

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pós-Graduação em Educação

Ana Tereza da Silva Nunes

GÊNERO E BRANQUITUDE: representações docentes no Brasil

Uberlândia
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pós-Graduação em Educação

Ana Tereza da Silva Nunes

GÊNERO E BRANQUITUDE: representações docentes no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de mestrado em Educação.

Professor: Dr. Márcio Danelon.
Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Uberlândia
2019

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

N972 2019	<p>Nunes, Ana Tereza da Silva, 1988. GÊNERO E BRANQUITUDE [recurso eletrônico]: representações docentes no Brasil / Ana Tereza da Silva Nunes. - 2019.</p> <p>Orientador: Márcio Danelon. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2426 Inclui bibliografia.</p> <p>1. Educação. I. Danelon, Márcio, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p>
--------------	---

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Pós-Graduação em Educação

Ana Tereza da Silva Nunes

GÊNERO E BRANQUITUDE: representações docentes no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de mestrado em Educação.

Professor: Dr. Márcio Danelon.
Linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Márcio Danelon - UFU (Orientador)

Ivete Batista da Silva Almeida - UFU

Yone Maria Gonzaga - UFMG

Uberlândia, 19 de Agosto de 2019.

O Poema do Semelhante (Elisa Lucinda).

*O Deus da aparência
que nos costura em
igualdade
que nos papel-carboniza
em sentimento
que nos pluraliza
que nos banaliza
por baixo e por dentro,
foi este Deus que deu
destino aos meus versos,
Foi Ele quem arrancou deles
a roupa de indivíduo
e deu-lhes outra de
indivíduo
ainda maior, embora mais
justa.*

*Me assusta e acalma
ser portadora de várias
almas
de um só som comum eco
ser reverberante
espelho, semelhante
ser a boca
ser a dona da palavra sem
dono
de tanto dono que tem.*

*Esse Deus sabe que alguém
é apenas
o singular da palavra
multidão*

*Eh mundão
todo mundo beija
todo mundo almeja
todo mundo deseja
todo mundo chora
alguns por dentro
alguns por fora
alguém sempre chega
alguém sempre demora.
O Deus que cuida do
não-desperdício dos poetas
deu-me essa festa
de similitude*

*bateu-me no peito do meu
amigo
encostou-me a ele
em atitude de verso beijo e
umbigos,
extirpou de mim o exclusivo:*

*a solidão da bravura
a solidão do medo
a solidão da usura
a solidão da coragem
a solidão da bobagem
a solidão da virtude
a solidão da viagem
a solidão do erro*

*a solidão do sexo
a solidão do zelo
a solidão do nexo.
O Deus soprador de carmas
deu de eu ser parecida
Aparecida
santa
puta
criança
deu de me fazer
diferente
pra que eu provasse
da alegria
de ser igual a toda gente
Esse Deus deu coletivo
ao meu particular
sem eu nem reclamar
Foi Ele, o Deus da par-
essência
O Deus da essência par.
Não fosse a inteligência
da semelhança
seria só o meu amor
seria só a minha dor
bobinha e sem bonança
seria sozinha minha
esperança.*



Agradeço todas as minhas alunas, que de seus diferentes lugares de fala, me mostraram a potência dos vínculos que fazemos com as mulheres que conhecemos, quando nelas nos reconhecemos. O modo como me permitiram fazer parte de suas vidas foi a inspiração primeira para esse trabalho.

Agradeço às professoras que fizeram parte de minha trajetória, por me inspirarem a estar nessa posição um dia.

Agradeço às professoras que entrevistei, por se abrirem para que esses diálogos acontecessem.

Agradeço a Yone e Ivete, por estarem presentes nesse trabalho não apenas no momento da defesa, mas no que se abriram em contribuições e trocas que representaram muito mais do que fundamentação teórica nesse processo de pesquisa e escrita. Obrigada por renovarem minhas esperanças nas possibilidades de partilhas intelectuais e escritas acadêmicas que se façam inseparáveis de proposições políticas práticas por emancipação em nossas trajetórias docentes.

Agradeço ao Danelon, meu (des)orientador, por ter sido capaz de se questionar, de se deslocar, e de me dar espaço e tempo para desenvolver com autonomia o trabalho que resultou nessa dissertação. Obrigada pela parceria, pelos diálogos, pela abertura, e por apresentar pontos conflitantes, sobre os quais pude refletir, ver modos de “epistemologizar” pluralmente, e escolher como continuar a escrever.

Agradeço as amigas que cultivo, como construções de afeto não hierárquicas que pude escolher estabelecer em minha experiência. Foram elas que me deram motivos para querer me confrontar com meus próprios fascismos, minhas próprias vontades de classificação e distinção irrefletidas, em relação às pessoas e ao mundo. Obrigada por se disporem a ouvir, e a falar, sobre as formas coletivas de escapar das linguagens violentas pelas quais somos condicionados, mesmo sem perceber.

Agradeço à minha família, especialmente minha mãe, Ana Maria, e meu pai, Antônio Rafael. Obrigada por me darem possibilidades de escolha, a partir da garantia de condições objetivas de existência, e de relações subjetivas promotoras de constante re-existência diante do que nos toma. Obrigada pelo reforço constante sobre a importância de perceber sonhos e utopias como orientações práticas para seguir, e acreditar na força das transformações diárias das realidades injustas com que nos deparamos.

Agradeço às relações afetivas que vivi, aos homens e mulheres com quem me vi. Por me despertarem diferentes formas de amar e viver minha sexualidade enquanto possibilidades de ruptura com o que nos limita, repensando sobre os sentidos políticos de nos permitir ter prazer, e nos permitir companheirismo, na vida, e também nas reflexões compartilhadas. Obrigada às trocas que foram além de análises e representações academicizadas, e além das capturas conceituais de nossos desejos e emoções por padrões dessa sociedade que se baseia em dominação, e na conservação das desigualdades que atravessam também as nossas escolhas e afetos cotidianos. Obrigada ao Jair, Jah, que esteve presente nesse processo de uma maneira que me permite atribuir coautoria nessa dissertação. Por tudo que significou contar com a sua potência ao meu lado, numa orientação intelectual sempre contrária à mediocridade “normal” que caracteriza muitos dos modos de produção do conhecimento acadêmico a que estamos submetidos. Obrigada por tudo que essa troca me permitiu compreender sobre as mais íntimas relações possíveis entre o que estrutura o mundo, o que sustenta o amor romântico, e o que alimenta a nossa própria condescendência com as sutilezas que nos violentam no que somos e podemos ser.

Agradeço às origens de uma energia vital que há muito me atravessa, e se manifesta na fé que me permitiu entender o valor de estar espiritualmente inteira, nessa, e em todas as jornadas de luta a que tenho me encorajado.

RESUMO

A discussão se articula a partir das noções de patriarcado e colonialidade em relação à naturalização de uma ordem hegemônica reafirmada em desvalores sociais de gênero, raça e classe perpetrados nas práticas e teorias constituintes e mantenedoras do campo da Educação no Brasil. Considerando as interseccionalidades de gênero e raça nas estratificações de classes como estruturantes de nossas experiências, as reflexões quanto ao campo da Educação brasileiro desvelam ideais políticos pedagógicos definidos por uma norma eurocentrada, (hétero) patriarcal, associada à branquitude e conservação de colonialidade dos saberes e poderes em exercício. Tais relações produzem e reproduzem hierarquias valorativas conformadoras de um capital simbólico de gênero negativado, que atua concomitante e articulado à racialização assimétrica de nossas representações identitárias, indissociadas de um capital racial arbitrário, considerando reminiscências de uma sociedade colonialista e escravagista em sua gênese. Essa ordem socialmente reconhecida, enquanto permanente mercado de trocas simbólicas segrega as mulheres, ao mesmo tempo em que as segmenta também entre si, por condicionantes historicamente garantidos em capitais simbólicos distintos e distintivos que promovem a incorporação das categorias gênero e raça enquanto produtoras de posições e representações de desvalor social que se atualizam no tempo. A exploração do conceito de branquitude em relação ao campo da Educação brasileiro, e quanto aos processos de feminização da docência escolar, teórica e empiricamente, questiona a conservação de privilégios de raça e classe intragênero nos sistemas formais de ensino, bem como permite questionar os sentidos de uma feminização do magistério como possível reforço sistematizado de normas hegemônicas pela reprodução de desigualdades de gênero, raça e classe institucionalizadas por um paradigma educacional fundado em dominação. O trabalho de campo se deu a partir de entrevistas realizadas com professoras da educação básica, no município de São Gotardo, pensando o recorte e seleção das interlocutoras a partir da condição de gênero feminino, cis, e articulando as experiências das mesmas às questões reflexivas propostas na pesquisa quanto à formação e inserção docente nas trajetórias narradas.

Palavras-chave: gênero; branquitude; docência.

ABSTRACT

The discussion is based on the notions of patriarchy and coloniality in relation to the naturalization of a hegemonic order reaffirmed in social devaluations of gender, race and class perpetrated in the practices and theories that support and maintain the field of education in Brazil. Considering the intersectionalities of gender and race in class stratifications as structuring of our experiences, the reflections on the field of Brazilian Education unveil pedagogical political ideals defined by a Eurocentered (straight) patriarchal norm, associated with the whiteness and conservation of coloniality of knowledge and knowledge. powers in exercise. Such relations produce and reproduce value hierarchies that conform to a negative gender symbolic capital, which acts concurrently and articulated with the asymmetric racialization of our identity representations, inseparable from an arbitrary racial capital, considering reminiscences of a colonialist and slave society in its genesis. This socially recognized order, as a permanent market for symbolic exchanges, segregates women, while also segmenting them among themselves, by historically guaranteed constraints in distinctive and distinctive symbolic capitals that promote the incorporation of gender and race categories as producers of positions and representations of social devaluation that update in time. The exploration of the concept of whiteness in relation to the field of Brazilian Education, and regarding the feminization processes of school teaching, theoretically and empirically, questions the preservation of race and intragender class privileges in formal education systems, as well as allows to question the senses. of a feminization of teaching as a possible systematized reinforcement of hegemonic norms by the reproduction of gender, race and class inequalities institutionalized by an educational paradigm founded on domination. The fieldwork was based on interviews with teachers of basic education in the city of São Gotardo, thinking about the cutting and selection of interlocutors from the condition of female gender, cis, and articulating their experiences to the proposed reflective questions. in research regarding teacher education and insertion in narrated trajectories.

Keywords: gender; whiteness; Teaching

SUMÁRIO

1. PERCURSO TEMÁTICO E POLÍTICO METODOLÓGICO	09
2. PROCESSOS DE COLONIZAÇÃO E FEMININOS BRASILEIROS: A NATURALIZAÇÃO DE UM DESVALOR	48
3. INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: LÓGICAS DE REPRESENTAÇÃO E DISTINÇÃO	103
4. FEMINIZAÇÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE PROGRAMADA	191
5. CONSIDERAÇÕES	329
6. REFERÊNCIAS	339
ANEXO A – QUESTIONÁRIO	351

1. PERCURSO TEMÁTICO E METODOLÓGICO INTRODUTÓRIO

A vivência e a crença em um determinado campo pode naturalizar processos, formas e regularidades na atuação, tornando a realidade autoevidente, nos impedindo de deslindar os mecanismos de reprodução e reforço de distinções a partir das normas hegemônicas. Ao introduzir reflexões acerca das relações de dominação no campo da Educação no Brasil, o faço pensando a relação de imanência subjetiva estabelecida entre o que se define como patriarcado e as histórias e historiografias das mulheres nesses territórios, almejando uma perspectiva crítica feminista quanto ao potencial dos meios institucionais de ensino e aprendizagem na reprodução e conservação estrutural de um determinado ordenamento e classificação social desigual de gênero, que se faz manifesto desde o fundante de nossas sociedades.

A ideia de (des)construção histórico-crítica de gênero evidencia processos que foram e são marcados pelas diferentes possibilidades de acesso na apropriação de espaços de produção dos saberes institucionalizados. Essa abordagem visa contribuir no desvelamento de elementos sutis e objetivos, reproduzidos através de relações de força que norteiam experiências e histórias forjadas em uma socialização de origem patriarcal, propondo formulações em relação ao campo da Educação no Brasil.

Tais questionamentos se darão considerando o estabelecimento de uma ordem social originária nesse território, a partir da articulação entre o conceito de patriarcado moderno com a imposição de uma divisão racial do trabalho (PATEMAN, 1988; SAFIOTTI, 2013; DAVIS, 2016; 2017; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018) conformando a produção de uma classificação simbólica relativa às noções de colonialidade (QUIJANO, 2005; 2009) e branquitude do poder e saber (FANON, 2008; LABORNE, 2014; 2014a; SCHUCMAN, 2012; CARDOSO, 2010; DÁVILA, 1970).

Desse modo, esse primeiro capítulo, enquanto *percurso temático e político metodológico introdutório*, constitui em explanação autorreflexiva quanto ao tema, e quanto aos modos como ele foi tratado em relação à minha própria trajetória, em que pessoal e profissional se imbricaram inevitavelmente, concorrendo para que minhas escolhas referenciais e a produção baseada em fontes orais se façam objetivação do que acredito quanto à ocupação do campo da Educação nos níveis escolar e acadêmico concomitantemente, em prol de subversão e transformação de relações hierárquicas de poder conservadas entre grupos sociais na contemporaneidade.

Busquei explicar o que seria uma abordagem genética, pensando, a partir da definição de Bourdieu (2014), em uma produção sócio-histórica sobre a origem e manutenção de determinadas lógicas e estruturas, almejando ampliar a compreensão de como os sentidos socioculturais de pertencimento e exclusão que parecem naturais hoje, estão sendo construídos ao longo do tempo. Para tanto, empreendi em apresentar a gênese do Estado brasileiro como marco da institucionalização de um modo dominante e arbitrário de classificação da vida, como o originário de uma série de tradições, práticas e relações que conservamos, (muitas vezes) sem entender a dimensão da violência que representa.

No segundo capítulo, *Processos de colonização e femininos brasileiros: a naturalização de um desvalor*, dissertei sobre o que entendo constituir uma ordem social manifesta em desigualdades imputadas às formas das relações de gênero, a partir de uma realidade colonial violenta quanto à dominação patriarcal e orientação racista na diferenciação dos grupos sociais em interação no fundante das sociedades pós-colonialistas.

Essa ordem discursiva ampararia o que se constituiriam como desvalores sociais – de raça e de gênero – na trajetória sócio-histórica do Brasil. Desvalores que atuariam de forma imanente às nossas experiências relacionais, no âmbito público e privado, em uma espécie de economia das trocas simbólicas (BOURDIEU, 2007) da qual fazemos parte, ainda que não estejamos cientes, e que se conserva, em contínua atualização, pelo reconhecimento do que é positivado e/ou negativado, tanto por quem se beneficia como por quem é prejudicado por tais distinções classificativas.

O terceiro capítulo, *Instrução pública no Brasil: lógicas de representação e distinção*, conforma uma abordagem quanto à gênese e percurso do campo da Educação pública brasileira, a partir de uma perspectiva comprometida em averiguar o que se denominam como ideias pedagógicas (SAVIANI, 2008) hegemônicas em nossa historiografia da educação, em relação ao que se definem estruturalmente como interseccionalidades (CRENSHAW, 2002) de gênero, raça e classe na história do Brasil. A abordagem nesse capítulo se empenha em buscar e analisar elementos acerca da exclusão feminina dos processos de instrução pública, que vigora por um longo período, estabelecendo esse percurso como modo de conectar lógicas sociais distintivas à origem do campo educativo.

Ainda que a fundamentação teórica dessa pesquisa pareça extensa, a profundidade do que está sendo debatido tem o propósito específico de resguardar a referida temática de questionamentos acadêmicos quanto à validade de um embasamento reflexivo que é político, e que buscou deliberadamente se embasar em leituras feministas e antirracistas da sociedade, a partir das escolhas referenciais e das formas que as elucida.

