão feminina). Frida era considerada anormal de acordo com o que se acordava como conduta padrão para a mulher em sua condição histórica. Essa remissão faz ressoar sentidos anteriores sobre modos de resistência da mulher diante da violência ou da ditadura da beleza (a valorização do padrão feminino baseado em ser magra, cabelos loiros e lisos, olhos claros). Conseguimos perceber que esse saber já não tem mais a legitimidade que tinha antes, já que se tornam recorrentes resistências a essa uniformização estética.

a mulher hoje em dia *assume seu cabelo*. Muitas mulheres que tinham cabelos lisos por muitos anos, agora deixam seus cabelos cacheados, se sentindo mais *é... incluída na sociedade*, não se sentindo rejeitada, de se reconhecer como indivíduo (Maria, professora de LE, grifos nossos)

Ninguém defende mais *diversidade* do que eu. Até porque sou *apadronizada*, sempre fora do padrão, principalmente pras *questões afro*, o valor da pessoa como ela *é, sem essa ditadura da beleza*, sempre, todos os dias, faz parte de mim (Elza, professora de LE, grifos nossos).

Ao enunciar o vocábulo *assumir*, uma carga histórica emana, porquanto se depreende que, se hoje há essa atitude, resulta de uma repressão tradicional, quando outros saberes-poderes circulavam praticamente como unilaterais e, por isso, verdadeiros e geravam naturalização para tal abdicação identitária. Com isso, sentir-se *incluída* é um modo de rejeitar o padrão e a coibição passada para fazer circular outra (vontade de) verdade, resistindo na relação de forças sociohistóricas. O sujeito discursivo Elza revela o atravessamento do discurso racial pela noção de pertencimento a *questões afro*, identificando-se como *apadronizada*, isto é, a negação do padrão está performada no seu corpo. Eis o que se comprova em:

Os alunos já sabem. As meninas cortam o cabelo e me mandam foto, pedem opinião, *usam bandanas* como eu, o *cabelo afro*, a questão do

corpo... às vezes tem aquelas que *estão mais gordinhas* e eu digo “o mundo é perfeito *do jeito que você é*”. Eu sempre *fui do outro lado da cidade, nunca fui magra, nunca tive cabelo liso, sou negra...* Então a gente tem que ser um reflexo, *os alunos se sentem representados...* Escuto direto: “Olha a inspiração da prof”, “Acho bonito, mas não tinha coragem...” Eu sempre *falo contrária a esse branqueamento* (Elza, professora de LE, grifos nossos).

O sujeito desfaz a interdição acerca da beleza feminina por meio de uma regularidade histórica, a qual agencia a confrontação e a descontinuidade das projeções misóginas e racistas na história. Isso aparece pelos atravessamentos discursivos abarcados na questão. Essa professora produz subjetivação a partir do momento em que alunxs passam a exercer no seu próprio corpo, através das vestimentas ou dos cortes de cabelo, a identificação com sua ancestralidade afro. Os objetos compõem esses saberes que se inscrevem na discursividade capaz de formar a identidade afro (*bandanas, cabelo afro, contrários ao branqueamento*), assim como incluem as formas rechaçadas socialmente, como a gorda, mas valendo-se de uma forma adjetiva em grau diminutivo – *gordinhas* – para amenizar o tom agressivo ainda incrustado inconscientemente devido à condição histórica de enunciabilidade pejorativa, hoje denominada como gordofobia – uma espécie de patologia repleta de saberes e poderes instituídos como verdades constituídas para resistir à exclusão das formas físicas consideradas feias.

A história emerge nas práticas discursivas, de modo que não há autonomia plena na constituição desse sujeito, porque ele é clivado pelo mundo que o cerca (FOUCAULT, 2008). A formação individual (ou interior) está acoplada à história. A exterioridade oferece diferentes perspectivas que cruzam os sujeitos para a constituição de suas práticas identitárias particulares. A subjetividade supõe a compreensão do eu (EIZEIRIK, 2006), envolvendo pensamentos e emoções conscientes ou não acerca de quem nós somos; todavia, vivemo-la em um determinado contexto social, em que a linguagem e a cultura produzem sentidos ao conhecimento que trazemos de nós, fazendo-nos abraçar identidades.

Ser do outro lado da cidade (periferias), *ser gorda, de cabelo cacheado e negra* elucidam um posicionamento avesso a uma norma e, ao mesmo tempo, constitui uma representatividade para o que é tido com uma minoria, haja vista as reações dxs alunxs. Não ter *coragem* de enfrentar a padronização opressora da beleza mostra os jogos de poder que nos espreitam e nos docilizam para sermos úteis a um determinado sistema,

sistema este que vendia tal visão estereotipada pela tirania do belo (FOUCAULT, 1987).

Eu nasci numa sociedade do embranquecimento, eu fui criada com embranquecimento, *minha mãe não aceita meu cabelo*, ela acha que eu tenho que usar um *creme pra abaixar meu cabelo* enquanto *eu quero volume*. Quando ela me vê com o *cabelo amarrado*, acha lindo... porque tá *escondendo* (Elza, professora de LE, grifos nossos).

Vemos um atravessamento de questões de classe, gênero e raça que constituem essa professora como sujeito discursivo-social que toma posição para defender sua ancestralidade por meio de representações identitárias avessas à projeção da branquitude em detrimento da miscigenação que lhe é própria: “Eu fiquei até os 30, 35 anos meio cega, acreditando que essa *segregação* era *normal*. Aí de repente veio aquele *espírito de revolta* de dizer eu posso o que eu quiser, vou onde eu quiser, meu cabelo é assim... foi a *aceitação*”. A negação de poder da esfera familiar, da autoridade da própria mãe, que se inscreve na hegemonia dos poderes e dos saberes considerados normais, revela uma ruptura múltipla e promove um efeito de coragem que deseja instituir poder nxs alunxs, de modo que possam se identificar com a própria cultura, promovendo-a, assumindo-a, ressignificando-a, valorizando-a. Disso, irrompe uma singularidade sobre o feminismo e contrário ao racismo como acontecimento, ao deixar de ter como sujeito exclusivo a mulher branca, de elite, heterossexual; insurge, agora, uma militância interseccional que assume as lutas das mulheres em específico, mas, igualmente, as ações plurais de causas contemporâneas como a do movimento negro.

As identidades são compostas das diversas posições que adotamos e com as quais nos aproximamos, porém elas também são instituídas por um processo de produção simbólica e discursiva (HALL, 2003), uma vez que somente tem significado frente a uma corrente de sentidos constituída por outras identidades, as quais estão nos jogos de poder das relações sociais e, por isso, não são estáticas.

Percebemos, ainda, a manifestação de um sistema de enunciabilidade (FOUCAULT, 2008) que coibe posições-sujeito coligadas a discursos de violência, sexismo e misoginia, por meio de enunciados por meio dos quais as professoras relatam situações vividas no meio escolar que caracterizam essa opressão ou constrangimento à mulher.