Para além de uma história das mulheres na Educação em São Gotardo, ou de um debate relativo à educação das relações de gênero, essa pesquisa objetiva tratar de representações e representatividade, pensando agentes e grupos sociais em sua historicidade quanto à docência.

O campo da Educação está sendo averiguado como parte de um processo generalizado de institucionalização da vida, a partir da gênese de configuração do Estado, em uma discussão sobre disciplinarização e homogeneização das sociedades, amparada também por uma escolarização orientada por grupos, agentes, valores e saberes ditos dominantes. Falamos de uma sociedade que, por ser generificada e racializada de forma desigual, naturalizou essas mesmas distinções na noção de Educação que produziu e conserva.

Desse modo, o trabalho de campo, na forma de análises relativas às fontes, está inserido efetivamente no quarto e último capítulo: *Feminização docente: representação e representatividade programada*. O capítulo aborda as falas das interlocutoras articulando-as à construção de uma trajetória relativa às representações e representatividade de gênero, fundamentada e explorada na averiguação dos caminhos da docência na sociedade brasileira.

A mistificação pedagógica (CHARLOT, 2013) escolar opera classificando o mundo, entre verdadeiro e falso, entre bom e ruim, certo e errado, sagrado e profano, permitido e proibido, feio e bonito, limpo e sujo, normal e anormal. Essas classificações também definem construções de gênero em uma lógica de correspondências binárias opostas das experiências humanas, que passaram a ser ensinadas e aprendidas sistematicamente nas instituições educativas, enquanto conteúdos e formas tradicionalmente reconhecidas como um conhecimento legítimo.

O campo da Educação esteve e ainda aparenta estar regido por uma lógica conservadora das distinções e segregações experimentadas entre os grupos sociais que aqui se inserem, em condições objetivas de desigualdade, desde o período relativo à gênese da instrução pública em território colonizado (CARNEIRO, 2005; RIBEIRO, 2017; SAFIOTTI, 2013; DÁVILA, 1970; CASIMIRO, 2006; RIBEIRO, 2006; LABORNE, 2014; SOUZA, 2016; GOMES, 2012; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018).

A colonização dos saberes a que nos referimos está aqui colocada como algo passível de identificarmos no que se processou de um modelo de educação do preconceito (SOUZA; GALLO, 2016). Uma vez que os saberes são poderes, e o campo educacional é parte dessa reprodução de normas e referências geradoras e mantenedoras de pertencimento e exclusão. Pertencimento e exclusão relativos a esse mesmo campo, nessa constituição dos elementos que podem ser mobilizados em relação às diferenças humanas de forma que continuem

reforçando simbolicamente hierarquias e posições sociais entre grupos. Ao falar de uma educação para o preconceito, passamos a nos deparar com relações de dominação e subordinação constituintes do que apreendemos enquanto formação sócio-histórica do Brasil como um todo.

Penso em formação sócio-histórica sem desconsiderar como a objetividade da colonização operou na produção de identificações e aversões, aproximação e estranhamento, de pertencas identitárias que, ainda que se vejam questionadas e cambiantes no que significam em termos de determinação de nossas vivências, e quanto a quem “somos” e/ou podemos “ser”, seguem presentes em ordens discursivas, em diferenciações e manifestações plurais, marcando culturalmente nossas escolhas e possibilidades históricas de confronto ou aceitação quanto ao modo como nos percebemos representadas, ou nos percebemos sem representações e representatividades possíveis em alguns campos de poder social. Pensando a identidade numa concepção sociológica, essa preencheria

o espaço entre o “interior” e o “exterior”- entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós mesmos” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundo culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2015, p.11).

Contudo, o que busco contemplar nessa pesquisa refere-se menos ao que a noção de identidade representou de verdade rígida sobre a possibilidade e o sentido das experiências dos agentes e grupos em sociedade, e mais sobre como as representações identitárias promoveram e contribuíram para a conservação de determinadas posições construídas estruturalmente, especialmente quanto às interseccionalidades de gênero, raça e classe na história brasileira, relacionadas ao que vivenciamos na contemporaneidade.

Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam (CRENSHAW, 2002, p.177).

Há um objetivo em desconstruir desigualdades por essas posições corroboradas, no sentido de mobilizá-las produtivamente, contra as hierarquias injustas de poder político e

reconhecimento social. Pensamos em identidades culturais como elementos de reflexão sócio-política quanto às representações e representatividade de agentes e grupos nos diferentes campos de poder, “as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais” (JODELET, 2001, p.22).

Ao nos percebermos inseridos num mundo literal e simbolicamente dotado de significados socioculturais e históricos, buscar a subversão do que limita as experiências desses ou daqueles agentes, carece do reconhecimento de que estamos nos inserindo relacionalmente ao que identificamos como “parte de nós” ou não, quanto ao que nos é apresentado e informado, no que inclui a produção de identidade e diferença (SILVA, 2014).

A partir desse ponto, a trajetória teórica começou a se desenhar, não mais restrita ao campo da história e historiografia da Educação mas, exigindo, agregar referenciais capazes de refletir acerca da associação entre elementos da história do Brasil e gênese do campo da Educação quanto a produção de discursos e representações distintas em valor e potencial reconhecimento sociocultural.

Nessa abordagem, a noção de “identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2015, p.11-12); identidades que passam a ser culturalmente produzidas e reconhecidas em possibilidades de diferenciações múltiplas. Nesse sentido, entendo que as categorias gênero, raça e classe seguem informando sobre a disposição e possibilidades históricas de representação identitária dos agentes e grupos em determinados campos de poder nas sociedades pós-coloniais, literal e simbolicamente e que isso possui significados conservadores para além do que evidencia a realidade objetiva em si.

A inserção no campo da Educação me instigou a refletir inicialmente sobre como, de algum modo, os condicionamentos desiguais de gênero patriarcalmente concebidos, ainda se fazem presentes no cotidiano escolar, e em outros níveis de ensino, bem como seguem representados como tradição na sociedade brasileira. “A tradição é um meio de lidar com o tempo e o espaço, inserindo qualquer atividade ou experiência particular na continuidade do passado, presente e futuro, os quais por sua vez são estruturados por práticas sociais recorrentes” (HALL, 2015, p.13). Igualmente, a tradição, inclui outras categorias distintivas estruturantes das sociedades modernas e que se interseccionam de forma ampla, bem como nas relações específicas dos campos, como no caso de raça e classe.

Minha experiência docente me fazia pensar quase cotidianamente: como, sem que isso seja explicitado literalmente, produziu-se uma lógica cordial de um mesmo machismo antes literalmente agressivo, proibitivo e impositivo? Como a violência sexista deixou de ser proibitiva, objetiva, e passou a estar no condicionamento e reprodução de condutas naturalizadas de gênero?

Essa análise em Educação, e sobre o campo da Educação, partiu de pensar como a própria feminização do magistério esteve associada às desigualdades de gênero, que determinam a profissão professora como feminina. E de pensar como nossas identificações com o que é feminino estiveram sempre marcadas por desigualdades intragênero, e como isso se manifestaria numa docência que ainda hoje invisibiliza o que promove de branquitude e conservadorismo em termos de propagação de um capital cultural representativo das classes ditas dominantes.

Uma concepção educativa/escolar elitista que se realizou em mobilização pelo embranquecimento literal e, especialmente, pelo embranquecimento subjetivo das populações brasileiras, haja vista as posições dos grupos em interação nessa sociedade. O que proponho nessa pesquisa é a opção de tratar do referido tema a partir de uma abordagem com fontes orais, buscando uma análise quanto às formas convencionadas de invisibilização sócio-histórica de processos e discursos produtores de distinções sociais. O campo da educação, em seus modos de funcionamento e na orientação política pedagógica que propagou como produção de conhecimento, vai, sutilmente e continuamente, dando manutenção a uma ordem social estrutural sexista e racista, manifesta em sua trajetória histórica e nas representações dos agentes que o operacionalizam.

Comecei a elaborar um modo de investigar as formas como o acesso, ou o não acesso à escolarização, potencialmente conduziram quais agentes a ocuparem determinadas posições sociais, me posicionando em relação à inserção do gênero feminino como um todo, e me confrontando com uma aparente alienação acadêmica quanto ao debate acerca dos privilégios relativos às identidades brancas e/ou embranquecidas em relação à feminização docente no Brasil.

Dentro dessa revisão sócio-histórica, o que está aqui colocado se baseia na articulação de como os processos de inculcação pedagógica, ainda na contemporaneidade, nos remetem aos poderes socialmente legitimados por agentes protagonistas instituídos na gênese do campo da Educação brasileiro. Estamos concebendo a ação pedagógica no que ela oferece de elementos sobre a função social da escola e da docência enquanto ferramentas de inculcação ideológica dos grupos dominantes.

Minha relação com a temática começa com a lembrança, que creio comum à quase todas as mulheres, de uma profunda sensação de ser tolhida, cerceada, por algo que eu não conseguia identificar o quê, desde o período escolar, durante a Universidade, e em minha atuação profissional docente. Eu me formei em História no ano de 2010, e apesar de manter um discurso tido como libertário, e de orientação política à esquerda, eu pouco experimentei em termos de conteúdo e de práticas de empoderamento feminino, pouco conheci ou me reconheci no discurso feminista como teoria e produção acadêmica.

Ao terminar a graduação em História, entrei no mestrado no ano seguinte (2011), e na época eu propunha uma pesquisa que era a continuidade de dois anos de iniciação científica, a partir de transcrição e catalogação legislativa de arquivos sobre instrução pública no século XIX e XX em Minas Gerais. História comparada e descritiva baseada em fontes escritas. Abandonei a pós-graduação antes de concluir o primeiro ano.

O lugar em que nos inserimos, enquanto educadoras e pesquisadoras, nos requisita reflexão quanto aos sentidos que atribuímos às pesquisas que protagonizamos, e quanto à produção do conhecimento acadêmico no campo educação. Podemos começar pensando o quanto conseguimos ir além do que (comumente) nos remetem as palavras ciência e pesquisa, ao pensarmos nossa subjetividade individual, relacionada à nossa inserção na área das Ciências Humanas acadêmicas contemporâneas e no campo da Educação como um todo. As discussões consideradas científicas seguem muitas vezes ocupadas em reproduzir padrões e requisitos estabelecidos pelo próprio campo, em termos de autores, referências e métodos, e sem pensar práticas de alteridade, e em escutas didáticas mais sensíveis, buscando o diálogo com agentes e saberes silenciados sistematicamente no tempo.

Dentro do que contempla essa pesquisa, considero que há uma realidade violenta de gênero que nos coloca a necessidade de acompanhar em nossas pesquisas e produções os questionamentos associados ao que nos move em nossas existências coletivizadas, nas quais passamos a existir enquanto grupos, além de indivíduos, agentes e sujeitos de si, em relação à educação institucional e ao que compreendemos potente em uma concepção pedagógica que se dê atrelada à busca por autonomia (FREIRE, 1996; HOOKS, 2017). Compreendo a potência de nossas vivências em nossas relações com o conhecimento, ao nos enxergarmos enquanto coletividade produtora de diferenças, e de infinitas possibilidades de identificação manifestas, que igualmente se querem representadas.

Partir do reconhecimento que represento um lugar de fala, individual e coletivo, é um processo que aponta um exercício que é acadêmico, mas que se quer horizontalmente revolucionário, ao estabelecer proposições sobre o significado de ações afirmativas

individuais cotidianas, como posicionamento prático, em favor da luta contínua por justiça e equidade.

Quando falamos da necessidade de políticas de reconhecimento identitário, pensamos plural, lidamos com uma realidade que desloca e fragmenta estruturalmente os sentidos de nossos pertencimentos de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Os lugares antes tidos como fixos, e por isso, estáveis quanto ao que somos e/ou podemos ser se modificaram (HALL, 2015), e exigem um reposicionamento deliberado e não hierárquico dos agentes e grupos nos campos em que se inserem, também institucionalmente.

O deslocamento de referências fixas quanto às posições socioculturais, a partir de tais categorias “que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2015, p.10), não significaria a possibilidade de negar o que se produziu em aspectos objetivos na construção de representações identitárias sobre a realidade de determinados grupos e agentes, e que passam a se evidenciar em desigualdades de representatividade em espaços de poder na atualidade. Reconhecemos que, ainda que de forma não fixa e determinista, identidades culturais relativas aos grupos e agentes em sociedade quanto a tais categorias – classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade – seguem detentoras de historicidade e são mobilizadas no que significam em pertencimento e exclusão subjetiva na atualidade.

Comecei a lecionar em 2012, e as distinções que eu compreendia em relação à sociedade começaram a me afetar de outra maneira, na relação com as minhas alunas da escola pública, quando eu as pensava em comparação à minha experiência escolar no ensino privado, e de outras pessoas com quem convivi e convivo na área da Educação. Meu projeto de mestrado começou como uma vontade de evidenciar as reproduções dos discursos e práticas que não promovem igualdade, equidade e/ou reconhecimento das diferenças nas representações e representatividade de gênero, raça e classe nos ambientes formais de ensino. Entrei em contato com leituras e posicionamentos feministas, e com as discussões relativas às interseccionalidades de gênero, raça e classe nas sociedades pós-coloniais. Comecei a perceber a importância de me posicionar.

Comecei a perceber que o papel que me foi apresentado como único possível naquela fase da vida, sobre estudar, sobre perspectivas futuras de formação acadêmica e inserção profissional, tudo que ouvi e vi, tudo que escutei e observei, e que apreendi, mentalmente e corporalmente, sobre ser e estar no mundo, tudo compunha uma conjuntura que hoje percebo

como se relaciona historicamente com o fato de eu ser uma mulher, cis¹, branca, de classe média, e detentora de um capital cultural herdeiro (BOURDIEU, 2016) das gerações que me precederam e me ofereceram a inserção na educação formal como oportunidade de ascensão e reconhecimento social, e como lugar que era como se fosse meu por direito e/ou obrigação. Um capital cultural objetivo e simbólico no qual me inseri e que fazia com que a escola me fosse apresentada, e fosse gradualmente por mim experimentada, com a sensação de familiaridade.

Não somos sociologicamente e historicamente informados de que nossa formação e desempenho escolar/profissional não necessariamente será o determinante quanto aos lugares que estaremos, quanto às prospecções de estar ou não na faculdade, quanto a participar de projetos, de eventos e produções científicas. Em nossas profissões, possivelmente entenderemos como estar onde estamos na sociedade, e como as pessoas que conhecemos, a partir desses lugares em que estamos, poderão influenciar muito mais as nossas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ou de continuidade nos estudos, de reconhecimento e pertença a um campo, do que qualquer qualificação certificada que tenhamos. Eu não tive que me ver fazendo outra coisa que não fosse faculdade, eu sequer pude me pensar fazendo outra coisa, sem me sentir fracassada e excluída; experimentei uma trajetória familiar em que meus pais se sacrificaram materialmente para estudar, ampararam e repetiram incessantemente a chance maravilhosa que tivemos, de poder “viver só pra estudar”, sem ter que fazer sacrifícios, como trabalhar e estudar.

Hoje compreendo além, entendendo como o fato de que eles tenham estudado, naquela época e local, com todos os sacrifícios, foi ainda um privilégio herdeiro, de um processo de busca que foi vivido por eles a partir de um capital cultural que os precedeu, que os fez atribuir importância ao estudo formal e ao capital cultural hegemônico, no que esse representa em oportunidade de transposição das posições sociais subalternizadas pela aquisição do conhecimento escolarizado, tido como legítimo sobre os demais, e garantidor de inserção profissional positivada em valor cidadão.

Apreendemos modos de existência normalizados em nossos grupos sociais, que atravessam âmbitos públicos e privados, pelos exemplos a que somos submetidos, em convivência e sociabilidade como um todo, de maneira quase que inevitável. Eu cresci vendo meus pais estudarem, lerem e debaterem sobre a sociedade como se tivessem autoridade sobre tudo que a constitui objetivamente e simbolicamente. Autoridade assegurada por

¹ Cis refere-se aos termos cissexual ou cisgênero, utilizados para se remeter às pessoas cujo gênero configura uma concordância, entre a identidade de gênero de um indivíduo com o gênero associado ao seu sexo biológico, de acordo com a norma.

condições subjetivas da vivência de classe, raça e, no caso do meu pai, gênero. Dentro das condições materiais possíveis, eu os vi sempre se sentindo amparados pelo Estado na garantia de seus direitos básicos de existência, de trabalho, alimentação, moradia, saúde, ensino, etc., em seu direito à vida.