Tem uma questão assim... eu não posso provar... mas o professor *homem ganha mais* que a professora mulher [...]. Se você questiona, justificam que ele é *pai de família*, preservam a imagem do homem

como provedor, a mulher não pode ser provedora (Pilar, professora de LP, grifos nossos).

Essa semana mesmo aconteceu uma situação. Eu tô com um projeto aqui de *culinária* e um *grupo de meninos* escolheu trabalhar sozinhos e as meninas questionaram que não iria ficar legal. Aí eu falei que a mulher luta tanto por seu espaço... e se fosse ao contrário, se fosse pra *pintar uma parede* e os meninos dissessem que vocês não dariam conta. Então a gente tem que levá-los a perceber essas situações sexistas. Aí elas pediram desculpas (Elza, professora de LE, grifos nossos).

As ocasiões de sexismo se fazem presentes nas experiências dxs alunxs como ações performativas de gênero, haja vista que configuram a manutenção do princípio heteronormativo/masculino e apontam um lugar inferior de sujeitos femininos. Desse modo, nutre e enfatiza, performativamente, a regra imposta pelo patriarcado, porquanto este está na macro e na microestrutura social, introjetado por muitxs (TIBURI, 2018). Nesse sentido, a *mulher ganha menos*, pois a ela não é atribuída a responsabilidade de provimento do sustento familiar, já que, na visão patriarcal, esse posto não pode ser ocupado por uma mulher, dada sua inaptidão e sujeição, apenas ao *pai de família*.

No segundo caso, a professora contesta o posicionamento sexista vindo das meninas (clivadas pelo machismo, que não admite homens que cozinham e cozinham bem). Mas, para assim fazer, a docente utiliza-se de enunciados que transpõem representação dos lugares de homens e mulheres na sociedade (*cozinhar – meninas; pintar parede – meninos*), posto que produzem os lugares sociais aos quais aludem. Ou seja, o exemplo dado reforça uma estereotipação social em torno de habilidades conforme o sexo, focando em características, comportamentos, trabalhos e cargos profissionais como espontaneamente apropriados a sujeitos masculinos ou femininos; logo, colabora para perpetuar práticas discriminatórias e inferiorizantes. A violência ao corpo também apareceu nesse sistema de enunciabilidade:

[...] conversando sobre *um professor* que não tá mais aqui, mas que era costume dele *passar a mão* nas meninas, elas contavam isso e riam, não tinham noção do que isso representa [...] Na escola que minha mãe trabalha já teve casos de o *professor ser flagrado* na quadra com aluna de 14 anos e *não acontecer absolutamente nada* com ele, o *diretor abafou* (Carla, professora de LP, grifos nossos).

Sim, a gente já teve vários casos de *meninos que constrangem meninas* ao caminhar pela escola, com *assovios*, e a menina reclamar por ser *conhecedora de seus direitos*, né... Já tivemos relatos de meninas que *deixaram de usar bermudas* pra virem a escola, por *receio de assédio* (Elza, professora de LE, grifos nossos).

Aqui, vemos um relato de abuso sexual edificado com apoio na naturalização da dominação masculina, já que *elas contavam isso rindo*, bem como o silenciamento da voz feminina diante de questões de gênero, tendo em vista as posições assimétricas e tradicionais que organizam o sistema patriarcal. Nessa lógica, o abuso seria uma espécie de *penalidade* para as mulheres consideradas desviantes, sobretudo por estar no espaço público. E, em vez de o locus educacional valorizar o gênero feminino, o apagamento permanece ao conhecermos os *relatos de meninas que deixaram de usar bermudas* para frequentarem a escola e não serem assediadas pelos meninos. Eis uma comprovação de que permanecem circulando os poderes hegemônicos machistas relacionados ao desrespeito inclusive do professor que assediou uma aluna, além dos assobios dos meninos para as meninas, enunciações semiológicas que denunciam a permanência, infelizmente, da opressão masculina em relação ao gênero feminino. Além disso, não percebemos, pela fala da professora, uma ação pedagógica escolar em favor da mitigação e/ou do apagamento das violências contra a mulher ocorridas no ambiente educacional.

O inconveniente advindo das atitudes machistas e misóginas que diminuem as mulheres somente à sua sexualidade propaga-se com maior força na contemporaneidade, o que agencia dizeres que desarticulam a prosaica *cantada masculina*, diante do não consentimento, como uma violência de gênero, não como um galanteio. A forma pela qual meninos são educados normaliza a agressividade, a virilidade e a competitividade, enquanto as meninas destinam-se à submissão e à passividade.

Interrogadxs a respeito de situações que insurgiam questões feministas ou de gênero na escola, observamos a tendência de abordar sexualidade e alguns estereótipos de gênero. Apreendemos como o saber firmado no binarismo acerca do gênero (masculino e feminino) perscruta os enunciados dos sujeitos, haja vista que essa categoria é estabilizada (na escola, em casa, na igreja e outras instituições) por meio de sentidos solidificados por vontades de verdade produzidas pelo regime histórico.

A escola lida de *forma natural* com a diversidade, se o aluno vir a sofrer bullying chama, conversa, pode até propor uma palestra pra turma, mas *não passa disso* (Mel, professora de LP, grifos nossos). Quando a gente vê algo que tá *aflorado*... porque aqui a gente tem muitas adolescentes que vemos essa *predisposição*. Eles *são tratados*

normais... [...] A gente tinha um aluno que dentro da sala de aula dizia “Ai eu tô menstruado”, “Ai meu sutiã, minha calcinha fio dental”, pra chamar atenção né.... Daí a coordenação conversa, porque mesmo a gente mulher ou homem, a gente não pode usar essas palavras (Lia, professora de LE, grifos nossos).

Observo identidades sendo afloradas, pessoas que ainda não se descobriram com clareza (Téo, professor de LI, grifos nossos).

O que é ser homem? O que é ser mulher? E o que escapa a esse enquadre? Notamos que esses professorxs tendenciaram suas colocações sobre a orientação sexual dxs alunxs na escola, o que demonstra uma reprodução do imaginário social ao se falar do termo “gênero”. Este quando mencionado é, na maioria das vezes, relacionado à homossexualidade. O enunciado *quando tá aflorado* revela, na superfície enunciativa, o preconceito da professora, porquanto, se ele “nitidamente [...] não esconde”, existe algo coibido se expondo, fora dos moldes hegemônicos estabelecidos discursivamente para a subjetivação identitária de gênero. A professora acrescenta que isso serve para *chamar a atenção*, ou seja, não explora uma possível revelação do inconsciente do sujeito aluno por meio da materialidade linguística. O que é ainda mais esdrúxulo é o estabelecimento de uma “normalidade”, como se determinados comportamentos sexuais fossem abjetos.

Mel, Lia e Téo atuam na escola militar, a qual tem como perfil o zelo pela disciplina, um contexto escolar ainda mais embargador de manifestações do que está “escondido” e, pois, não é o “normal”. Ao falar de menstruação e vestimentas íntimas da mulher, o aluno transpõe o paradigma tradicional, ainda que a severidade militar, atravessada pelo discurso da violência, demande uma disciplina corporal também recalcada quanto à identidade de gênero.

Butler (2003) problematiza exatamente essa questão, na medida em que o corpo é uma materialidade produzida socialmente, na interação; não há algo que seja da própria natureza do ser. Portanto, o que percebemos por homem/mulher, masculino/feminino (seja no que se refere ao sexo, seja ao gênero), para a autora, foi cultural e historicamente erigido por meio de performatividades. Desse modo, ela se distancia do ponto de vista de que essas identidades fixas (que passaram a ser adotadas como ontologizadas, isto é, como se as posições assumidas por um sujeito fossem da essência do ser apenas), sejam algo pré-discursivo, pelo caso de gênero ser ação.

Nessa fala, inicialmente, a negação assertiva ao uso de determinados vocabulários desvenda um poder disciplinar que transcorre na instituição escolar e nos faz arguir o que uma atitude classificada como *indisciplina* (a coordenação conversa)

pode expor na relação entre o corpo e a circulação de poder-saber na escola. O processo de constituição dos sujeitos professores compreende práticas discursivas que indicam essa construção e que estão presentes na categorização genérica de *desobediência*, ou atos que resistiram do *controle* da escola como ambiente de vigilância. Para Foucault (2008), as palavras trazem e produzem história. Dessa forma, ao pensarmos em corpo, gênero, sexualidade como efeitos de uma construção de verdades históricas, entendemos que determinados tempos e espaços vão clivando os gêneros e as distinções entre eles e que isso são modos de subjetivação de sujeitos.

O mesmo autor (1979) discute que, nas sociedades modernas, os poderes se perpetram por meio de mecanismos multiformes de disciplina. Assim, ressaltamos que as práticas de policiamento apresentam-se como suporte para o controle das forças que suscitam resistências, ou seja, que poderiam importunar contra a ordem pública.

Dessa forma, identificamos a coexistência de dois regimes de enunciabilidade acerca do tema, uma vez que muitos enunciados antagônicos se manifestaram nas cenas enunciativas: um pró-abordagem do feminismo e outro com algumas resistências a esses novos saberes que circulam e engendram poderes. Por exemplo, algumas das autoavaliações identitárias, além de falta de conhecimento acerca do tema e termos ou do receio em dizer, de fato, as palavras, também desvelaram uma FD conservadora.

Eu tenho 39 anos, sexo feminino, gênero feminino, orientação sexual eu sou... é... me fugiu agora... ajuda! *Ai, eu sou tradicional!* Hetero, o hetero! (Maria, professora de LE).

Então eu *sou feminino*, eu me sinto atraída por homem, *até* sou casada, tenho uma filha de 6 anos. *Minha família são todos assim* (Ísis, professora de LI).

Nossa! *É tão complicado...* meu gênero é feminino, sexo feminino, *orientação sexual também feminino* (Lia, professora de LE).

Tenho 52 anos. Gênero masculino. Sexo masculino e minha orientação sexual, *minha atração seria também o sexo masculino* (Téo, professor de LI).

Idade 36, gênero feminino, sexo feminino, orientação sexual... é... toda vez que me falam sobre orientação sexual *eu fico meio perdida*. É em relação ao que foi passado pra mim? [depois da explicação] Ah, tá! *Eu me sinto atraída por homens, heterossexual*. (Pilar, professora de LP).

Percebemos a vertente conservadora quando a professora de LE da rede estadual se intitulou como *tradicional*, evocando sentidos históricos: há a associação/imagem que comprova seu pertencimento a uma história e legitima a normalização que

naturaliza práticas discursivas regulares, recorrentes (estabilizadas por um determinado jogo de saber-poder), de uma herança cultural.

Ísis demonstrava muita timidez e desconhecimento em discorrer sobre gênero. Quando questionada acerca do que entendia por feminismo e se considerava isso positivo ou negativo, permaneceu sem dizer nada por uns minutos, esperando que a pesquisadora interagisse (o que foi preciso para que se pudesse obter uma resposta); esse silêncio já revela significados como dado coletado, uma vez que o não-dizer também produz sentidos (ORLANDI, 2002). Além disso, o fato da ignorância sobre a existência do feminismo mostra como é necessário que esses saberes circulem nos espaços acadêmicos de formação inicial (para que não cheguem à realidade escolar cientes da sociedade diversa em que vivemos), bem como na própria escola (de forma a evitar desconhecimento sobre a temática). Outro ponto importante ao enfatizar o modalizador *até* para indicar um limite, desvela a tentativa de reforçar que ela não escapa da normalidade, pois está vinculada à homogeneização das práticas discursivas hegemônicas de exclusão, muito atreladas ainda ao binarismo sexista.

Lia, ao dizer *eu sou feminino*, demonstra como a língua é opaca e produz sentidos inconscientes, revelando o desejo de ser hegemonicamente superior quanto ao gênero de maior poder social, ao demarcar com artigo masculino o adjetivo e apagar o substantivo *gênero*, que estava presente na pergunta. Com Téó, notamos uma resistência em expressar a palavra homossexual, como se houvesse uma interdição (FOUCAULT, 2014) invisível que nos espreita e que essa palavra é ultrajante, considerando o tempo e modo verbais empregados no uso do verbo ser.

Pilar diz sentir necessidade de se situar diante de tais nomenclaturas, pois o vocábulo *perdida* enfatiza o excesso de termos para nos referirmos a esse assunto, além de mostrar como ainda estamos arraigados a uma normalização que classifica pessoas por uma condensação discursiva.

Arguimos sobre a responsabilidade da área de linguagens para o tratamento de tais questões em sala de aula e notamos uma regularidade de enunciados acerca da importância da escola para construção do cidadão crítico:

Nós temos grande responsabilidade, principalmente por acreditar que *língua não é só gramática*, leitura não é só *decodificar* a linguagem. A gente tem uma função muito importante, porque nós trabalhamos com interpretação de texto (Ana, professora de LP).

Nossa responsabilidade enquanto área de linguagens é muito grande, porque a gente tá aqui pra poder *mostrar os discursos* que muitas vezes as pessoas não param pra refletir sobre discursos que permeiam nossa sociedade. [...] nosso papel enquanto professores de LP é justamente trazer esses discursos, *desconstruir* [...]. Além do que a gente tem a literatura também Né. A *arte* e a *transgressão* estão ali juntos (Carla, professora de LP).

Observamos que essas duas professoras dialogam mais com a prática pedagógica convergente ao multiletramento, pois compreendem a necessidade de o ensino de língua ultrapassar as meras classificações gramaticais, vazias de seus sentidos históricos e sociais, indo além da simples *decodificação* de signos para alcançar a *interpretação*. Interpretar é uma habilidade muito relevante, afinal tudo o que nos circunda tem uma simbologia. A interpretação de texto está presente ininterruptamente no nosso cotidiano. Além disso, amplia a capacidade argumentativa, alcança o nível discursivo da linguagem, amplia a percepção dos múltiplos efeitos de sentido, expande o conhecimento de mundo e permite a construção do pensamento crítico. Logo, tal prática proporciona mais possibilidades para explorar o feminismo, visto que este nos circunda e se manifesta de diferentes maneiras, em diferentes textos, o que forneceria um material rico para explorar em sala de aula.