Demorei a perceber que existiam pessoas que não se viam dessa forma, amparadas e respeitadas, pessoas que se percebiam sujeitas às imposições de uma desigualdade socioeconômica objetiva, historicamente conservada. Demorei ainda mais para pensar como as desigualdades socioeconômicas estão também nas representações e distinções aparentemente sutis, mas que violentam ao confirmar e condicionar muitos dos fatores que definem quem pode ser o quê, quem pode estar onde, e como, diferenciadamente, em uma mesma sociedade.

Sem conseguir compreender essa lógica sociologicamente durante minha trajetória escolar, e mesmo sem saber o sentido de ser uma educadora como me entendo hoje, sei que as mulheres profissionais que eu mais admirei foram as minhas professoras. Terminei o Ensino Médio em 2005, e entendo que não somente as minhas professoras da escola formal, mas minhas várias tias educadoras, minhas primas, minha avó (que lecionou no início do século XX, sem sequer habilitação para isso), minha mãe, e algumas de minhas melhores amigas, que igualmente buscaram a docência, foram parte de um reforço quanto à identificação com a profissão que “escolhi”.

Não me recordo de nenhuma mulher negra nos espaços educativos escolares em que fui discente que não estivesse atuando na prestação de serviços de limpeza e/ou na cozinha. Não me recordo de colegas ou professoras, mesmo as que pudessem ser assim consideradas por heteroclassificação, que se dissessem negras. Não me lembro do termo raça em minha vivência infanto-juvenil ser utilizado sem que fosse de maneira associada às violências naturalizadas apresentadas como “piadas”. Nasci no ano de 1988, entrei na escola no ano de 1994, e me lembro com tristeza do que eu pratiquei e presenciei, e por presenciar em silêncio, muitas vezes fui omissa, e cúmplice, de todos os desrespeitos em relação às pessoas negras com quem convivi. Era terrível, e mesmo diante do incômodo relativo às diferenciações, eu não me dava conta do sentido racista dessas diferenciações.

Hoje busco averiguar os impactos dessas diferenciações na configuração de um campo da Educação que se revela historicamente embranquecido e embranquecedor, em forma, conteúdo e nos agentes que o animam.

A docência na Educação básica entre 2011 e 2015 me permitiu compreender como uma necessidade urgente o comprometimento político para uma formação e atuação docente

capaz de intervir efetivamente na atual realidade de ensino, especialmente quanto às desigualdades de gênero, raça e classe, em prol de transformar a realidade de uma educação escolar e acadêmica que conservou lugares hierarquicamente representados.

A História Oral se apresentou como possibilidade metodológica, com potencial para evidenciar as formas como algumas escolhas não explícitas na origem da escolarização resultaram em evidente exclusão no presente. As narrativas estabelecem um diálogo em que se revelam possíveis construções normativas relacionais e opositoras de certo e errado, de verdades e mentiras, do que é aceito ou rejeitado, do que é normal ou não, a partir das agentes sociais em atuação.

Há alguns anos, as narrativas de minhas alunas me permitiram relacionar diretamente a sensação que eu tinha, de ser limitada pelo mundo, com a forma como elas se sentiam quanto à escola, quanto às prospecções de futuro emocional, profissional, identificação de gênero, e quanto à vivência de suas sexualidades, diferenciadamente, a partir da condição objetiva e subjetiva familiar de existência.

As narrativas, pelas docentes interlocutoras nesta pesquisa, podem nos permitir pensar os modos como a representatividade opera no espaço escolar, nessas relações entre alunas e agentes educativas, no sentido de silenciar ou evidenciar questões que as fazem sentir pertencimento ou exclusão nesses âmbitos do saber oficial.

Muitas alunas se identificavam e dialogavam comigo atribuindo ao fato de eu não me identificar com o que elas percebiam como a figura “tradicional” da maioria das professoras. Ainda que eu estivesse no mesmo lugar que elas, meus posicionamentos explicitamente menos conservadores contribuíam significativamente para o estabelecimento de uma relação não hierárquica.

A ideia de tratar das narrativas docentes é averiguar como a violência e a construção de um sentido negativado das diferenças pode estar também nessa não identificação silenciosa, em processos cotidianos a que os agentes são submetidos, em relação à exclusão de algo, de um modelo, de uma meta, de uma média. Processos nos quais se mantém uma generificação e racialização inevitável de nossas vidas, sustentadas em desigualdades sociais naturalizadas.

Todos os dias as minhas alunas pertencentes às camadas pobres iam para escola aprender a respeitar e a ouvir mulheres em posições sociais nas quais, em grande maioria, elas não se viam em um futuro próximo. Essas discentes estavam submetidas à convivência subordinada com essas mulheres professoras desde o início de seus processos de escolarização, em uma rotina de obediência sistematizada pelas práticas pedagógicas

disciplinares tidas como oficiais. A escola representava o ato de obedecer e aprender diariamente com pessoas com as quais não haveria facilmente uma identificação, pessoas das quais se distanciavam nas práticas, nos modos como se viam e se posicionavam, corporal e subjetivamente. A figura reconhecida da professora a que deviam seguir o exemplo, reconhecer em autoridade e respeitar no período em sala de aula, em nada as representava socioculturalmente, para além do conteúdo curricular excludente a que eram submetidas.

Por toda a trajetória narrada, e a partir das trocas e diálogos estabelecidos com discente ao me reconhecer na posição docente, fiz uma escolha por realizar a interlocução oral da pesquisa no município de São Gotardo, no interior – centro-oeste/triângulo mineiro – do Estado de Minas Gerais, local em que residi e estudei até o ano de 2005, e para onde retornei e lecionei após o término da graduação, a partir do ano de 2011. Um território completando 104 anos no ano de 2019, com uma população estimada pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [2017] de 35.016 pessoas, sendo registrada uma população no último censo [2010] de 31.819 pessoas e com um IDH – Índice de Desenvolvimento Humano de 0,736.

Acreditei na desconstrução mediada pelas narrativas em disputa, narrativas oriundas dos próprios sujeitos e/ou agentes inseridos no campo da educação, entendendo a história oral enquanto produção histórica capaz de constituir-se motor de luta social, uma vez que “a origem e a satisfação não são suficientes para distinguir fontes orais do leque de fontes utilizadas pela história social em geral; assim, muitas teorias da história oral são de fato teorias da história social como um todo” (PORTELLI, 1997, p.27).

A pesquisa se deu baseada em entrevistas individuais, com educadoras com formação e atuação em diferentes momentos no campo da educação na referida cidade, na rede estadual e/ou municipal de ensino. Foram analisadas 10 entrevistas. A preocupação em relação à seleção das entrevistas teve como critério manter a pluralidade em relação à temporalidade das experiências, ter uma variabilidade satisfatória no que se refere aos diferentes momentos e formatos de inserção discente, formação e trajetória docente no campo da educação básica. Os pontos relacionados às entrevistadas foram contemplados à medida que se fizeram importantes nas reflexões articuladas a todo o trabalho de campo, e associadas aos referenciais teóricos quando as narrativas foram introduzidas no texto.

As entrevistas seguiram roteiro estruturado inicial, em anexo, referente às vivências pessoais e quanto às experiências educacionais, sendo interpeladas direta e indiretamente enquanto discentes e docentes em relação às experiências de gênero, raça e classe, relacionalmente e interseccionalmente. O objetivo das trocas orais foi refletir, a partir da

investigação dessas narrativas de mulheres educadoras, em relação à constituição subjetiva e objetiva de identidades e trajetórias docentes que protagonizam.

As representações e representatividade docente no referido município de São Gotardo não se manifestariam diferentes da realidade desigual brasileira quanto aos grupos que protagonizam o ensino formal, ainda que possa operar diferenciadamente em alguns aspectos, por fatores orientados pela pequena dimensão e temporalidade específicas de uma pequena cidade mineira, com pouco mais de um século de existência, e com a prevalência de economia agroexportadora ainda na atualidade.

Sem uma aparente imposição, condicionantes distintivos seguem alimentando uma espécie de engrenagem invisível que mantém alguns grupos inseridos e outros excluídos, continuamente. Nesse sentido, a metodologia oral, associada à escolha do referido grupo interlocutor, amplia perspectivas em análises comparativas entre as narrativas. O trato com as fontes orais permite elucidar que, ainda que as trajetórias sejam circunstancialmente plurais nas vivências narradas, há uma estrutura e classificação social comum que as identifica, e que as representa identitariamente como um grupo específico de mulheres, em que as carreiras docentes foram consentidas como normais em suas vivências, como possibilidade profissional “exclusivamente” feminina.

A pesquisa oral pode questionar o sentido e o modo como operam vivências atuais quanto às normas de feminilidade inseridas na constituição de uma branquitude não crítica e de um embranquecimento subjetivo dos sistemas de classificação social compartilhados por pessoas brancas e não brancas, e que dá manutenção aos discursos e práticas pedagógicas sexistas e racistas veladas no campo da Educação.

O silêncio e a invisibilização quanto aos lugares ocupados na articulação de opressões institucionalizadas, em termos literais e simbólicos, concorre para a conservação de lugares socioculturais hierarquizados a partir de uma norma branca, masculina, heteronormativa, capitalista e eurocêntrica, e impede que depositemos valor às mudanças práticas possíveis. Impede que compreendamos que

o realmente importante é não ser a memória apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo na criação de significações. Assim, a utilidade específica das fontes orais para o historiador repousa não tanto em suas habilidades de preservar o passado quanto nas muitas mudanças forjadas pela memória. Estas modificações revelam o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas, e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico (PORTELLI, 1997, p.33).

O trato com as fontes orais, a partir de autores como José Carlos Sebe Bom Meihy, Michel Pollak, Alessandro Portelli, Yara Koury, Raphael Samuel e Beatriz Sarlo, nos permite

acessar as bases da percepção da memória enquanto instrumento profícuo para análise das diversas linguagens da vida cotidiana em sua dimensão histórica, assim como para compreensão das diversas significações dos diversos agentes sociais, e a partir daí, estabelecer uma relação em que a narrativa oral aparece para o trabalho sócio-histórico como portadora de sentidos que estão presentes na dinâmica comum de um grupo social.

“A memória como base para a construção de narrativas, convoca identidades coletivas de pessoas reunidas em um projeto. Isto evidencia que a memória individual deixa de ser um depósito explicativo de atitudes individuais e se abre para o conjunto social” (MEIHY, 2007, p.19). A narração não é o fato que narra, mas consiste em si só um fato, e/ou uma experiência, em relação ao que se busca evidenciar da memória no que se enuncia. Para além das questões e controvérsias imputadas às fontes orais,

não se pode desconhecer que em toda entrevista, mesmo aquela que relata memórias de experiências bastante singulares, a dimensão social é constitutiva desta em razão dos aspectos linguísticos, culturais, econômicos ou mais propriamente históricos formadores de qualquer indivíduo. Logo, o historiador tem diante de si um documento que é individual e social ao mesmo tempo. Cabe a ele construir itinerários teóricos e analíticos que operem adequadamente com a multiplicidade de níveis de realidade e de temporalidade que essa fonte apresenta (PEREIRA NETO; MACHADO; MONTENEGRO, 2007, pp. 117-118).

A produção do trabalho histórico sobre fontes orais, ligado diretamente ao trabalho com a memória passará pela interpretação cuidadosa e consciente de que uma pesquisa pretende satisfazer perguntas específicas, o que acarreta em uma seleção do que será evidenciado, em elementos presentes no processo sociológico contemplado. O historiador lidará necessariamente com a seleção do próprio narrador em relação ao que o mesmo achará pertinente ser dito, e posteriormente, dentro do que foi dito, e pela forma como o foi, a partir dessa relação que também conterà silêncios e ênfases, resultará a seleção final do que pôde ser evidenciado e transformado.

O desafio estaria no fato de encararmos a memória não só como depositário de informações – um lugar onde se recorda a história – mas de a encararmos como um fato da história, de a encararmos como história, como *senal de luta*, como *processo em andamento* (ALMEIDA; KOURY, 2014, p. 198).

Encara-se a memória pela maneira como ela se constrói, o que é preservado, e o que é esquecido, o que é dito e o que é silenciado, sem que uma ordem seja dada de forma explícita, sem pretensão de classificar em verdade ou mentira o que está sendo explicitado.

Temos a noção diferenciada entre “*verdade*” e “*experiência*” ou dizendo de outra maneira entre “*realidade*” e “*vivência*”. Assim, o consagrado axioma “*compreender para explicar*” ganha mais uma dimensão ao ser aliado à “*transformação*”. Então, construindo um novo silogismo temos que: compreendendo para explicar,

explicamos para transformar, donde “*comprender é transformar*”. *Transformação*, portanto, passa a ser o objetivo da história oral. Não se fala, contudo de uma transformação em sentido plano, restrito, simples, meramente imediato. Toda a ação da história oral é transformadora. E isto em todos os níveis, desde a elaboração do projeto, escolha dos colaboradores, operação de entrevista, produção textual e eventual análise. Durante todas as fases de execução da história oral temos um compromisso com a transformação sem o que a história oral não tem razão de ser. Sem isso, aliás, não se tem história oral e sim o velho e consagrado uso de entrevistas de cunho testemunhal. A novidade aqui proposta se efetiva na superação do limite *culturalista*. Porque se credita ao saber universitário, acadêmico, mais do que compreender, assume-se o compromisso com o social como princípio, meio e fim da história oral. O destino transformador, portanto, é a marca de honra da história oral (MEIHY, 2006, p. 194-195).

Quando interpelamos a memória de alguém a partir de um tema e/ou situação específica, em uma entrevista, estamos produzindo um caminho, um percurso que nos informa o sentido de lembrarmos determinadas coisas, de compartilharmos determinadas lembranças, e identificar o que possam ter de análogas às lembranças de outras pessoas, em detrimento de vivermos em momentos e lugares diferentes.

Quando é apontada necessidade de estabelecer uma metodologia em relação à interlocução oral ainda sinto uma dificuldade de pensar em uma única estratégia, e creio na ideia de que cada trabalho requer uma orientação própria, a partir de suas especificidades. Posteriormente minha reflexão recai sobre a questão da história oral, e da memória em forma de narrativa, enquanto mais uma representação da busca incessante da produção historiográfica por ressignificar a noção de fonte, e conseqüentemente, por confrontar as visões hegemônicas dentro do próprio campo científico legitimado, que as produz e reproduz.

A opção pelo trato com a fonte oral, conforme infere Michel Pollak (1989, p. 4), parte de um pressuposto de que a “memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes”. Ocorreria que a memória, enquanto fonte, seria explorada historicamente em espaços em que a produção da memória coletivizada constitui em si um conflito, os objetos de pesquisa são cerceados por uma competição entre memórias concorrentes. Os indivíduos se constituem sob “a força dos diferentes pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos” (POLLAK, 1989, p.1). Então, o trato oral reconhece que estaríamos opondo e ao mesmo tempo coletivizando memórias, relacionalmente.

A linguagem cotidiana é diversa, e se produz e reproduz, à medida que assume os significados políticos sociais de uma determinada classe, parcela ou grupo social. A memória coletiva e/ou individual do sujeito passa a estar permeada pela linguagem cotidiana de seu meio, da qual ele próprio se apropria, modifica e transmite. Considera-se assim, que a

linguagem cotidiana constitui um reflexo da vida social do sujeito e/ou agente, seus modos de viver, trabalhar e socializar, seu capital cultural e *habitus* por ele criado (BOURDIEU, 1996; 2007; 2014; 2015), recriado e/ou modificado, tudo compõe a classificação simbólica da qual derivará os contornos da memória descrita, e as diferentes percepções das experiências que narra.