Carla remete ainda aos saberes-poderes que se engendram nas práticas, pois intenta apresentar aos alunos os *discursos* que atravessam os dizeres, além de demonstrar o conhecimento acerca do fato de existirem saberes que foram instituídos por relações de poder e que, hoje, entram em relação de forças com outros saberes não legitimados socialmente. Afinal, se há poder, há resistência, o primeiro só pode se constituir como tal se há algo para não sucumbir a ele. Decorre disso a valia do professor de LP para *desconstruir práticas* (instituídas e, por vezes, excludentes, tendo em vista todo o processo histórico social que estas abarcam, tal como o patriarcado) por meio do trabalho com a linguagem. Isso coaduna com as orientações dos documentos oficiais de ensino analisados no segundo capítulo (PCN, 2000; PCN+, 2002; OCEM, 2006; BNCC, 2018), pois estes, dado seu entendimento com monumentos, refletiram suas condições de produção e os sistemas de enunciabilidade possíveis e, gradativamente, mostraram de modo mais aberto direcionamentos para uma formação mais ampla, a qual abranja não apenas o conhecimento do sistema linguístico como código, mas compreenda que a língua é instrumento de intervenção na sociedade, uma

vez que constitui e é constituída pelas relações que se produzem. Dessa maneira, o feminismo pode (e deve) ter espaço em ações pedagógicas nesse sentido.

Maria e Mel também sinalizaram práticas (realizadas ou possíveis) desse assunto, conforme relato:

Eu não sei se há uma responsabilidade específica, mas na nossa área a gente tem uma facilidade porque a gente pode trabalhar com autoras, musicistas, com esse *universo feminino por meio da linguagem* (Maria, professora de LE).

[...] a nossa tem maior responsabilidade, porque é mais fácil para trabalhar esse tema, a gente trabalha com *produção e interpretação textual*, o que facilita (Mel, professora de LP).

[...] acho válido, *principalmente em língua portuguesa*, o tratamento da opinião, como está se formando o cidadão dentro de sala de aula (Téo, professor de LI).

[...] quem sabe interpretar vai longe. Aquele que *não lê pode ser manipulado* e o *professor de português* é o que te ensina isso... [...], nós que ficamos encarregados de levar esses temas (Pilar, professora de LP).

Téo e Pilar sustentaram-se em um alicerce já contestado e superado, ao menos em teoria, de que a LP é a única área responsável pelo trabalho com as habilidades de leitura, interpretação e produção de texto. Isso revela pouca maturidade teórico-científica sobre as didáticas do ensino de línguas, pois, embora percebam a relevância da disciplina para a formação cidadã (*formando cidadão, pode ser manipulado*), ele (como professor de inglês) exime sua disciplina dessa incumbência e ela (como professora de LP) restringe esse compromisso apenas com sua matéria, reforçando a sobrecarga já tão presente nas práticas discursivas acerca da LP e de seu ensino. Podemos correlacionar essa insipiência à autonegligência do desenvolvimento acadêmico revelada por ela ao fazer a narrativa de seu processo de formação inicial e à valorização de aspectos linguísticos da LI (gramática e pronúncia) no ensino, mencionada por ele na entrevista. Portanto, embora, na dispersão, circulem enunciados consonantes no que diz respeito a um ensino de línguas menos estanque e mais discursivo, práticas arcaicas, ligadas à restrição analítica do sistema gramatical imanente da língua, ainda estão presentes no cotidiano escolar. Tal constatação, infelizmente, traz indicativos de que temas como o feminismo estão sendo negligenciados em sala de aula, o que, conseqüentemente, entra em conflito com a BNCC, favorável à autonomia discente e ao protagonismo juvenil mediado pelos professores por meio da discussão de

temas de relevância contemporânea; porquanto o jovem terá sua formação integral prejudicada.

Paralelo a isso, temos o papel da escola em fomentar essas discussões entre alunos e professores e ofertar formação para os professores estarem aptos a trabalhar sob esse viés discursivo. Contudo, foi regular a menção à resistência de se falar sobre feminismo (tema da dissertação) nas escolas em que os professorxs envolvidxs atuam.

[...] eu sempre tive muitos alunos *cristãos*, sejam eles *evangélicos* ou *católicos* que muitas vezes trazem essa ideia do que seja o movimento de uma maneira muito *pejorativa* e que se sentem *desconfortáveis* ao abordar (Ana, professora de LP).

Nunca vi em momento algum a escola, a nível de *formação*, discutir qualquer coisa acerca desse tema ou qualquer mobilização. Projeto... eu acho até que quem se propor a algo assim vai ser *problemático*, vai *enfrentar resistência* (Carla, professora de LP).

Discussões sobre feminismo eu *não vejo*, [...] a escola ofertar uma palestra seminário, não. Eu acho que era um tema bacana pra se falar, porque *nós enquanto educadores precisamos disso*. (Maria, professora de LE).

Notamos que há uma interdição (*enfrentar resistência*) para se falar sobre o feminismo. Já que esse é um saber em insurreição na pós-modernidade, os saberes já instituídos são contestados, desestabilizando as relações sociais e constituindo novos poderes. Tal enfrentamento ser controverso (*vai ser problemático*) mostra como o esse movimento social vem construindo, desconstruindo e reconstruindo as representações e papéis do sujeito mulher na sociedade, pois há uma positividade para que esse discurso circule juntamente com outros contrários a ele.

Além disso, houve o atravessamento pelo discurso religioso ortodoxo, que prima pela preservação da tradição por meio de saberes que se difundem como sectários (e, conseqüentemente, apropriados) e que normalizam práticas machistas, sexistas e misóginas sustentadas pela crença religiosa e seus princípios. O *desconforto* da abordagem desvela justamente a ameaça ao que já está posto como verdade, todavia, é apenas uma *vontade de* verdade, como outras, dentre elas, o feminismo.

Eu percebo aqui como uma cidade, um *povo muito religioso*, depende do que você fala em sala, eles *acham ruim*, não pode tratar... então eu acredito que até mesmo a gestão, por *medo* da família, por ser uma *escola particular*, [...] isso seria muito produtivo tanto pra eles como pra nós, porque às vezes a gente também não sabe lidar com certas situações. Eu nunca levei o tema, muito *por medo* também... “Ah e se contam pra direção... e fica aquela coisa do não pode, *a gente acaba se limitando* (Pilar, professora de LP, grifos nossos).

A igreja faz a distribuição institucional de sua vontade de verdade, exercendo sobre os outros discursos uma espécie de pressão, como um poder de coerção (FOUCAULT, 2014). O tema *gênero* foi praticamente ausente da agenda religiosa, estabelecendo apenas a binaridade posta e apagando as decorrências sociais da estereotipação impostas. Desse modo, há uma obediência às regras de uma *polícia* discursiva, vigilante e punitiva, que faz com que a professora sinta medo de falar do feminismo, falar sobre mulheres, sobre emancipação, devido às interdições religiosas que a circundam. Essa disciplinarização “é um princípio de controle e lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2014, p. 34). Além disso, há outra coerção cruzando com o discurso econômico, pois, por se tratar de uma escola particular, em que os pais pagam por aquilo que acreditam ser o melhor para sxxs filhxs, a instituição de ensino deve se submeter a atender a essa condição requerida de reconhecer tal (vontade de) verdade, conforme os discursos validados, quase sempre se omitindo de sua responsabilidade social para desconstrução de desigualdades.