Dois sujeitos e/ou agentes, pertencentes ao mesmo meio, podem possuir uma vida social distinta, de acordo com as próprias concepções, percepções do meio e/ou apropriações feitas do mesmo. Uma experiência seria passível de dois relatos, dois testemunhos, duas memórias verdadeiras sobre um dado momento vivido, de acordo com a compreensão do mesmo e sua transmissão.

No caso do conjunto de entrevistas, deve-se entender que a memória individual ganha sentido social na medida em que se estabelece na repetição ou incidência de fatos, situações ou impressões. Assim, o indivíduo em história oral tem sua voz legitimada na medida em que sua experiência representa algo do interesse geral. Com isto supera-se a “ilusão biográfica” e se estabelece um sentido moral coletivo para os estudos de história oral (MEIHY, 2007, p. 20).

O que Portelli (2014) aponta atende ao que se pretende revelar nessa pesquisa, no que se refere ao fato de que a partir da interlocução Oral, o que se revela, em suma, é a vida cotidiana. E a vida cotidiana de determinados grupos sociais em interação na sociedade contemporânea pode evidenciar muito de como operam engrenagens invisibilizadas, estabelecidas no passado, e mantidas para conservação de uma mesma estrutura moderna opressora, simbólica e literalmente, especialmente no que tem de omissa diante das desigualdades.

“Numa perspectiva construtivista, não se trata mais de lidar com os fatos sociais como coisas, mas de analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade” (POLLAK, 1989, p.4). O trato oral, o procedimento de entrevistar, transcrever, fazer leituras refletindo quanto às vivências manifestas, concomitantemente, depende de uma sistematização relativa à produção das fontes que tem sido feita de acordo com orientações técnicas básicas, com as quais tem sido necessário lidar negociando, mantendo o rigor qualitativo, mas sem imputar rigidez à forma de execução do trabalho, equilibrando o resultado pretendido entre as proposições ideais e as condições reais da pesquisa.

O manual de História oral, de autoria de José Carlos Sebe Bom Meihy, apresenta tópicos que foram significativos, referentes à noção de sessão de uso das informações, quanto à produção de anotações paralelas à realização da entrevista, enquanto modo de garantir que

reflexões feitas no dado instante não se perdessem nas etapas seguintes do trabalho; uma vez que muitas das reflexões teóricas se modificaram a partir do trabalho de campo, um processo que se constituiu em possibilidade de ampliação e interferência contínua nos contornos e profundidade do texto que o acolheu na forma dessa dissertação.

Um trato possível com uma fonte oral se daria pensando em primeira transcrição, que propicia uma textualização e reverbera no que se definiria como *transcrição*, “que seria mais do que a transformação do oral para o escrito, e sim de todo processo de elaboração do projeto em história oral” (MEIHY, 2006, p.195).

A transcrição é a atividade de transferir o que está gravado em fita cassete para papel ou computador, preservando-se os erros gramaticais e os vícios linguísticos, bem como a voz do entrevistador, os risos e os choros. A textualização é uma fase intermediária entre a transcrição e a produção do documento final. [...] Nesta fase, as falas do entrevistador são suprimidas, as repetições de linguagem são amenizadas e algumas correções gramaticais são efetuadas. [...] Com a transcrição, os relatos gravados são transformados em registros escritos, ocorrendo uma tradução. Esse texto sofre transformações antes de chegar na sua última versão. O documento final, isto é, o relato *transcrito*, é produto da interação entrevistador-entrevistado e não é mais igual a aquilo que foi dito no momento da gravação (MAGALHÃES, 2006, p.30).

Nesse sentido, foi feita opção por não dissociar objetivamente o trato metodológico do teórico, sendo ambos explorados gradualmente no texto, à medida que o trabalho de campo e desenvolvimento do projeto tornaram pertinentes, foram introduzidas as reflexões quanto aos modos e sentidos de fazer tal abordagem em relação ao campo da Educação e aos debates acerca das representações de gênero no presente. “Afirmando que o passado é um processo inacabado, o “tempo presente” se impõe convocando exegetas do que se convencionou chamar “realidade”” (MEIHY, 2007, p 14).

A partir das primeiras entrevistas realizadas, as interlocuções se desvelam como espaço de revelação das sutilezas que tangem reflexões relativas às interseccionalidades de gênero, raça e classe; uma revelação feita também às participantes, que na maioria das entrevistas, se veem interpeladas pela primeira vez no que se refere às questões tratadas. Pensando as reproduções que conservamos sem nos darmos conta quanto à generificação e racialização dos valores sociais que reconhecemos.

Desse modo, as entrevistas operariam como um espaço capaz de evidenciar às participantes como suas experiências, aparentemente singulares, são passíveis de serem coletivizadas, em muitos aspectos, e como isso se inicia nesse ato de partilha sobre si, e sobre as formas de percepção e classificação do mundo de cada uma, nesse caso, em suas relações com o campo da educação.

Ao se questionarem coletivamente quanto aos fatores de representatividade, escolaridade de suas famílias, condições de moradia, antes e durante a formação docente, ao se perceberem quanto ao tempo que tiveram disponível para os estudos e demais atividades de sociabilização, trabalho, descanso, quanto ao acesso a bens de consumo, ferramentas tecnológicas, acesso à produção artística e cultural, ou seja, ao se questionarem sobre o que constituiria o capital cultural a que tem acesso, em um sentido amplo, incluindo a constituição (ou não) de prospecções de presente e futuro, é possível que se compreenda, a partir dessas realidades que se evidenciam como “normal” para as mesmas, uma ideia de experiência comum. A coletivização das experiências dessas mulheres – educadoras – no reconhecimento mútuo de suas trajetórias pode identificar semelhanças capazes de uma nova noção de pertencimento, enquanto um grupo social específico, pensando em representações de gênero, raça e classe quanto aos privilégios e opressões que vivenciam.

Ao abordar o cotidiano, ao contar sobre suas histórias, as mulheres passam a possibilitar um outro entendimento do passado, que leva a uma atuação mais crítica em relação ao presente e futuro. Ao possibilitar que outros sujeitos sejam participantes da história, desentranhamos a história por dentro, revelando e dando a conhecer as lutas e pensamentos forjados na experiência feminina da vida individual ou coletiva, que até o momento estava no anonimato. Por tal motivo a recuperação da memória coletiva e individual das mulheres cumpre um fim bem específico – tornar possível a reconstrução e apropriação coletiva do passado, o que nos ajuda a compreender o presente histórico, favorecendo a formulação e reformulação dos projetos e realidades atuais (TEDESCHI, 2014, p.31).

Pesquisas estatísticas e/ou qualitativas relacionando gênero e Educação no Brasil (CARREIRA, 2016; CARNEIRO, 2016) estabelecem comparativos que evidenciam a realidade desigual de mulheres negras no campo do ensino formal e mercado profissional como um todo (CARNEIRO, 2005; RIBEIRO, 2017; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018), sendo possível pensar em que medida se trata de uma questão relativa à pertença racial e à manutenção de privilégios femininos marcados pela branquitude, o que denominamos como feminização do magistério, e que geraria uma consequente feminização branca/embranquecida dos temas e pesquisas acadêmicas na área da Educação no Brasil.

Pensar em uma crítica da branquitude, no que essa representa de uma valoração estendida às populações brancas e não brancas como referência alienante de nossas realidades enquanto agentes e grupos fraturados pelos processos de colonização (FANON, 2008) amplia as possibilidades de debate sobre como operou e opera a lógica sexista e racista simbolicamente reproduzida no campo educativo, para uma possível superação da mesma, com base na compreensão de como nossas escolhas e ações cotidianas não podem seguir

opostas ao que se denominam ações e políticas afirmativas institucionalmente orientadas na contemporaneidade.

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (UFMG, 2010).

Quando abordamos a partir do crivo crítico as concepções de privilégios de gênero, raça e classe não significa dizer que os grupos detentores de privilégios relacionais – homens em relação às mulheres, população branca em relação à população não branca, população heterossexual em relação às populações LGBTQ² – não enfrentem dificuldades, ou limitações objetivas e subjetivas em alguma medida em suas vidas. Significa que historicamente essas dificuldades e limitações não colocaram e nem colocarão suas vidas em risco por tais fatores, significa que tais dificuldades não impediram e/ou impedirão que gozem direitos civis básicos e não implicam em violência por parte do Estado a partir de suas condições de gênero e/ou raça, a partir de condições associadas ao sexo biológico, à cor de suas peles, às suas variações fenotípicas e vivências de suas sexualidades.

Quando tratamos de privilégios, especificamente no que se refere ao fator racial, em um debate sobre representações e representatividade, estamos reconhecendo que no Brasil, bem como nas demais sociedades pós-coloniais, independente do gênero e da classe, é possível reconhecer como operou e opera a noção de branquitude enquanto valor social hegemônico, numa oposição contínua a tudo que se associou à Negritude (CESAIRE, 2010). Fanon (2008) e Cesaire (2010) nos informam sobre como a transmissão contínua de uma associação generalizada de tudo o que é negativo às populações não brancas e aos seus descendentes na história do Ocidente, bem como aos elementos que as caracterizam culturalmente, por auto identificação e/ou heteroclassificação, reverbera no modo como nos percebemos racialmente em relação na contemporaneidade.

Fanon (2008) nos mostra como um ideal de branquitude operou e opera reproduzindo simbolicamente as categorias que nos diferenciam hierarquicamente, ao nos igualar sob a égide europeia do conhecimento e classificação do mundo após os processos de colonização,

² Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e grupos identitários afins com a teoria Queer.

colocando muito de sua própria trajetória intelectual como aporte do que infere sobre essa distinção racialmente praticada no âmbito das ciências acadêmicas legitimadas.

Cesaire (2010) vai refletir genealogicamente quanto ao conceito de Negritude que comungam, apontando as construções com as quais partilham entendimento, e também fez críticas. Enquanto um dos autores do termo, ele fala do conceito de Negritude enquanto uma elaboração intelectual e política, que surge inicialmente como a representação da tomada de consciência quanto às diferenciações socioculturais racializadas colocadas nessa relação de constante imposição da branquitude posta como a valoração universal de nossas produções e experiências.

Historicamente, a Negritude foi uma forma de revolta, em princípio contra o sistema mundial da cultura tal qual ele se constituiu durante os últimos séculos, e que se caracteriza por um certo número de preconceitos, de pressupostos que resultaram em uma hierarquia muito rígida. Dito de outra forma, a Negritude foi uma revolta contra aquilo que eu chamaria de reducionismo europeu (CESAIRE, 2010, p.111).

A introdução do conceito de Negritude pensado a partir de Cesaire (2010) nessa dissertação foi proposta na qualificação, uma vez que, ainda que eu não esteja debatendo os significados do referido conceito na pesquisa proposta, a inserção do conceito permite acessar e elucidar academicamente o debate relativo às ressignificações e afirmações identitárias relativas às populações negras. O pressuposto à ressignificação por igualdade e equidade tem sido defendido e replicado no campo científico, no qual reconhecer e refletir acerca da existência de Negritude enquanto fator de diferenciação identitária permite uma melhor compreensão da posição desigual de agentes e grupos quanto à historicidade de algumas representações. Cesaire (2010, p.112) evidencia o que ele denomina de “condição cultural” prévia, capaz de mobilizar grandes reajustes políticos e reequilíbrio social.

Indispensável a todo despertar político e social, diria que essa pré-condição cultural, essa explosão cultural geradora do todo, tem, ela mesma, um início. Por sua vez, ela teria sua própria pré-condição, que não é outra coisa senão a explosão de uma identidade por longo tempo reprimida; por vezes negada; e, finalmente, liberada. Enfim liberada, essa identidade se afirma, para ser reconhecida. A Negritude foi tudo isso: busca de nossa identidade, afirmação do nosso direito à diferença, aviso dado a todos do reconhecimento desse direito e do respeito à nossa personalidade coletiva. Eu sei bem que essa noção de identidade é hoje contestada ou combatida que fingem ver nossa obsessão identitária um tipo de autocompaixão aniquiladora e paralisante. Pessoalmente, não acredito em nada disso. Eu penso em uma identidade não arcaizante, devoradora de si mesma, mas sim devoradora do mundo, isto é: apoderando-se do presente, para melhor reavaliar o passado e, mais ainda, para prepara o futuro (CESAIRE, 2010, p.113).

O conceito de Negritude possibilita acessarmos informações e reflexões quanto às estratégias de resistências dos grupos sociais marginalizados. Afirmar uma identificação histórica e cultural de origem não branca, de origem africana, seria uma posição relacional de confronto relativo à conservação de uma estrutura racialmente desigual de classes nas sociedades pós-coloniais. Nesse sentido, Césaire (2010, p.113) reforça que “virar as costas à identidade é voltar àquela situação, entregando-se, sem defesa, à alienação, palavra que ainda tem todo seu peso”. A alienação relativa às reproduções sócio-históricas das representações identitárias de gênero, raça, sexualidade e nacionalidade é promotora de conservação das distinções, e de representatividade desigual nos campos de saber e poder. Ao passo que uma conscientização e politização quanto às representações que nos precedem, pode fomentar mudança, considerando a possibilidade de subversão dessa lógica reprodutora dos lugares dos agentes dentro das classes, hierarquizados a partir dos fatores raça e gênero no Brasil (GONZALEZ, 2018).

A identificação em Negritude é a afirmação contra o apagamento identitário, e possibilidade de rompimento com a política de invisibilização e com as estereotipações atribuídas ao que caracteriza essa representação da identidade historicamente. Reconhecer as representações negatizadas do que se associou à negritude é um caminho para que compreendamos a ressignificação dada na afirmação positivada desse conceito, como o reencontro com uma origem identitária ancestral em africanidade, e que não se quer mais usurpada por uma “universalidade” europeizada de nossas percepções, reflexões, conhecimentos e reconhecimentos quanto à inserção sócio-histórica e política de que fazemos parte coletivamente.

Césaire (2010) indaga criticamente e se afirma positivamente quanto ao que caracteriza as identidades racialmente produzidas na história do Ocidente, objetivando romper hierarquias racistas, e elucidando a noção de Negritude como o direito de existir conscientemente em sua posição, sem ignorar o passado de violências coloniais a que estiveram submetidas populações não brancas de origem africana, e, especialmente, sem ignorar a relação dessa realidade histórica na produção e manutenção das formas do racismo estrutural contemporâneo.

Acessar os constituintes da branquitude enquanto valor universal garantidor de privilégios nas sociedades pós-coloniais pressupõe compreender o que identifica socioculturalmente e historicamente as populações não brancas, e esse processo produtor de identidades precisa estar relacionado às distinções que apreendemos, e aos discursos que se produzem sobre os significados das representações que conhecemos.

Nesse sentido, no que se refere ao conceito de Negritude, entendo a importância do processo de qualificação dessa pesquisa, no que produziu de questionamentos que impactaram no processo dissertativo como um todo. Questionamentos que contribuíram especificamente nesse ponto, quanto ao percurso conceitual abarcado, referente às leituras a que me dispus e as que não me dispus, deliberadamente, tentando entender e praticar mais sobre o lugar de fala no qual me percebo, e me posiciono politicamente. Ao me dispor aos estudos relativos às críticas da branquitude, não estou e não estarei livre de reproduzir exatamente o que busquei confrontar reflexivamente; nunca estaremos. A realização dessa pesquisa possibilitou reconhecer, mais uma vez, que muitos dos pontos que me inquietaram e inquietam só ficaram mais evidentes no decorrer do processo, durante o qual precisei ter cuidado pra manter sempre abertas as possibilidades de trocas acadêmicas não hierárquicas.

O processo de naturalização das concepções hegemônicas sobre o mundo social, os quais são, em grande medida, contribuintes da manutenção dos processos de apagamento e invisibilização das diferenças, abarca todos os campos e vivências, das estruturas sociais às cognitivas. Diante disso, e compreendendo a relevante função da academia na reprodução e reforço das concepções hegemônicas, eu, enquanto agente implicada na luta feminista e antirracista, busco inserir minha pesquisa em uma perspectiva decolonial da produção do conhecimento.

Em razão disso, surgiram questionamentos na qualificação exatamente do ponto sobre o qual discorro, denotando uma pretensa “desqualificação epistêmica” (CARVALHO, 2019) a partir de categorizações do saber científico e das representações atribuídas a determinados temas enquanto militância, uma atribuição feita considerando a relação de oposição colocada a partir de posicionamentos reflexivos que destoam do padrão eurocentrado. E “descolonizar, no nosso caso, [significa] desvincular-se do mandato introjetado de repetir o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico). Ou seja, desobrigar-se de reproduzir o eurocentrismo compulsório” (CARVALHO, 2019, p.90).

Apesar de uma extensa bibliografia utilizada no texto apresentado na qualificação, fui bombardeada por uma das professoras participantes com indicações de leituras hierarquizadas no campo da Educação como “clássicas”; uma lista de autores entendidos por tal professora da banca como indispensáveis, diante do que ela reconhece no campo epistemologicamente. A “violência epistêmica” (CARVALHO, 2019), nesse caso, residiu no exercício do poder, conferido pela posição que ocupava, e que a permitiu relacionar uma série de outros autores que tratam dos temas que explicitarei em minha dissertação, para os quais é conferida uma

distinção, e que atuam na continuidade e no reforço do “epistemicídio” (CARNEIRO, 2005) de determinadas autoras e autores – pesquisadoras, intelectuais e cientistas – igualmente produtoras de estudos e análises acerca da sociedade brasileira.

A colonialidade, conforme destaca Gomes (2019), se enraíza nos currículos e na imposição da referência aos cânones. “E o que é conhecimento não se reduz ao cânone, devendo ser constantemente atualizado e indagado pelas novas teorias, novas interpretações e por outros autores e autoras de diferentes pertencimentos étnico-raciais, de sexualidade, de diversas regiões do mundo” (GOMES, 2019, p.239).

A questão que se coloca é, sob quais parâmetros se determina o que é reconhecido num campo de saber? Quando uma docente universitária coloca suas posições reflexivas e epistêmicas, que são escolhas individuais, como critérios gerais de valoração de um trabalho num campo, quanto ao que é aceito como pesquisa e referência, qual o efeito conservador disso estruturalmente?

O que se pressupõe estar no fundamento de tais questões é, em larga medida, a atitude colonizada oriunda da história das universidades, e estas, como herdeiras do colonialismo eurocentrado, que coalesceu todas as dimensões positivas do mundo social, da moral, da posição socioprofissional à noção de conhecimento à Europa e seus agentes. Como nos explica Carvalho (2019, p. 85), sendo uma transposição das universidades europeias no Sul global, “o espaço institucional racista intensificou o modelo colonizado de conhecimento, e a colonização epistêmica, uma vez instalada, trouxe novo estímulo para continuação da exclusão racial”, a seleção de gênero e consolidação dos privilégios exclusivos de uma pretensa elite intelectual brasileira.

Os questionamentos da banca quanto à posição epistemológica construída se deram de formas bastante explícitas, e ao mesmo tempo, emblemáticas. Houve a sugestão de um trabalho de cunho puramente teórico, “guardando” o material de campo para um futuro doutorado; embora tal sugestão revele uma contradição a partir da oscilação analítica, ao demonstrar a aprovação da abordagem crítica apresentada em seu conteúdo teórico. Apesar de uma categorização da escrita como “militante”, sobram elogios pela vitalidade e potência dos textos. Entretanto, ele seria válido desde que o “adequasse” bibliograficamente ao campo, no uso de uma bibliografia menos “parcial”, que explicitasse posições menos “parciais”, acatando tais indicações como critérios para tornar o trabalho “mais acadêmico”.

Tal postura, comum a teóricos e à academia brasileira, como nos mostram Gonzalez (2018) e Nascimento (2019), desvelam os efeitos do neocolonialismo, a partir do recurso às elaborações teóricas mistificadoras, distanciadas da realidade brasileira. Uma das indicações

recebidas pela professora em questão se tratava do livro: “*Será que a vítima tem sempre razão?*” de Francisco Bosco. A ideia de ser mais ou menos acadêmica foi associada diretamente aos referenciais já escolhidos, em comparação aos que me foram indicados. Demonstrando como

o racismo epistêmico invalida consciente ou inconscientemente qualquer perspectiva de conhecimento que não seja Ocidental e branca, tendo como base o pressuposto que considera a si mesmo como universal, isento e neutro, não compreendendo a sua própria especificidade/particularidade (GONZALEZ, 2018, p. 27).

Orientados pela razão hegemônica, e costumados no *habitus* acadêmico de uma universidade colonizada, de matriz monoepistêmica e eurocêntrica, torna-se sutilmente árdua a tarefa de se aperceberem do sentido político prático das exclusões, ou das ênfases bibliográficas, como no caso da exigência quanto aos ditos cânones das ciências, dissimulada em suposta exigência de rigor metodológico; “uma afinidade eletiva perversa entre racismo étnico-racial e epistêmico: se nossa universidade não fosse colonizada, ela não seria racista; se ela não fosse racista, ela não teria sido colonizada” (CARVALHO, 2019, p.86). O significado prático e político de tal discussão reverbera no modo como conservamos ou rompemos com algumas hierarquias a partir dessas bibliografias escolhidas e validadas, e a partir da forma como nos posicionamos a partir dessas bibliografias, que articuladas ao campo em que nos inserimos, dotam de sentido o que acreditamos potente em nossas trajetórias educacionais.

As tentativas de desqualificação epistêmica, sobre abordagens que denotam pensamentos engajados, remetem à possibilidade de mistificação em uma academia que se mantém conservadora, mesmo que o discurso predominante e aceito sobre essa academia seja de um lugar e uma prática libertária, nas posturas e nas teorias que acessa e produz. Contudo, importante enfatizar, conforme nos ensina Gonzalez (2018, p.102) que, “na medida que um discurso não é consciente de seus fundamentos e seus efeitos, ele não pode se dizer científico já que não conseguiu se aperceber das artimanhas da ideologia”.

Ao compreender as escolhas epistemológicas contidas na pesquisa como parciais e militantes, conscientemente ou não, seguem desconsiderando a parcialidade das próprias perspectivas que conservam. O que é lido, indicado e debatido como clássico, como cânone, como ciência deveras, em geral, ainda é o conhecimento que tem origem branca, e/ou embranquecida, elaborado a partir de referências majoritariamente masculinas e veiculadas às formas europeizadas de produção de saberes “formais”.

O campo acadêmico se faz espaço de possibilidades de desqualificação de saberes e discursos politizados, retirando-lhes o status de ciência e categorizando-os enquanto

ativismo/militância, desconsiderando que a luta por representação e representatividade esteja travada na própria concepção de conhecimento, na dissimulação da manutenção de posições privilegiadas e conservação de um poder eurocentrado apresentado como rigores metodológicos e epistemologias clássicas (NUNES; COSTA, 2019, p.77).

Independente do desconhecimento da banca de qualificação quanto às leituras apresentadas como fundamento teórico e crítico base da pesquisa, elas foram questionadas, por não estarem na lista das autorias reconhecidas e, sobretudo, por apresentarem viés político feminista, antirracista e decolonial explícito quanto ao debate relativo às representações de gênero, raça e classe no campo da Educação. Um posicionamento que segue sistematicamente silenciado pelas imposições de uma “autoridade” e do poder de “saber” a ela associado, que é institucionalmente conferida à(o) professora(o) em relação à aluna(o) numa produção orientada.

Num processo de qualificação do mestrado; “a produção do conhecimento reconhecido como científico, e os processos de (não) reconhecimento de determinados saberes e sujeitos no âmbito do campo acadêmico atuam como instâncias homólogas às relações sociais” (NUNES; COSTA, 2019, p.74), o que pode ser observado a partir dos ritos pedagógicos por meio dos quais se efetivam os silenciamentos como sutilezas que culminam na violência epistêmica, no epistemicídio. Esse processo arbitrário no âmbito acadêmico, justificado em ritos e processos oficiais do campo, não tem sido diferente ao pensarmos sobre quem tem sido escutado e quem tem sido silenciado em processos mais amplos de exercício de poder num campo do saber. Quem tem autoridade garantida e decide o que é dito e o que não é, quando pode ser dito e quando não pode, o que é ciência é o que não é. Como nos atenta Carvalho (2019, p. 102), “nossas universidades são pautadas pelo princípio da autonomia científica, porém funcionam até agora em um regime de autonomia colonizada: são autônomas apenas para seguir o padrão ocidental”, na imposição de seus referenciais bibliográficos ao corpo discente como exigência de pertencimento ao campo.

O incômodo explicitado aparentou ter ocorrido especificamente em relação à minha postura, de não consentir que os apontamentos feitos quanto à bibliografia e abordagem empreendida fossem colocados num lugar de ausência dos requisitos acadêmicos dissertativos, quando se tratava apenas de uma perspectiva epistêmica diferente. Perspectiva esta que buscou dialogar com referências que tiveram substantiva produção do campo da Educação e das temáticas interconectadas às reflexões propostas nesta pesquisa. Perspectivas científicas, resta dizer, historicamente invisibilizadas e excluídas no campo da ciência ao serem rotuladas como militantes ou fora dos parâmetros ditos científicos. O que encontra

sentido na própria história das universidades brasileiras, a partir da constatação de “que sua aparente organização não passou de mera contingência, e elas funcionam até hoje em um estado exceção epistêmica, e não como uma regra estável de convívio entre saberes de origens radicalmente diferentes” (CARVALHO, 2019, p. 95).

Por este motivo, ao ver questionadas minhas escolhas teóricas e científicas e, diante de meu comprometimento político enquanto acadêmica, compreendendo a importância deste espaço para as transformações sociais que se almeja, indaguei a banca sobre quais processos acadêmicos vêm implementando, no sentido de permitir e validar conhecimentos que fogem à norma hegemônica, majoritariamente de matriz euro-americana, e dialogar com escritas que contemplem em representação grupos como: autoras mulheres, brancas e não brancas, representatividade de populações LGBTQ, representantes de grupos indígenas, afro-brasileiros e representatividade latino-americana nas suas práticas e produções nesse espaço.

A insistência na reiteração dos questionamentos impositivos sobrepôs às expectativas de atitudes reflexivas diante de minhas indagações à banca. Argumentações relativas à filosofia, colocada como universal, foram colocadas desconsiderando que não há compartilhamento amplo de referências não brancas e/ou femininas do pensamento humano nos meios que transitamos. Novamente, se tornou nítido como a academia, representada nas pessoas que a fazem funcionar de um determinado modo, mesmo que não generalizado, não se apercebe do quanto reproduz, em argumentos em favor da norma hegemônica, e de uma lógica que é racista, sexista e elitista. Seus agentes tendem a não se aperceber do que representam sócio-historicamente, pelo discurso que aderem, em relação à correspondência dos lugares de fala e da posição social, e das posições ocupadas em um mecanismo de poder em que estão inseridos acriticamente, nesse caso, o meio acadêmico.

Ao defender e manter minhas escolhas e perspectivas epistemológicas nessa dissertação, as quais justificam as leituras feitas, e também as leituras que não foram feitas, estou dizendo do lugar de onde falo; um lugar em que não vejo possibilidade da vítima não ter razão. Um lugar em que me vejo incapaz de ser *ou* pesquisadora *ou* militante, um lugar no qual não acredito que eu precise me calar sobre refletir diferente, não a partir de diplomas e títulos, de um cargo, ou uma situação avaliativa.

Esse é um lugar político do qual não abro mão atualmente, a partir de trocas, de coletivização de demandas por equidade, e por maior horizontalidade do pensamento. Um lugar em que, justamente por contrariar lógicas “capitalistas” individualistas que regem a sociedade e a produção do conhecimento, entendo que não seja possível sustentar sozinha. Um lugar em que busco me sustentar por me perceber representada em diversos espaços e

debates acadêmicos, dispostos à vontade de politização das reflexões e das vivências, sem abrir mão da validação desses discursos, lidos como militantes, no que são científicos; em métodos que são rigorosos quanto ao que visam evidenciar, porém, sem rigidez, e compondo análises que se querem humanizadas, sobre realidades com que nos deparamos, para intervir.

Compreender como os mecanismos estruturais agem em conformidade com uma lógica que, ao ser constantemente reproduzida sem sua devida historicização, pode se perder no limbo das regularidades entendidas como práticas sociais normais, ou procedimentos institucionais necessários, conformando o sentido do “é assim” (BOURDIEU, 2014). Nesse sentido, Carvalho (2019) nos mostra como essas lógicas estão intimamente interconectadas e fazem mover os mecanismos estruturais das opressões nos mais diversos campos, transversalizados pela academia em razão de sua importância: “a discriminação racial, o imaginário racista, o genocídio contra negros e indígenas, a acumulação por despossessão e o roubo de terras dos povos tradicionais são práticas seculares que se reproduzem em boa medida pelo modo como esses profissionais foram formados pelas universidades” (CARVALHO, 2019, p. 80).

É por compreender os processos de manutenção das opressões e, sobretudo, a imensurável importância da academia enquanto espaço possível de alavancar transformações, simbolicamente representado na afirmação de sentidos que reforçam lógicas seculares sobre os povos envolvidos nas relações coloniais, bem como de minha posição – mulher, branca, classe média – que goza de alguns privilégios, incluindo o de estar no espaço acadêmico, acredito na força e na potência de minha pesquisa e, com isso, na importância de manter meus posicionamentos. Dessa forma, acredito ser possível seguir a proposição de Carvalho que entende que:

a luta descolonizadora dos acadêmicos deve começar na academia colonizada. Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade – como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos. Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.) (CARVALHO, 2019, p. 81).

Resta acrescentar, sobre esta etapa autorreflexiva, que ela é tão parte da pesquisa, e traz informações sobre o tema que a mesma incide, como qualquer entrevista ou análise teórica empreendida. Segundo Gomes (2019) e Carvalho (2019), há uma importância correspondente à responsabilidade da academia, igualmente compreendida no posicionamento

do corpo docente, pois, observa-se que “a colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenofóbicos e que reproduzem teorias sem fazer as devidas contextualizações” (GOMES, 2109, p. 232).

Para Carvalho (2019), ao enfatizar a centralidade da instituição universitária como *locus* privilegiado nas lutas antirracistas e antissexista, enfatiza, com igual peso, a respectiva responsabilidade do corpo docente no espaço acadêmico. Isso, em razão do entendimento do poder conferido para proposições que tendem a confrontar o pensamento hegemônico desde o currículo aos corpos, o que diretamente pode produzir impactos no corpo de estudantes universitários. Partindo do pressuposto que a universidade é responsável, em grande medida, pela distribuição de profissionais nas mais variadas esferas das carreiras públicas, incluindo governantes.

O processo experimentado exemplifica um embate epistemológico sócio-histórico que carece ser explicitado para que ser coletivizado no que representa dos ritos e procedimentos “normais” que alimentam as representações e ausência de representatividade produtoras de sensações de não pertencimento que sustentam a ausência no espaço acadêmico de determinados agentes e grupos, que se sentem impelidos à evasão quando não dispostos a acatar modos de escrita e metodologias baseadas, conscientemente ou não, ainda na reprodução marcada pela colonialidade do poder que nos atravessa também nesse âmbito institucionalmente. Decolonizando o pensamento conjuntamente é que inseriremos objetivamente noções diversas de conhecimentos e saberes, e suas respectivas e também diversas formas de produção e linguagens. Com isso a academia daria uma substancial contribuição, conforme preconiza Carvalho (2019, p. 80), para a (re)construção de “um Estado brasileiro decolonizado com equidade na sua diversidade étnica e racial [e de gênero], e deveras pluricultural e pluriépistêmica”.

A crítica também precisa ser sobre com quais autoras dialogar, e quais interlocutoras questionar. E literalmente buscar autonomia sobre quais leituras me disponho a fazer, em relação à realidade em que me insiro. É, sobretudo, uma postura científica e seu intrínseco sentido político.