Se o feminismo é um movimento social que ganhou legitimidade ao longo das últimas décadas (entrando nos jogos de saber-poder), torna-se precípua que esteja nas discussões do processo de formação de professorxs (seja inicial ou continuada), a fim de que elxs tenham preparação adequada para tratá-lo e explorá-lo com xs educandxs; contudo, a realidade é de omissão temática devido à polêmica.

A escola *não fomenta* essa discussão. [...] Esse ano eu peguei um projeto de redação e comecei a abordar esses temas, mas na prática de escrita. Se houvesse um *subsídio*, seria melhor (Mel, professora de LP).

A escola trata do tema *mais em casos específicos, não como formação* (Lia, professora de LE).

A escola *jamais* fomenta essa discussão. Eu já participei, assisti a mesa redonda sobre diversidade, cultura afro, *mas no Sintep*⁸, mas aqui tentam *evitar*, quando chegam na unidade escolar há um *despreparo*. Lá tem pessoas mais *encorajadoras*, tem um *enfrentamento* maior para esse tema, quando chega *aqui* na escola, meio que *morre* (Elza, professora de LE).

⁸ Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso.

Quando há alguma abordagem, ocorre em casos pontuais, e não como algo contínuo; ademais, nessa fala da professora Mel, percebemos que esses casos específicos são os casos considerados indisciplina por *aflorar* questões de sexualidade na escola (o que já foi abordado anteriormente), ou seja, é como se tornasse uma pauta para coibir o assunto ao invés de problematizá-lo.

Dita de modo enfático no momento da entrevista, a palavra *jamais*, usada pela professora Elza, demonstra o quão distante esse tema está da realidade das escolas em que ela ministra aulas de espanhol e expõe a interdição que emerge dele. Isso também expõe o distanciamento do feminismo das práticas interioranas, as quais supostamente demarcam o discurso conservador, visto que nos pólos de formação do órgão responsável pelo ensino público do estado (grandes cidades) há tentativas que assinalam para o tratamento de um ensino mais plural, onde, em contrapartida, a tradição não carrega tanto peso, cedendo lugar para as rupturas, para as resistências. Os advérbios mostram essa divergência entre as práticas discursivas: o *lá* associa-se a *enfrentamento* e *coragem*, ao passo que, *aqui*, ao *despreparo* e à *morte*.

Por fim, outro aspecto que observamos foi a regularidade acerca do tabu sobre o corpo, haja vista que, ao perguntarmos se xs professorxs se consideravam feministas ou se viam algo de negativo no movimento feminista, apenas Ana e Carla (professoras de LP na rede estadual) confirmaram suas identificações com o feminismo e não mencionaram nenhum ponto negativo: ““Eu me considero feminista, apesar de que acho que poderia fazer mais. Só que o fato de estar um pouco isolado dos movimentos sociais dificulta o processo também [...] Mas sempre tento ler, me informar, questionar, falar quando sinto que devo” (Carla, professora de LP, grifos nossos). Vemos o cuidado de si, a *parresia* (FOUCAULT, 2010) no sujeito mulher/professora Carla, pois ela discute de suas experiências não como algo isolado, mas como uma prática social ativa.

Xs demais professorxs, embora tenham dito se considerar feministas, restringiram esse sentido ao fato de serem mulheres que lutam por seus direitos, trabalham, dirigem e se avaliam como emancipadxs. Entretanto, opuseram-se aos movimentos feministas que militam e exploram o corpo, como vemos nos trechos abaixo.

Tem algumas coisas que eu não me encaixo como feminista, no que algumas pessoas propõe como movimento feminista, como: “ah *vamo levantar uma bandeira..*” Eu não me considero feminista nesse

sentido. [...] como a gente acabou vendo algumas formas de *manifestação por aí*, algumas coisas eu *sou um pouco tradicionalista*, [...] Eu *acho que é vandalismo* algumas coisas assim (Maria, professora de LE, grifos nossos).

Eu me considero um pouco feminista [...] Mas *lá no fundo eu acho que sou meio antigona*, então acabo fazendo coisas contrárias ao feminismo (Mel, professora de LP, grifos nossos).

um ponto negativo que eu acho é... tipo... eu ter que *mostra meus peito na rua* pra ser respeitada, entendeu? Ter que *mostrar a bunda* ou *sair nua pra chamar atenção*, isso eu acho negativo... esses ativismos ... *isso excede* (Pilar, professora de LP, grifos nossos).

Podemos observar que Maria desvela um compromisso mais pessoal que coletivo acerca das lutas feministas, não há um comprometimento ou mobilização pela causa. Além disso, demonstra certa rejeição a algumas abordagens do movimento (*manifestações por aí*) que ganham espaço midiático ao trazer mulheres usando o próprio corpo para contestar verdades instituídas pelo patriarcado por meio do sistema de saberes culturais (assédio, estupro, consentimento) e jurídicos (legalização do aborto), por exemplo. Atitudes denominadas por Maria como *vandalismo* e a autocaracterização de Mel como *antigona* mostram o funcionamento da disciplinarização e da homogeneização dos corpos a partir de uma convenção social moralizante, já que expor uma parte do corpo desestabiliza a normalidade dos saberes integrados à formação discursiva do ser civilizado e, conseqüentemente, enreda outra trama de poderes. Nesse sentido, expor *peito*, *bunda* ou a *vagina* ultrapassam as regras dos saberes conservadores, os quais inviabilizam o direito da mulher de explorar e usufruir de seu próprio corpo ao desnudá-lo para ressignificá-lo, emblematicamente, em favor de uma ordem social que valorize o corpo, sem violá-lo. A formação discursiva feminista propõe a nudez como ordem social que institui regras com efeito de autonomia, como o direito ao aborto, o repúdio ao assédio sexual e ao estupro, a não obrigatoriedade de vinculação do nu ao erotismo, o engajamento vinculado à amamentação em público sem falso moralismo, dentre outros direitos femininos. O enunciado *Meu corpo, minhas regras*, que circula bastante nos movimentos feministas, simboliza bem a configuração dessa ordem discursiva feminista, resistente à submissão do corpo feminino às consideradas violências na contemporaneidade.

No corpo se inscreve a história. Ele também foi apropriado por feministas em outras ordens discursivas, apenas mobilizado de forma mais implícita, quando, na

década de 1960, ativistas feministas organizaram a queima de sutiãs e outros acessórios femininos a fim de denunciar a exploração comercial das mulheres. Em conformidade com as regras da época, esse acontecimento também foi visto como uma transgressão aos saberes instituídos, na medida em que, apesar de não expor o corpo, expunha peças usadas para vesti-lo (as quais simbolizavam estereotipações da beleza feminina).

Portanto, hoje, ao manifestarem-se nuas, escrevendo palavras de ordem na pele, as ativistas atualizaram o uso que o sujeito faz desse corpo por meio da mobilização da nudez com o intuito de naturalizá-la em detrimento de um viés machista, apelativo e objetificado do corpo da mulher. Isso promove sistemas de enunciabilidade distintos, isto é, aquele que legitima tal atitude e outro que inibe o efeito de libertação do corpo feminino violado pelo machismo devido à rejeição do feminismo por parte da sociedade. A violência, então, permanece nas mais recônditas vivências femininas, devido à dificuldade de insurgência no dia a dia do discurso feminista.

Os enunciados de Téo, em contraponto com os anteriores, vinculam-se à legitimação do discurso feminista: “passou na TV aquelas mulheres em Londres ou Paris, elas fizeram um movimento e saíram peladas no meio da rua falando sobre corpo, sobre o uso do corpo, contra o ataque, contra os abusos, achei bem interessante” (Téo, professor de LI). Importante destacar que o machismo não irrompe dos dizeres de Téo, ainda que seu sexo seja masculino; portanto, os estudos de gênero são extremamente necessários para desmistificar a vinculação do machismo apenas pelo estereótipo sexista.

A nudez, especialmente a feminina, é um tabu ainda muito arraigado na sociedade, gerando interdições de práticas discursivas que versem a partir dessa vontade de verdade. Por essa razão, movimentos ativistas feministas ganham notoriedade midiática e acabam por criar um imaginário social sobre o que é ser feminista, provocando a não identificação com o feminismo.

Agora a questão é as pessoas misturar o feminismo, né, com... acho que é *feminismo com feminista*, tem pessoas que elas são feministas, por exemplo, é... é... [...] tem gente hoje que fala que é feminista, aí vai pra televisão, aí *tira a roupa, mostra...* eu acho que aquilo lá não é feminismo, parte pro feminista mesmo. Então essa parte de lutar por direitos iguais, por exemplo, *nudes*. Eu acho que não tem nada a ver com o feminismo. Ou tem algumas frases que usam achando que é feminismo e pra mim não é. *É feminista* (Lia, professora de LE, grifos nossos).

E negativo, porque tem pessoas que são extremistas, né. Eu não conforço com determinados movimentos do feminismo que pregam a igualdade de gênero... que a mulher é igual ao homem, que *a mulher tem que fazer xixi em pé*, não isso aí não... isso já se torna um pouco de *baderna* (Elza, professora de LE, grifos nossos).

O discurso feminista, na fala de Lia, está atravessado por toda essa carga histórica acerca do corpo, que estigmatiza práticas sociais e modos de subjetivação formados por projeções modeladoras de comportamento, de condutas e de visões de mundo que agem como memória social numa dada cultura. Percebemos que isso baliza as percepções dos sujeitos em relação a si mesmos e em relação aos outros em uma coletividade. Desse modo, frente à midiatização pejorativa da nudez, à distorção dos propósitos do uso do nu e ao desconhecimento intelectual sobre o corpo, ser feminista, muitas vezes, ganha o contorno reduzido e pejorativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe como proposta investigar a imbricação entre educação, gênero e feminismo. Alcançamos esse intento por meio da Análise do Discurso de linha francesa, aportando-nos na teoria foucaultiana; dos estudos de gênero na perspectiva feministas; bem como através das implicações de orientações de currículo no âmbito educativo para o tratamento desse assunto. O pensamento foucaultiano converge-se às teorias feministas, uma vez que identidade, poder, sujeição, sujeito e produção de subjetividades são elementos caros a ambas as teorias. Além disso, entendemos que, nesse viés, o feminismo faz-se como uma estratégia de resistência em conjunturas de transformações sociais.

Por isso, no primeiro momento, tecemos a teoria de Foucault aos saberes-poderes que engendraram/engendram as relações de gênero e feminismo (nosso objeto). Assim, pudemos compreender que a categoria gênero não é algo natural, que está na essência do sujeito, ao contrário, constitui-se nas relações sociais e manifesta relações de poder. Dessa forma, há uma série de construções discursivas, inscritas na história, que (re)produziram saberes em torno do sujeito mulher e cristalizaram sentidos conforme uma aceção de gênero consolidada numa dada condição histórica. Historicamente, é possível notar a predominância do androcentrismo, solidificada pela cultural patriarcal na nossa sociedade, o que resvalou à mulher um lugar de sujeição e silenciamento.

Nosso lugar no mundo, nossas vivências diárias, os constrangimentos e enfrentamentos pelos quais passamos, cotidianamente, corroboram esse estigma decorrente de uma episteme que cristalizou uma (vontade de) verdade em que a mulher não tem legitimidade. Decorrente disso, vemos práticas sexistas permeando nossas vidas desde a fase pueril com estereótipos de gênero que subjugam o feminino e engrandecem o masculino, reforçando, ainda, o binarismo em torno das identidades. Isso nos inquieta e promove nossa identificação com o movimento feminista. Como a história é feita por discontinuidades, nas condições de produção contemporâneas o feminismo irrompeu como acontecimento discursivo devido a regularidades de enunciados possíveis de serem identificados na dispersão. Isso faz com que a formação discursiva feminista circule, interpele sujeitos e produza subjetividades, desconstruindo

a certeza dos saberes estabelecidos. Logo, insurge uma demanda para se pensar de maneira plural as percepções e as representações das mulheres.

Como mulheres e professoras, vemos a urgência de se falar disso na escola, fazer esse saber em insurreição circular pelos corredores e salas escolares. A escola, como instituição disciplinar que é, tende a conduzir práticas homogeneizantes para a manutenção dos corpos dóceis; é nesse lócus que as crianças, adolescentes, professorxs e gestorxs (re)produzem práticas sexistas, machistas e misóginas por estarem atravessadxs pelos saberes-poderes instituídos a partir do patriarcado.

Todavia, nós acreditamos, defendemos e praticamos uma educação que liberta, que visa a uma revisão do ser, do conhecimento e das práticas com o objetivo de desconstruir padrões que nos foram impostos e que, por muito tempo, são reproduzidos e disseminados, excluindo-nos social e culturalmente, e gerando preconceitos e hierarquizações. Muitas narrativas femininas foram silenciadas ao longo da história, o que provocou uma normalização desse silêncio, como se, de fato, o lugar da mulher fosse (pela ordem natural das coisas) ficar resvalado à submissão e à obediência.

Se a escola é um espaço em que formamos cidadxs, por que não abordar temas que provoquem, problematizem e coloquem em xeque verdades instituídas? Alunxs são seres discursivos e sociais, por essa razão precisam de uma formação que não apenas xs preparem para um suposto mercado de trabalho, mas que xs inscrevam na sociedade a qual pertence e torne-xs ativxs na sua história, formando e transformando as relações que xs circundam.