Uma pesquisa pensando trajetórias docentes em relação à branquitude pode acabar “demonstrando a identificação do sujeito coletivo com sua experiência no processo histórico” (TEDESCHI, 2014, p.32), e confrontando as questões de gênero à invisibilização das desigualdades interseccionalmente vividas quanto à raça e classe nessa sociedade. Pode

evidenciar muitas das formas sobre as quais se manifestam privilégios de raça e classe em grupos de mulheres.

“A recuperação da memória numa perspectiva de gênero atua como elemento de libertação dos sujeitos frente à negação de sua identidade imposta historicamente pelo discurso universalizante e patriarcal” (TEDESCHI, 2014, p.32). Amplia as perspectivas de diálogo com uma porção dita dominada quanto ao fator gênero, mas pertencente a um grupo tido como dominante no que se refere à raça, para reflexão dissertativa quanto às interseccionalidades, fortalecendo criticamente o movimento de desconstrução quanto ao que se conservam em distinções e representações. Pensando as identidades, a partir das pertencas raciais, como um dos elementos das lutas políticas no que reivindicam de existência sociocultural com igualdade de direitos, em suas diferentes manifestações.

“A marca mais evidente da história oral é sua função contestadora de fatos sociais do presente. Porque ela se realiza exatamente pela necessidade de registro e reposicionamento de grupos que a geram” (MEIHY, 2007, p. 20). Nessa direção, a produção pela interlocução oral cria uma estratégia em que essas agentes sociais possam se reconhecerem em perspectivas relacionais, de suas diferentes posições e representações, no que apresentam de aspectos comuns e nas diferenciações.

A escolha do trato com as entrevistas se deu pela liberdade e amplitude com que a temática pode ser abordada, se mantendo comprometida politicamente com o tema que pretende abarcar na escuta do que narram tais agentes docentes.

Os novos rumos da história oral brasileira dependem das orientações assumidas pelos pesquisadores das gerações ora em formação, e da crítica que deve decorrer de novos balanços da produção existentes agora executados sob a luz de alternativas mais ágeis, modernas, menos defensivas ou retrogradadas [...] O que se espera no futuro? Pelo menos mais trabalhos empíricos e agressividade nos resultados que, por fim, devem remeter à política. Na melhor das esperanças, almeja-se que a história oral seja menos um fator de alienação e mais de transformação (MEIHY, 2006, p.200).

Ao produzir sensação de partilha, entendo que as agentes sociais podem expor mais da forma como se pensam, se sentem, e experimentam os espaços educativos em que se inserem, podem dizer mais do que observam em seus pares, ao se posicionarem diante das questões apresentadas em seus percursos quanto à discência e docência escolar.

Nesse trabalho os recortes se deram pela condição de gênero feminino, cis, e quanto ao exercício docente na educação básica no município de São Gotardo. As entrevistas foram autorizadas enquanto produção de fontes orais de pesquisa, registradas em áudio, mantendo o sigilo das participantes e dos espaços em que atuaram e atuam.

A produção das fontes orais possibilitou unir memórias protagonizadas e enunciadas por essas mulheres, agentes docentes atuantes em diferentes momentos na Educação básica escolar. Buscamos evidenciar aspectos sociologicamente elaborados nessa pesquisa. Para além de uma historicização quanto às representações da docência feminina, busquei dialogar acerca de práticas escolarizadas experimentadas e conservadas, no que significam do reforço de um ensino e aprendizagem generalizado relativo às normas hegemônicas de categorização social quanto ao gênero, raça e classe na contemporaneidade.

Foi feita e mantida uma opção por não fixar uma estratégia rígida, e por estabelecer diálogos visando construir um percurso metodológico que desse conta do que está proposto em termos de reflexão qualitativa, de acordo com uma posição que se permitiu rever continuamente, diante do próprio tema, e ao longo de todo o trabalho empírico e dissertativo.

Parti da premissa de que minha trajetória, enquanto agente social que carrega uma condição de gênero, raça e classe está dentro dessa pesquisa, e dentro desse percurso metodológico. Há um lugar de onde falo indissociável do que está sendo dito. A noção de lugar de fala operou também como um método politizador de minha produção acadêmica, e me fez entender que eu poderia direcionar energia para o estudo de algo que de fato me tocasse, independente da titulação almejada. Me fez compreender que eu poderia falar de mim, e reivindicar ser ouvida. Ao mesmo tempo, reconhecendo meu lugar e dialogando com vozes femininas que sofreram e sofrem uma dupla invisibilização em relação ao pertencimento racial.

Esse processo significou re-existir academicamente, a partir de uma busca que antes de atender os requisitos técnicos do campo científico, passou a ser experimentada como uma re-existência política comprometida com o fator gênero enquanto categoria de análise histórica (SCOTT, 1995). O mesmo fator gênero que fez parecer que fui menos, menos que todo e qualquer homem que eu tenha conhecido e/ou me relacionado, profissionalmente, afetivamente e academicamente, por anos. O mesmo fator gênero que faz com que mulheres morram cotidianamente por uma distinção arbitrária em desigualdades nos modos de existir em nossa sociedade. O mesmo fator mobilizado para opressões sociais contínuas me permitiu entender que eu poderia produzir revoluções, e ressignificar minhas produções e posições nesses mesmos espaços institucionais do saber, que conservam hierarquias epistemológicas e metodológicas enquanto manutenção de domínio de uns grupos sobre outros.

Entendi metodologicamente que os privilégios que me possibilitaram ocupar um determinado lugar de fala, me possibilitam criticar academicamente a desumanização das produções do conhecimento humano nesses espaços formais de ensino, e questionar, desse

mesmo lugar de fala, o modo como as relações “normais” entre os grupos sociais mantém invisibilizados esses privilégios, silenciando institucionalmente e pedagogicamente o impacto das interseccionalidades de gênero, raça e classe na configuração do campo da Educação ainda na atualidade.

Nesse sentido, para além das estratégias escolhidas, o percurso metodológico operou continuamente como processo flexível em relação à abordagem textual pretendida. Considerando, a partir do diálogo teórico que foi se estabelecendo, a forma como as questões surgiram em meio à produção das fontes orais, tencionando à escrita dissertativa que se permitiu escapar ao programado por constantes novas problematizações em método e conteúdo quanto à pesquisa.

Nesse momento histórico (2019), um candidato que representa ideais fascistas, desumanas, de forma extrema e explícita, venceu as eleições presidenciais no Brasil. Estamos no século XXI, e enfrentamos uma realidade social em que a população escolheu ser governada por alguém que defendeu ditadura militar, tortura, agressão e morte das populações LGBT. Um candidato que se identifica de forma machista, misógina, racista, e que representa em discursos e práticas políticas tudo que nos coloca a noção de opressão moderna em hierarquias e distinções sociais; em oposição ao que seriam direitos humanos inalienáveis, pelos quais tanto se lutou em diferentes momentos, e que, de algum modo, confesso que até recentemente acreditei estarem consolidados. Ao aludir ao momento político atual, representando na eleição do atual presidente, minha intenção é pontuar como os pressupostos que fazem funcionar as estruturas das desigualdades - gênero, raça e classe - contemporâneas, igualmente às coloniais em um Estado democrático de direito no século XXI, ainda encontram convergência nos discursos e práticas.

É assustador. E ao mesmo tempo, entendo que o medo não pode nos mover. Esse momento faz com que trabalhos politizados adquiram ainda maior importância. Não se trata de militar, mas de instrumentalizar também teórica e cientificamente a luta política contra o fascismo, uma luta que é de responsabilidade geral, em todos os espaços que ocupamos, e nas produções e ações que protagonizamos. É nosso dever não nos permitir paralisar.

Quando categorizamos um posicionamento político, ético e moral, que entendo indissociável da atuação profissional e acadêmica de uma agente social, enquanto militância, como se o posicionamento defendesse uma causa própria, específica, particular, retiramos dessa interlocutora, ou de uma pesquisa, ou de um texto, ou de uma dissertação, a sua real potência por um comprometimento que é, em realidade, com a luta coletiva pela garantia igualitária de direito à vida de todas. Nesse sentido, a palavra militância só serve à luta e à

teoria, se for também ressignificada positivamente nos espaços de saber acadêmico, imputando maior, e não menor valor ao que se produz, pela maior verdade com que se produz.

Quero estar ao lado de textos militantes sim, que declaram lado, que expõem qual classificação do social defendem, negando a falsa noção de neutralidade que se atribuía e atribui a determinados agentes e campos autorizados da pesquisa reconhecida como científica.

Penso a exploração da subjetividade, sem pretensa imparcialidade como qualificadora das produções sócio-históricas. Fundamentada em fontes orais, entendendo essas fontes diferenciadas exatamente no que me interessam enquanto estratégia acadêmica que narra histórias e memórias pensadas pelo presente, pelo que presencio no campo em que se insere essa produção, visando transformação sociopolítica e cultural futura. A interlocução oral potencializa as problematizações políticas referentes às representações e representatividade de classe, gênero e raça no campo da educação, ao imputar uma

perspectiva de que questões acerca de memória coletiva/comunidade de destino; oralidade/cultura escrita/ narrativa; tradição oral; História/ Memória, Documento/Monumento caminham no sentido de uma reflexão mais complexa que faz o enlace destas questões acima, e outras: memória e identidade [...] Memória e identidade são critérios de entendimento humano das transformações socioculturais que aproximam ou afastam cidadãos e comunidades (de destino) entre si (LOPES, 2007, p.84).

A história oral, dessa perspectiva, permite analisar as lógicas, os discursos e as linguagens de uma sociedade, e pode nos levar a apreender como a população é levada a pensar e agir automatizadamente, dentro de determinadas normas, para então, a partir das narrativas dessas agentes, atuantes numa escala micro enquanto estruturas estruturadas, se possam desconstruir incessantemente preconceitos que se fazem imanentes à nossa classificação do social macro historicamente partilhada.

A presente dissertação busca desvelar as bases para que situemos factualmente e simbolicamente a relação entre patriarcado e formação sócio-histórica do Brasil, entendimento parte da compreensão almejada ao longo dessa dissertação no que se refere às interpenetrações historicamente confirmadas acerca das questões de gênero, raça e classe no campo da Educação.

Compreende-se nessa abordagem que patriarcado e heteronormalização estão intimamente ligados e/ou são indissociáveis, visto que a representação de masculinidade aceita enquanto valor de superioridade no patriarcado está restrita à vivência da heterossexualidade enquanto norma, mesmo que outras práticas estivessem reconhecidas com uma maior liberalidade aparente em determinados períodos da história ocidental.

O conceito de patriarcado clássico e moderno, enquanto sistematização da dominação simbólica e materializada do que se atribui ao masculino em relação ao feminino, compreende uma normalização das condutas sexuais em que há uma hierarquização de valores sociais compartilhados e conferidos a partir das práticas sexuais. A partir da construção de uma relação de autocontrole sexual, que toma por base a naturalização da heterossexualidade em detrimento de outras práticas de que se tem registro. A heterossexualidade se conservaria e se atualizaria como princípio norteador de posições e representações valorizadas; as representações sociais binárias e opostas de gênero aceitas enquanto normais no universo simbólico do patriarcado restringem-se às condutas reconhecidas como heterossexuais. Ainda que seja possível distinguir gênero e sexualidade nas discussões contemporâneas, desde a gênese do patriarcado brasileiro, a norma impositiva de que tratamos contemplaria uma associação estrutural inegável dos dois fatores.

A história da sexualidade que precede e origina a conformação sociocultural brasileira, pensada no que acarreta quanto às representações hegemônicas de gênero patriarcais coloniais, nos permite elucidar uma heteronormatividade característica, que não remete sua gênese somente à objetividade das interdições e demonizações católicas medievais e modernas das vivências sexuais tidas como desviantes, mas também às problematizações recorrentes acerca da própria ideia de uma constituição moral do sujeito que considera sempre o sexo, e o que esse sujeito pratica sexualmente, por escolha ou forçosamente, enquanto o fator discursivo geral de regulação das potencialidades positivas e/ou negativas das experiências humanas. O que remonta às elaborações das sociedades gregas antigas no que originam das classificações ocidentalizadas do mundo social como o experimentamos na atualidade (FOUCAULT, 2017; 1988; 1985).

Apresentou-se uma perspectiva quanto aos processos e discursos que precederam a sistematização formal do ensino que pudesse ser acessado por mulheres brasileiras, refletindo acerca do que conformariam de uma ordem e lógica histórico-social estruturada pelo que se compreende como colonialismo³ moderno operante na relação entre países europeus e o continente americano. O campo Educação, nessa perspectiva, foi percebido como constituído e constituinte de uma sociedade de base colonial, que esteve sujeita impositivamente a um ideal formativo eurocentrado, mesmo após os processos de independência política. A abordagem teórica aqui inserida se fundamentou em uma revisão crítica de aspectos dos

³ Colonialismo designa um sistema de dominação/exploração em que o controle de um território, sua natureza transformada em “recursos” e a população que o ocupa passam a estar sob o controle político, jurídico e econômico de outro território e população; configuram-se processos de sujeição sistemática dos modos de produção e da força de trabalho, associadas a um processo contínuo de aculturação identitária – material e simbólica – à partir de uma autoridade externa. Por colonialismo moderno entende-se a estrutura de dominação imposta por Estados Nação europeus a partir do século XV, em que se conforma uma espécie de ocidentalização em diferentes territorialidades concomitantemente; e se estabelecem novos ordenamentos sociais calcados em desumanização pelo estabelecimento de regimes escravocratas fundamentados em uma divisão e (des)valorização racializada do trabalho.

discursos e processos em que se podem apreender os sentidos dessa conformação de padrões de gênero patriarcalmente concebidos no Brasil.

Sobre a produção dessa norma e representação hegemônica de gênero, desde a estruturação social imposta pelos processos de invasão e colonização europeia nesse território a partir do século XV, é admissível considerar que o patriarcado esteve atrelado diretamente à constituição burocrática do que caracterizou a gestão colonial, e estabeleceu as bases para o futuro Estado nacional brasileiro. Está presente no registro de toda a produção cultural e intelectual das classes tidas como dominantes (colonizadores e seus descendentes), e esteve no direcionamento unilateral de forças presentes em qualquer exercício do poder político e de mobilização social como um todo.

Pensar a noção de Educação formal da qual tratamos na contemporaneidade, em sua configuração em meio às práticas e discursos de manutenção de uma ordem social objetivada em subordinação feminina como um todo, nos impele remontar à sua gênese. A representação legitimada e excludente do feminino da condição de sujeito igual de direitos, que remonta à antiguidade (STEARNS, 2017), se desdobraria na exclusão objetiva das mulheres na concepção de educação escolar moderna, e conseqüentemente, dos processos educativos práticos oficializados nas sociedades ocidentalizadas, a partir do que vivenciam sob as bases colonialistas europeias.

Enquanto elemento classificativo de nossa estrutura societal, o patriarcado precedeu a forma e os significados atribuídos às principais instâncias organizacionais das sociedades modernas, abarcando o que se construiu como âmbitos públicos e privados. O texto apontou para um caminho em que não se tratou de averiguar como, ou se houve exclusão das mulheres a partir de um estudo do campo da Educação, mas sim, de pensar como as sociedades ocidentalizadas excluíram e excluem mulheres de diferentes formas, em seus sistemas de classificação do mundo social como um todo, e a partir disso, averiguar como o patriarcado reverberou e reverbera ativamente na conservação de desigualdades no campo da Educação.

A historiografia permite interrogar sob quais argumentos e discursos o Estado brasileiro, em sua gênese constitutiva, se articula na construção da sujeição e controle do que é tido como feminino ao longo do tempo; englobando nessa realidade de Estado a presença da Igreja, considerando o aprofundamento do cristianismo na Europa após o que se denomina como período medieval (desintegração do Império Romano do Ocidente, no século V, 476 d. C. até o fim do Império Romano do Oriente, com a Queda de Constantinopla, no século XV, 1453 d.C.), bem como abarcando o conhecimento reconhecido como científico e filosófico moderno a partir do século XVIII.