Nesse sentido, a área de linguagens tem papel significativo (não único, claro) na compreensão do mundo, desde que a concepção de língua/linguagem seja aquela que ultrapasse seus usos instrumentais e compreenda que é uma forma de poder e que pode tanto reproduzir como mudar realidades históricas. Língua é identidade, as quais devem ser continuamente problematizadas, nesse ínterim, as disciplinas ministradas pelxs professorxs envolvidxs na pesquisa são terreno fecundo para pensar em ações, projetos e atividades que, diariamente, (re)pensem os paradigmas identitários postos historicamente. Porém, infelizmente, vimos no corpus de pesquisa que xs professorxs sentem dificuldades em trabalhar o feminismo ou o encaram com um conteúdo a parte das demais atividades, não entendem que todas as práticas de linguagem, a todo momento podem problematizar as assimetrias de gênero, desvelar os sentidos históricos que permeiam nossas representações e, conseqüentemente, atuar linguística e

discursivamente no meio social. Isso demonstra um desconhecimento acerca da transversalidade, uma prática tão significativa para essas abordagens.

Acreditamos em práticas pedagógicas que integrem habilidades e competências técnicas de cada área a outras de ordem mais ampla e menos tecnicista, afinal, não queremos robôs apenas aptxs para exercer determinada profissão sem compreender e agir sobre o mundo em que vive. A educação é dialógica e se dá na interação com o mundo; segundo nossa perspectiva, ela pode oferecer possibilidades de diminuir as diferenças, especialmente no que tange ao gênero e ao feminismo, considerando que atualmente a ascensão do neoliberalismo torna nossa sociedade, assumidamente, capitalista.

Como analisamos e constatamos, nos documentos oficiais de ensino – analisados como monumentos que refletem a história e a ordem do discurso de sua época – houve um gradativo aumento de enunciados, desde a LDB até a BNCC, de uma formação discursiva que valoriza a diversidade. Para nós há indicativos animadores, visto que estes corroboram essa formação integral dx estudante, o que torna real a possibilidade de se abordar o tema na escola e legitima essa (vontade de) verdade que circula como um poder (resistência). Conquanto, é preciso entender que a abordagem seletiva de dizeres produz sentido, o silenciamento da palavra gênero (na acepção de identidade) ou feminismo, de modo específico, demonstra uma interdição ainda presente nas práticas discursivas.

A viabilização da circulação das práticas e pedagogias feministas não depende somente de documentos, porquanto para planejar aulas e projetos precisamos dxs professorxs e gestorxs. Por isso a metodologia adotada nessa pesquisa teve com instrumento a entrevista com professorxs de Ensino Médio, posto que nossa experiência trouxe anseios e inquietações em relação a essa etapa, para pensarmos como as subjetividades escapam à tentativa de padronização e como isso pode influenciar no trabalho pedagógico.

O próprio procedimento de coleta de dados foi significativo para a análise, haja vista a dificuldade e o impedimento que tivemos para realizar as entrevistas com determinadx docentes e com uma das escolas pretendidas como campo de pesquisa. Foi perceptível que, para a maioria, dxs envolvidxs não é algo tão acessível e causa certo incômodo. A escola em que não conseguimos as entrevistas têm um perfil, em teoria,

bastante propício para o tratamento de temas transversais ao currículo por meio de itinerários formativos, posto que é um colégio de tempo integral.

Nesse sentido, entende-se por meio do registro legislativo que, além da ampliação do tempo, o objetivo é oportunizar espaços e oportunidade para promover mais envolvimento dos profissionais da unidade escolar, da família e demais esferas sociais. Para isso, a escola de tempo integral prevê um currículo integrado, em que, os estudantes tenham possibilidade de acesso a conhecimentos científicos, culturais, artísticos, esportivos, tecnológicos, além de discutir direitos humanos, cuidado com o meio ambiente, saúde, entre outros itens vinculados às várias áreas do conhecimento, experiências e práticas socioculturais.

Isso, portanto, seria um ótimo campo para se trabalhar o feminismo. Entretanto, o crescimento do discurso conservador, que digladia com o sistema de enunciabilidade que legitima o feminismo, cresceu sobremodo nessa última década gerando obstáculos discursivos em favor da diversidade. O fato de terem negado essa pesquisa traz-nos uma preocupação com os direcionamentos políticos e culturais que estamos vivendo.

Com a análise do corpus de pesquisa, pudemos notar que dois sistemas de enunciabilidade, no mínimo, coexistem: um legitima e outro interdita práticas feministas. Notamos que professorxs, enquanto sujeitos, são interpelados por essas formações discursivas e que isso reflete no cuidado de si para pensar as mobilizações em torno da mulher e das questões de gênero, conseqüentemente, refletidas nas práticas pedagógicas que adotam. Via de regra, constatamos um (re)conhecimento de pautas feministas concomitante ao imaginário social que isso suscita, mormente ao se falar do corpo. Dessa forma, pudemos observar como esses sujeitos estão se produzindo como sujeitos feministas, o modo como esses sujeitos estão agindo sobre outros (considerando os processos de subjetivação) e também o modo como estão atuando sobre si mesmxs por meio da ética.

Sendo assim, isso alinhava o título desta dissertação por relacionar o objeto (feminismo) à educação. Nossas inquietações pessoais e profissionais tiveram campo fértil diante da pesquisa, não para eliminá-las, mas para fomentá-las ainda mais. Foi possível observar as forças que engendram nossas relações sociais e o sujeito discursivo professorx não escapa a isso, especialmente em um lócus de controle de corpos como é a escola. Paralelo a isso, notamos como desse mesmo espaço emanam forças resistentes, conforme Foucault, não há poder sem resistência. Tais posicionamentos de resistência

trazem alento e ânimo, pois são possibilidades de abrir outros caminhos nessa estrada, por vezes tão estreita ou já tão marcada. Pensamos que o novo precisa de fomento, pois isso que possibilitará transformações nas relações de saber-poder na descontinuidade histórica.

Pensar a mulher sob outra perspectiva é justamente se abrir a um novo pensamento e incentivar a quebra de muitos paradigmas a nós submetidos em função do patriarcado ainda arraigado em nós. Pensar a mulher feminista é emergir uma pluralidade de identidades e compreender o feminismo, hoje, como acontecimento. Pensar a mulher feminista no contexto educacional é vislumbrar práticas conscientizadoras de que diferenças são produtos sociais e que não podem segregar seres humanos, além de transformar o que se entende por educação ou que alunxs queremos formar e o que conta como conhecimento.

Portanto, diante das verificações com a opção de recorte aqui adotada, podemos dizer que ainda há muita resistência para se investir em uma prática educativa feminista, pois esta objetiva desestabilizar os padrões de poder e de saber norteada pela mudança e ações radicalmente diferentes das estabelecidas pelo discurso colonial (heteronormativo, androcêntrico, branco, elitista). Assim, silenciar ou provocar entraves às práticas discursivas coloniais é uma maneira de reprimir a ameaça às verdades que, até então, submeteram sujeitos e conhecimentos às verdades fundadas pela colonialidade. Por essa razão, notamos o quão necessário se faz investir na formação de professorxs no que concerne a esse tema, haja vista o desconhecimento ou os pré-conceitos vigentes no sistema de enunciabilidade que pudemos identificar e analisar.