Tal caminho analítico e reflexivo permitiria configurações do campo da Educação no Brasil em sua origem, uma vez que essa se dá em período análogo à exclusão oficializada das mulheres da condição de agentes sociais igualmente detentoras de direitos. A noção de instrução oficial foi conformada por preceitos pautados em critérios europeus em seu fundante, e esteve implicada diretamente numa atribuição de valor social generificada da vida. Distinções opostas, naturalizadas a partir da dicotomia entre masculino e feminino atuaram enquanto normalização das condutas de gênero reproduzidas no fundante da educação institucional, e nos levam a problematizar o que se coloca no ordenamento da sociedade como um todo quanto à generificação de nossas experiências, referente às possíveis implicações subjetivas dos discursos e das práticas objetivas polimorfos que dela derivam, e que a ela legitimaram ao longo do tempo.

A adjetivação patriarcal reforça o sentido político atribuído à própria escolha do termo, conforme proferido por Pateman (1988), ao reconhecê-lo na atualidade como potente instrumento de desconstrução pela singularidade do que abarca. Desse modo, ainda que exista um debate quanto aos significados e possíveis limitações do termo patriarcado, entende-se que “se o problema não for nomeado, [...] poderá muito bem ser habilmente jogado na obscuridade, por debaixo das categorias convencionais de análise política” (PATEMAN, 1988, p. 39). A apropriação politizada de conceitos existentes, ampliando-os em pesquisas no trato com as ciências humanas, pode ser uma metodologia tão propícia quanto, ou mais, às mudanças estruturais prospectadas na constante criação de novas classificações e categorizações da realidade.

No que diz respeito ao conceito de patriarcado, desde a sua reinserção nas discussões feministas formais e informais no final da década de 60, se apresentam problematizações tais como:

se em nossa sociedade o termo deve ser usado em seu sentido literal de governo paterno; se o patriarcado é uma característica humana universal ou se ela é histórica e culturalmente viável; se o matriarcado ou a igualdade sexual existiram alguma vez, e, caso tenham existido, como aconteceu a “derrota mundial e histórica do sexo feminino” (para utilizar a dramática formulação de Engels); [...] Não existe consenso acerca de nenhuma dessas questões e as feministas utilizam o termo “patriarcado” em muitos sentidos. (PATEMAN, 1988, p. 39).

O uso do termo implica em nos dispor a debater “se as relações patriarcais estão essencialmente estabelecidas na família ou se a vida social, como um todo, está estruturada pelo poder patriarcal; e quais as relações existentes entre patriarcado, ou dominação sexual, e capitalismo, ou dominação de classe”, conforme Pateman (1988, p. 39). A ideia de um

colonialismo agrícola de bases patriarcais no Brasil remete à desigualdade manifesta no fundante das construções das representações de gênero hegemônicas nas sociedades ocidentais de que se tem registro. De tais sociedades derivaram muitas das representações e tradições nas quais se inserem originariamente os países europeus chamados de expansionistas.

As histórias de tais territórios evidenciam processos em que as populações aderem generalizadamente e sistematicamente à obrigatoriedade de práticas rituais cristãs, no fundante de formas organizacionais e políticas que culminam na constituição dos Estados modernos. Esses Estados modernos, enquanto mecanismos oficiais protagonistas na sistematização colonialista, propagaram um paradigma de gênero, uma determinada divisão sexual do trabalho e/ou uma organização sexuada da vida, oriunda em formas reconhecidas de socialização e sobrevivência humanas desde a antiguidade ocidental de que se tem registro.

Por volta do quarto milênio a.e.c., também, a maior parte das sociedades agrícolas tinha desenvolvido novas formas de desigualdades entre homens e mulheres, num sistema geralmente chamado de patriarcal – com o domínio de maridos e pais. As civilizações, de uma forma geral, aprofundaram o patriarcado e, ao mesmo tempo, definiram seus detalhes de formas distintas que combinavam com crenças e instituições mais amplas de cada civilização em particular. Nesse sentido, pondo um selo próprio no patriarcado, cada civilização uniu as questões de gênero com aspectos de sua estrutura cultural e institucional (STEARNS, 2017, p. 27).

As distinções de gênero estruturaram regimes de poder político, e instituições socioculturais inseridas na concepção de modernidade eurocêntrica imposta aos espaços colonizados. A referida atribuição desigual de valor distinguindo masculino e feminino marca a trajetória de todo o ocidente, e opera a partir do desenvolvimento agrícola do território. No que diz respeito às civilizações antigas, e tidas como o berço da cultura e política ocidentais, há um entendimento de que o

deslocamento da caça e coleta para a agricultura pôs fim gradualmente a um sistema de considerável igualdade entre homens e mulheres. Na caça e na coleta, ambos os sexos, trabalhando separados, contribuíram com bens econômicos importantes. [...] A agricultura estabelecida, nos locais em que se espalhou, mudou isso, beneficiando o domínio masculino (STEARNS, 2017, p.31).

O que se compreende como patriarcado passa a atravessar a ordem simbólica produzida pela possibilidade de classificação do mundo, e de seus agentes, com base na divisão das tarefas por requisitos que passam a ser atribuídos ao sexo. Objetiva-se uma pretensa divisão sexuada do trabalho, e na produção de representações sociais, em uma generificação imanente e permanente da experiência humana coletiva e individual. Uma vez

que “as civilizações se desenvolveram, a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero – relações entre homens e mulheres, determinação de papéis e definições dos atributos de cada sexo – foram tomando forma também” (STEARNS, 2017, p. 31).

A organização sexuada da vida se traduz na construção de uma linguagem compartilhada, na conformação de uma codificação sociocultural primária, baseada na produção de sentidos, e de reconhecimento de possíveis diferenças fundamentadas binariamente, e em oposição – ser homem/ser mulher –, reproduzidas e atualizadas quanto aos (des)valores atribuídos. Estabelecem-se perspectivas essencialistas aplicadas aos possíveis constituintes de um padrão masculino e/ou feminino nos diferentes períodos. As formas e condutas sociais são culturalmente padronizadas como normas ideais para cada representação sexual/generificada, e se constituíram não apenas em diferenciações, mas em constituintes característicos de gênero. Essa “di-visão” (BOURDIEU, 1989) e classificação generificada dos papéis sociais institui uma naturalizada e permanente inferiorização do feminino em relação ao masculino, pela qual se procederam as construções articuladas e sistematizadas do que nos informa a noção de patriarcado. Em uma realidade em que

algumas argumentam que os problemas com o conceito são tão grandes que ele deveria ser abandonado. [Entendo que] Seguir tal caminho representaria [...] a perda, pela teoria política feminista, do único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens (PATEMAN, 1988, p. 39).

Ao buscar compreender os constituintes historicamente naturalizados e essencializados das representações de gênero a partir de um regime de colonização, procedo na busca por algo que se aproxime de um “pensamento genético” (BOURDIEU, 2014) sobre nossas práticas e linguagens compartilhadas, “que consiste em dizer que uma das maneiras de compreender um funcionamento social é analisar sua gênese” (BOURDIEU, 2014, p.133). Historicizar o sentido conservador de algumas práticas e discursos em relação à generificação patriarcal de nossas experiências ao longo do tempo, apresentou-se como uma forma de romper com “essa oposição clássica segundo a qual o sociólogo estuda as leis invariantes ao passo que o historiador estuda casos situados e datados” (BOURDIEU, 2014, p. 132).

Ao propor um fazer histórico do social ou uma sociologia historicizante de nossas práticas, a pesquisa buscou apreender os modos como a ordem de um discurso é potencialmente apropriada na institucionalização de agentes e processos que a legitimem socialmente, a partir da qual o regime político vigente, sob a “retórica do oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 80) maneja variáveis em termos de subjetivação e representação, em

prol de atender uma lógica distintiva hierarquizante de gênero, que se estende desde a economia até as relações interpessoais.

Por que voltar às situações originárias [...], ou à dos primórdios do Estado, [...] a todas essas coisas que se tornaram evidentes e banais em nosso espírito? É por que, nessas circunstâncias, encontra-se formulada a pergunta: “quem fala”, “do que ele fala?”, “em nome de quem ele fala?” [...] Uma das virtudes dos primórdios [...] é que eles são interessantes teoricamente, porque o que se tornará o isso-é-óbvio, portanto se aniquilará na invisibilidade do isso-é-óbvio, ainda está consciente, ainda é visível – no mais das vezes, dramaticamente visível (BOURDIEU, 2014, p. 83).

O pensamento genético aplicado aponta que: “a fronteira entre sociologia e história não tem nenhum sentido. Ela só tem justificativa histórica porquanto está ligada a tradições de divisão do trabalho” (BOURDIEU, 2014, p.133). Abre-se à possibilidade de pensar o trato historiográfico enquanto instrumento de subversão de naturalizações sociologicamente construídas e reproduzidas, de comportamentos humanos violentos, em suas diferenciações, reconhecendo que: “o originário é o lugar em que se constitui um certo número de coisas que, uma vez constituídas, passam despercebidas” (BOURDIEU, 2014, p. 134).

Um discurso naturalizador emergiria desde a gênese da sociedade brasileira, como materialização transmissível de uma norma hierarquizante de gênero, remetendo-a, de acordo com as representações socioculturais historicamente reconhecidas como hegemônicas, às diferenciações binárias por meio do sexo biológico. “Representações biológicas correspondentes a saberes enterrados na memória social ressurgem, por causa de seu valor simbólico, às vezes orquestrado com fins políticos e sociais” (JODELET, 2001, p.20). Tal realidade está fundada em uma dicotomia classificativa usual, em essencialização, que tende à perpetuação dos lugares de subjetividade de gênero e sexualidade verdadeiros (naturais/normais) e/ou desviantes (aquelas que fogem/escapam/extrapolam ao que é dado como natural/normal) em nossas apropriações do mundo social. Haveria um efeito de “*dupla naturalização*” que se faz

um dos mais potentes mecanismos de manutenção da ordem simbólica, [...] resulta da inscrição do social nas coisas e nos corpos (tanto dos dominantes como dos dominados – segundo o sexo, a etnia, a posição social ou qualquer outro fator discriminante), com os efeitos de violência simbólica que lhe são inerentes (BOURDIEU, 2001, p.220).

Nesse sentido, proceder à análise da constituição histórica do espaço social no qual se inserem determinadas práticas, agentes e representações, foi o caminho escolhido para compreensão da ordem simbólica que as precede, potencialmente as legítima, e então as

naturaliza no que possam ter de violentas ainda na contemporaneidade. Esse trabalho textual se deu numa constante negociação entre “tempo lógico e filosófico” (GOLDSHMIDT, 1963), entre movimentos de progressão e digressão, em que se reconhece a inevitabilidade de uma cronologia temporal historicamente estruturada, mas que não suprime a existência de uma lógica específica do que evidencia a pesquisa, uma lógica filosófica presente no que a própria pesquisa visa apontar sobre cada fato, discurso e momento, encadeando-os numa outra ordem de temporalidade.

As normas e convenções não serão as mesmas ao longo do tempo, ao perceber permanências, passamos a interrogar quais normas, convenções e valores sustentaram antes e hoje uma mentalidade de origem patriarcal. Nesse sentido, empreendi textualmente e empiricamente em uma busca reflexiva pelo desvelamento das possíveis relações de força que ordenaram e ordenam simbolicamente os processos do *ser/tornar-se* mulher de que se tem registro na história do Brasil, propondo revisões de cunho historiográfico e sociológico, direcionadas não pela descrição das situações factuais pontuais e lineares, *a priori*, mas sim pela apreensão dos sentidos manifestos nas construções de discursos e práticas institucionalizadas distintivas e hierárquicas de gênero.

2. PROCESSOS DE COLONIZAÇÃO E FEMININOS BRASILEIROS: A NATURALIZAÇÃO DE UM DESVALOR.

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra
Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato
 (Enredo da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira, 2019 - Histórias Para Ninar Gente Grande).

As histórias do Brasil contemplam necessariamente os processos da colonização europeia, em que se estabeleceram uma forma de organização sócio-política originária. Não objetivo reproduzir construções nas quais a origem brasileira esteja reduzida à colonização, e não considero uma narrativa em que apenas a colonização inaugure processos e interações socioculturais nesse território, antes, pelo contrário, tratamos de inserir a colonização enquanto um elemento mundialmente percebido no que se denominou modernidade, processo fundante de uma história marcada por tal experiência, baseada em expropriação econômica sistematizada e dominação cultural violenta.

Pensamos a colonização enquanto produto histórico originário dramaticamente explícito em desumanização de populações indígenas e africanas, estas para cá trazidas forçosamente, e aqui submetidas aos regimes de escravização de longa duração, nos quais se objetivaram práticas de exploração, genocidas e reificantes, autorizadas por um Estado manifesto na interpretação de um direito divino católico de conservação de uma população em detrimento da destruição das demais. O que se compreende como modelo colonialista culminou em incursões e intrusões efetivas promovidas por Portugal e outros países do que conhecemos como Europa ocidental no continente americano.

todos esses contatos, é evidente, tinham implicações nos relacionamentos entre homens e mulheres e nas concepções de gênero. Os europeus tinham visões bem definidas sobre o que era certo e errado com respeito a gênero, [...]. A expansão europeia foi, desde o começo, acompanhada por tentativas deliberadas de interação cultural, nos termos europeus. Missionários cristãos seguiram nos calcanhares dos conquistadores e comerciantes. As autoridades coloniais, reformadores e outros grupos particulares também levariam mensagens sobre gênero nos anos que se seguiram (STEARNS, 2017, p.104).

A colonização europeia acarreta na implantação de uma ordem simbólica oficializada, e fundamentada na dominação masculina no território brasileiro, objetivada na transposição de uma forma de organização da vida privada e pública associada aos preceitos cristãos, aristocráticos e rurais, em termos de valores, representações e circunstâncias objetivas.

Entendemos que tais elementos, ainda que não experimentados de igual maneira onde se inserem, culminam em referenciais comuns de relacionamento e sociabilidade na gênese do território brasileiro colonizado, operando na estruturação da vida social e relacional de grupos dominantes e dominados. Pensamos no que foi incorporado a partir de uma imposição sociocultural europeizante, em que há que se reconhecer uma norma patriarcalmente concebida na trajetória Ibérica em sua historicidade antiga.

Ao tratarmos aqui de um modelo de ordenamento/comportamento, em sua adjetivação de oficializado, ou seja, tomado por oficial, está implicada uma condição inerente de publicidade do que ele enuncia; “o oficial é o público”, e nesse sentido, o oficial cumpre o papel discursivo e literal de manifestar “a ideia que o grupo tem de si mesmo, e a ideia que ele pretende professar de si mesmo, a representação” (BOURDIEU, 2014, p. 85). O oficial, estatizado, em suas diversas formas de profusão discursivas, práticas, e em seus agentes mandatados em cargos comissionados, atuando em nome do Estado, representa o modo como a sociedade deve se organizar, literal e simbolicamente, e também, como e por quais sujeitos ela pode ser representada.

A ideia de representação social pode ser entendida como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). A noção de representação social está ligada às realidades e narrativas em disputa contínua, quanto ao que representa o oficial, quanto ao que representam às pretensas universalizações das subjetividades humanas. As disputas representativas operam na dissimulação dos processos de dominação de uns grupos sobre outros, e de naturalização das desigualdades historicamente construídas, como no que se refere ao direito patriarcal e/ou à sujeição de gênero.

Nesse sentido, a ideia de um patriarcado oficial se materializou na legalização/normatização jurídica do que se pretendia legitimado socialmente, como garantia do sentido dos discursos que enunciavam.

Ordenamentos [jurídicos portugueses] definiam claramente os papéis masculinos e femininos, seus espaços, e a divisão de poder a que estavam submetidos, regulamentavam e legitimavam também o uso da violência não apenas por parte do Estado, mas principalmente pelos indivíduos particulares (SOUZA, BRITO, BARP, 2009, p.65).