Tal resultado mostra como os mecanismos de poder agem nas discursividades e como é necessário se debater problemáticas feministas que abarcam os campos sociais, identitários e epistemológicos. A meta é pensar a desconstrução de saberes e poderes provenientes das configurações de hegemônicas no interior das quais a educação demonstra operar, não obstante ela também seja campo para as resistências, uma vez que é política. Viver é político, viver é posicionar-se, é ter papel ativo no mundo que pode ser reconstruído e repensado em defesa da promoção da equidade de gênero. Acreditamos que isso vai muito além de simplesmente pregar o respeito ou a tolerância, porquanto para que vivenciemos ressignificações humanas é preciso constantemente colocar a diferença em pauta, a fim de compreender o modo como as assimetrias são produzidas, somente assim, o deslocamento de verdades instituídas será possível.

Não pretendemos esgotar todas as possibilidades de análise, nem de exploração do tema, considerando as complexidades que abarcam as questões aqui discutidas. Mas esperamos que esta pesquisa suscite outras que convirjam ao feminismo e seu tratamento no campo educacional, por acreditarmos ser essa uma forma de começar a amenizar a violência física ou simbólica que nós, mulheres, sofremos socialmente. Almejamos uma educação menos fragmentada e mais plural, ainda que para muitos seja utopia, para nós é uma questão de justiça.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

Brasil. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

_____. **PCN + Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEB, 2002.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BITENCOURT, Silvana Maria. Gênero e educação: diferenças sim! Desigualdades não! In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. (orgs). **Estudos sobre gênero**: identidades, discurso e educação. Homenagem à João W. Nery. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 155-167.

BRENNEISEN, Eliane; TARINI, Ana Maria. **Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula**. Linguagem & Ensino, v.11, n.1, p.81-99, jan./jun.2008.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CASTRO, Edgardo. **Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Tradução Ingrid Müller Xavier; revisão teoria Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COELHO, Fábio André Cardoso. As orientações curriculares do Ensino Médio, as práticas de linguagem e a formação do professor. In: ASSIS, Eleone Ferraz de. (Org.) **Caminhos para a educação linguística**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007.

COURTINE, Jean-Jacques. Discursos sólidos, discursos líquidos: a mutação das discursividades contemporâneas. In: SARGENTINI, Vanice; GREGOLIN, Maria do Rosário. (orgs.) **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 11- 19.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Tradução Cláudia Sant'Anna Martins. Revisão da Tradução Renato Ribeiro. São Paulo Braziliense, 2005.

DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Introdução traduzida por Antônio Cavalcanti Maia; revisão técnica: Vera PortoCarrero. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

EIZEIRIK, Marisa Faermann. **Poder, saber e práticas sociais**. *Psico*. Porto Alegre, PUCRS, 37, n. 1, p. 23-29, jan./abr. 2006.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Formação discursiva. In: _____. **Discurso e sujeito em Michel Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2012. p. 23-32.

_____, Cleudemar Alves. De sujeito a subjetividade na Análise do Discurso. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (orgs.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 69- 82.

FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André. Revendo o pensamento conservador. In: FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André (Orgs.). **Revisão do pensamento conservador**: ideias e política no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2010. (Col. Pensamento Político-Social, v.3)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____, Michel. **Microfísica do poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução Salma Tannus Muchail. — 8ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 1999a. — (Coleção tópicos)

_____, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____, Michel. **Ditos e escritos, volume IV**: estratégia, poder-saber. Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros da Motta: tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. — 3. ed. — Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

_____, Michel. **Subjetividade e Verdade**: curso no Collège de France (1980 – 1981). Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016. p. 3-24.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, James Deam Amaral. **Aula de Língua Portuguesa – (re) descobrindo trajetos e desvios**. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 4, p. 903-923

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário. J.-J. Courtine e as metamorfoses da Análise do Discurso: novos objetos, novos olhares. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (orgs.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 21-36.

GRIGOLETTO, Marisa. Entremeios da Análise do Discurso: os desafios de novos objetos. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (orgs.). **Análise do Discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 49-58.

GROS, Frédéric. A parrhesia em Foucault. In: GROS, Frédéric. (Org.). **Foucault**: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____, S. Quem precisa da identidade. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença** – a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

KLEIMAN, Ângela Bezerra. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014 .

LANZ, Leticia. **O corpo da roupa**: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero / Leticia Lanz – Curitiba, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LÖWY, Michael. **Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil**. Tradução de Deni Alfaro Rubbo e Marcelo Netto Rodrigues. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 124, p. 652-664, out./dez. 2015

LUTERMAN, L. A. **Sujeito e performance**: a emergência do corpo inscrito em enunciados tridimensionais. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

MACHADO, Roberto. **Foucault**: a ciência e o saber. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. Prefácio. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 14. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2013.

MAINGUENEAU, D. A propósito do *ethos*. Tradução de Luciana Salgado. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008.

MATOS, Maria Izilda S. de. **Por uma história da mulher**. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

_____. **Cotidiano e cultura**: história, cidade e trabalho. Bauru, SP: EDUSC, 2014.

MCLAREN, Margaret A. **Foucault, feminismo e subjetividade**. São Paulo: Intermeios, 2016. (Coleção entregêneros)

MELO, Luiz André. **Novo Ensino Médio**: entenda os itinerários formativos. Disponível em: <<http://porvir.org/novo-ensino-medio-entenda-os-itinerarios-formativos/>> Acesso em: 10 de maio 2019.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. **Multimodalidades e comunicação**: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. R. Let. & Let. Uberlândia-MG. v.26 n.2 (p.469-476) jul.|dez. 2010.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. Vamos falar de gênero! In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize; NIGRO, Cláudia Maria Ceneviva. (orgs.). **Estudos sobre gênero**: identidades, discurso e educação. Homenagem à João W. Nery. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **Discurso**: estrutura ou acontecimento / Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Ponte, 1997.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMÉZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.) **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Clara Luz, 2005.

ROSEVICS, Larissa. Do pós-colonial à decolonialidade. In: CARVALHO, Glauber; ROSEVICS, Larissa (orgs). **Diálogos internacionais: reflexões críticas do mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Perse, 2017. p. 187-192.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SARGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. Objetos da Análise do Discurso: novas formas, novas sensibilidades. In: SARGENTINI, V.; GREGOLIN, M. do R. (orgs.). **Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2008. p. 103-116.

SIGNORINI, Inês. Figuras e modelos contemporâneos de subjetividade. In: **Lingua(gem) e identidade**. SIGNORINI, Inês (org.).Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPARGO, Tamsin. **Foucault e a teoria queer**. Rio de Janeiro: Pazulin; Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. (Coleção Encontros Pós-modernos)

TELES, Maria Amélia de Almeida. Caminhos Transversais dos feminismos e dos movimentos sociais. In: RIAL, Carmen; PEDRO, Joana Maria; AREND, Silvia Maria Fávero. **Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade**. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.