As normativas legalmente reconhecidas nas ordenações portuguesas corroboravam representações de gênero em que a ideia de boa moralidade e civilidade das mulheres estivessem naturalmente associadas ao direito dos homens sobre seus corpos, bem como ao direito dos homens sobre toda a sociedade. Seja na figura paterna, do irmão, do marido e/ou dos clérigos, o homem foi colocado na posição de dominador no que se refere às decisões sobre as mulheres.

A legislação estabeleceu formas de preservação de uma moralidade feminina aceita e elaborada em relação à masculinidade, quanto à sexualidade e civilidade, estando sempre submetida à autoridade masculina e/ou divina, esta igualmente masculinizada. Ganhava legitimidade através da regulação do casamento como sinônimo da ordem, e do registro das possíveis sanções para as posturas alheias ao mesmo, nos modos de interação entre homens e mulheres, nas esferas domésticas e públicas, incluindo na obrigatoriedade nas distinções das vestimentas autorizadas a um e outro grupo.

TÍTULO XIX: Do homem, que casa com duas mulheres, e da mulher, que casa com dous maridos. Todo homem, que sendo casado e recebido com huma mulher, e não sendo o Matrimônio julgado inválido per Juizo da Igreja, se com outra casar, e se receber, morra por isso. E todo o dano, que as mulheres receber, e tudo, o que delas levar sem razão, satisfaça-se por os bens dele, como fôr de Direito. E esta mesma pena haja toda a mulher que dous maridos receber, e com eles casar pela sobredita maneira, o que tudo haverá lugar, ora ambos os Matrimônios fossem inválidos per Direito, ora hum deles. 1. E se o condenado à morte pelo dito maleficio fôr menos de vinte cinco anos, ou fôr fidalgo, e a segunda mulher, com que casou, fôr de baixa condição, ou se o condenado, sendo-lhe fugida a primeira mulher, sem saber certo, que era a primeira morta, ou em outros casos semelhantes, não se fará execução, sem primeiro nol-o fazerem saber.

[...]

TÍTULO XXXII: Dos Alcoviteiros, e dos que em suas cazas consentem a mulheres fazerem mal de seus corpos. Qualquer pessoa, assi homem, como mulher, que alcovitar mulher casada, ou consentir que em sua caza faça maldade de seu corpo, morra por ello, e perca todos os seus bens.

[...]

TÍTULO XXXIV: Do homem que se vestir em trajos de mulher, ou mulher em trajos de homem, e dos que trazem mascaras. Defendemos que nenhum homem se vista, nem ande em trajos de mulher, nem mulher em trajos de homem, nem isso mesmo andem com mascaras, salvo se fôr para festas, ou jogos, que se houverem de fazer fora das Igrejas, e das Procissões. E quem o contrario de cada huma das ditas cousas fizer, se fôr peão, seja açoutado publicamente, e se for Seudeiro, e dahi pra cima, será degradado dous anos para a Africa, e sendo mulher da dita qualidade, será degradada trez anos para Castro-Marim. E mais cada hum, a que sobredito fôr provado, pagará dous mil réis para quen acusar.⁴

⁴ Do Livro Quinto das Ordenações Filipinas. Disponível para consulta em <<http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/15ind.htm>>. Acesso em 28/08/2018.

O código jurídico português imputava sanções de morte, açoite, degradação e expulsão de homens e mulheres envolvidos em situações relacionais não conjugais, prevendo formas de tratamentos específicos quando se tratava de homens e/ou mulheres, dos diferentes grupos sociais, incluindo a previsão de sanção aos clérigos, e diferentes mandatados do Estado em artigos específicos. Haviam distinções de tratamentos destinados às mulheres, a partir de suas posições – de classe e, conseqüentemente, raça –, enquanto agentes pertencentes aos diferentes grupos em interação. Algumas distinções se revelam em trecho do índice do Livro Quinto das referidas ordenações a seguir:

Titulo XIV: Do Infiel, que dorme com alguma Cristã, e o Cristão, que dorme com Infiel;
 Titulo XV: Do que entra em Mosteiro, ou tira Freira, ou dorme com ela, ou a recolhe em casa;
 Titulo XVI: Do que dorme com a mulher, que anda no Paço, ou entra em casa de alguma pessoa para dormir com mulher virgem, ou viúva honesta, ou escrava branca de guarda;
 Titulo XVII: Dos que dormem com suas parentas, e afins;
 Titulo XVIII: Do que dorme por força com qualquer mulher, ou trava dela, ou a leva por sua vontade;
 Titulo XIX: Do homem que casa com duas mulheres, e da mulher, que casa com dois maridos;
 Titulo XX: Do Oficial do Rei, que dorme com mulher, que perante ele requer;
 Titulo XXI: Dos que dormem com mulheres órfãs, ou menores, que estão a seu cargo;
 Titulo XXII: Do que casa com mulher virgem, ou viúva, que estiver em poder de seu pai, mãe, avô, ou Senhor, sem sua vontade;
 Titulo XXIII: Do que dorme com mulher virgem, ou viúva honesta por sua vontade;
 Titulo XXIV: Do que casa, ou dorme com parenta, criada, ou escrava branca daquele, com quem vive;
 Titulo XXV: Do que dorme com mulher casada;
 Titulo XXVI: Do que dorme com mulher casada de feito, e não de direito, ou que está em fama de casada;
 Titulo XXVII: Que nenhum homem Cortesão, ou que costume andar na Corte, traga nela barregã;
 Titulo XXVIII: Dos barregueiros casados e de suas barregãs;
 Titulo XXIX: Das barregãs, que fogem àqueles, com que vivem, e lhes levam o seu;
 Titulo XXX: Das barregãs dos Clérigos, e de outros religiosos;
 Titulo XXXI: Que o frade, que for achado com alguma mulher, logo seja entregue a seu superior;
 Titulo XXXII: Dos Alcoviteiros, e dos que em suas casas consentem as mulheres fazerem mal de seus corpos;
 Titulo XXXIII: Dos Rufiães e mulheres solteiras;
 Titulo XXXIV: Do homem, que se vestir em trajes de mulher, ou mulher em trapos de homem, e dos que trazem máscaras;⁵

O fato de tais questões terem sido definidas em uma legislação pode nos levar à problematização dos referidos textos jurídicos, enquanto mecanismos de coerção, e,

⁵ Do Livro Quinto das Ordenações Filipinas. Disponível para consulta em <<http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/15ind.htm>>. Acesso em 28/08/2018.

consequentemente, potencializando as diferenciações referentes às posições correspondentes a uma e outra performatividade generificada como um todo. Outro fato evidente é a diferenciação em relação às sanções em razão das posições sociais, especialmente quanto à simbologia da sanção aplicada aos que possuem menor prestígio sociocultural, baseado em critérios políticos e econômicos, e que resultavam em articulações relativas aos pertencimentos e modos de tratamento referentes ao gênero e grupo étnico-racial. Fato que desvela como as classificações sociais, respaldadas nas construções distintivas em relação a gênero, raça e posição social estavam imbuídas de sentidos que corroboravam tratamentos diferenciados, logo, direitos e deveres diferenciados e hierarquicamente classificados segundo o ordenamento social da época.

Podemos pensar a construção das Ordenações Filipinas em relação à noção de reputação, e qual a relação entre reputação e as representações que se produzem das condutas aceitas na sociedade brasileira colonial. “Re·pu·tar – verbo transitivo: 1. Ter em conta de, considerar.; 2. Julgar, crer.; 3. Avaliar.; 4. Dar reputação ou bom nome a.; – verbo pronominal: 5. Considerar-se, julgar-se”⁶. Nesse sentido, havia um ordenamento jurídico do âmbito público fornecendo as bases para que se construíssem representações de boa reputação e, consequentemente, representações de má reputação nesse território naquele período.

Em quase toda situação em que a mulher pudesse ser colocada em suspeição, e/ou possível condenação no código português, o casamento estava apontado como possibilidade de redenção em vida.

TÍTULLO XXVII: *Que nenhum homem Cortesão, ou que costume andar na Corte, traga nella barregãs.* Defendemos que nenhum cortesão, ou pessoa, de qualquer condição que seja, que costume andar na Côrte, traga nella manceba, nem a tenha em ella teúda. [...] 1. E as mulheres, a que fôr provado, que estão por mancebas de cada hum dos sobreditos, sejam degradadas por hum anno fora da Côrte, e paguem dous mil reis; e mais, se forem Pesaceiras, Padeiras, Regateiras, ou usarem doutro semelhantes mestéres da Côrte, não possuão dahi em diante de tais officios e mestéres usar na Côrte, nem na cidade de Lisboa. [...] 4. E se as mulheres culpadas em este maleficio, antes de serem por eles presas (postoque já delas seja querelado, se ainda não forem começadas a acusar), **se casarem ou entrarem em Religião aprovada, serão relevadas das ditas penas, que pelo dito maleficio merecião.** E casando-se na Cadêa, depois de serem presas polo dito crime, ou começadas de acusar, potoque soltas andem, não serão por isso relevadas de haverem as penas conteúdas nesta Ordenação, sendo em o dito pecado convencidas.

[...]

TÍTULO XXXIII: *Dos ruffães(3)⁷ e mulheres solteiras.* Defendemos que nenhuma pessoa tenha manceba teúda em mancebia(4)⁸, de que receba bem-fazer, ou ella dele.

⁶ Reputar, ver: Priberam (2013).

⁷ Chama-se rufião o homem que traz consigo meretrizes para ganhar por ellas (e d’antes as mantinha na sua mancebia, ou bordel), e faz as suas partes, toma os seus duelos, etc. (Ord. Affons. Liv. 5 tit 22). Este facto não he presentemente considerado criminoso. O cod. Crim. Não qualifica tal (nota reproduzida do original).

⁸ Manceba teúda em mancebia i. e., mantida na prática de meretriz.

E o que o contrario fizer, assi ele, como ella, sejam açoutadas publicamente pelo lugar, em que isto fôr (5) [...] 1. **Porém, se as mulheres assi culpadas neste maleficio, antes de serem por ele presas, se casarem, ou entrarem em Religião, se guardará em todo, o que dissemos no título 27⁹.**

Nesse sentido, o ordenamento jurídico legitimou uma posição moral católica, quando infere sobre uma religião aprovada, e confere valorização positivada incondicional ao matrimônio em relação à feminilidade aceita, uma posição religiosamente propagada e socialmente exigida enquanto uma real prática de certificação de respeitabilidade feminina. O que assente em uma análise da lógica colonial que reconhece que essa “forma de organização da família patriarcal se estende a toda a organização social, consistindo inclusive na fonte da autoridade social” (REZENDE, 2015, p.13).

Consideramos o modelo familiar patriarcal em sua dimensão jurídica, no que representou de uma norma imposta, da qual decorreu a legitimação de norma feminina, ambas as representações compartilhadas a partir de uma realidade estrutural objetivada pela sujeição da colônia à metrópole portuguesa, uma vez que “a construção da sociedade brasileira como, aliás, a de grande parte das nações que foram antigas regiões coloniais, teve como característica fundamental a organização da vida social a partir de pressupostos jurídicos vigentes nas metrópoles” (SOUZA, BRITO, BARP, 2009, p. 65).

Grinberg (2002) faz uma historicização dos processos que levam à elaboração das codificações, remetendo-as à origem da produção de uma legislação fundada no lema norteador da sociedade romana/canônica, em que se unia império, religião e direito, no mesmo texto regulador da vida dos agentes e grupos daquela sociedade. A referida autora estabelece uma periodização da história das codificações, passando por um momento que teria sido regido pelo que ela denomina por “conjunto de normas [que] longe estava de ser um corpo homogêneo de leis [...] uma ordenação jurídica pluralista” (GRINBERG, 2002, pp.22-23), que vigora até a Idade Média, e chegando ao que se processa na modernidade, quando as leis passam a legitimar normas articuladamente, “em uma unidade lógica, num movimento correspondente à centralização dos poderes políticos e à formação dos Estados Nacionais” (GRINBERG, 2002, p.23).

Em Portugal a primeira codificação se deu pelas Ordenações Afonsinas (1446), posteriormente substituídas pelas Ordenações Manuelinas (1521) e, subsequentemente, e

⁹ Do Livro Quinto das Ordenações Filipinas disponível para consulta em <<http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/15ind.htm>>. Acesso em 28/08/2018.

definitivamente, substituídas pelas Ordenações Filipinas (1603)¹⁰. Tais códigos são os documentos que remetem à gênese do campo jurídico brasileiro, operando como sistema regulador civil e criminal desde a invasão ibérica até a elaboração de nossos primeiros códigos penal, comercial e civil no pós-independência; a produção de um código civil brasileiro, em substituição ao que ditam as ordenações, ocorre apenas de 1916 (GRINBERG, 2002).

A sociedade brasileira é submetida à normatização jurídica advinda da metrópole, a qual legitimava o catolicismo no que esse exigia de uma subordinação feminina em associações entre a “essência” feminina e a capacidade de leviandade atribuída à representação da mulher, concebida pelo cristianismo e na interpretação bíblica enquanto a pecadora original: Eva. “De modo que o macho (marido, pai, irmão, etc.) representava Cristo no lar. [...] Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada” (ARAÚJO, 2001, p. 46).

As formas de sujeição oficializadas das mulheres pela legislação colonial promovem uma continuidade da associação de uma definição de feminilidade reconhecida como oficial, e que obriga a uma conduta comportamental atribuída em seu originário à diferenciação pelo sexo biológico. Muito embora sejam essas diferenciações sustentadas em construções de base cristãs-patriarcais.

Estatizam-se discriminações culturais e representações sociais com base em um padrão binário e oposto de gênero, que essencializa impositivamente um ideal feminino em

¹⁰ Operaram como instrumentos escritos centralizadores do poder político na figura do Rei, no que esse representa em autoridade na constituição dos Estados modernos, o que passa a ser garantido juridicamente de forma cada vez mais complexa e detalhada. O referido texto, como parte do direito escrito português, advém de uma codificação das chamadas leis gerais, assim denominadas por ser a orientação de legalidade vigente de forma geral em todo o reino português. As Ordenações Afonsinas foram divididas em cinco livros destinados às práticas fiscalizadoras e protetoras dos bens da Coroa portuguesa, bem como à garantia de liberdades e imposição dos deveres individuais, da proibição de abusos e da conservação das posições sociais dos diferentes grupos, das formas de sociabilidade e exercícios diretos e indiretos da governamentalidade portuguesa nos territórios que domina e sobre as populações a que se impõe. As Ordenações Manuelinas, 1521, resultam da série de leis que passaram a vigorar enquanto normativas extras e concomitantes às ordenações Afonsinas, ou seja, constitui uma atualização legislativa em que se efetua uma junção dos textos jurídicos vigentes em um só texto novamente. De 1521 a 1603 novas leis foram publicadas enquanto texto jurídico extra, e depois passaram por nova junção nas chamadas Ordenações Filipinas, publicadas em 1603. As Ordenações Filipinas seguiram o padrão de redação, sendo apresentadas em cinco livros. O primeiro tratando do que se definiria como direito administrativo e de uma sistematização judiciária, contemplando atribuições, direitos e deveres dos agentes mandatados do Estado português – magistrados e oficiais de justiça – pensando na colonização e garantia da exploração econômica e laboral da América e África. O segundo trata do direito do clero, do rei, da nobreza e dos estrangeiros, definindo o que constituiriam os privilégios, direitos e deveres de cada um, e regulamentando as relações entre o Estado e a Igreja. O terceiro trata do processo civil, ou seja, justiça da vida privada no que se requisita ser oficialmente publicizada: casamento, patrimônio, sucessão, doações, contratos, etc. O quarto remete ao direito civil comercial, apresentando as leis que compõem esses direitos, e o último livro é dedicado ao direito penal ou criminal (COSTA; CRUBELATI; LEMES; MONTAGNOLI, 2011).

subordinação ao ideal masculino, igualmente essencializado no que o caracterizaria, e esse “essencialismo pode, assim, ser biológico e natural, ou histórico e cultural. De qualquer modo, o que eles têm em comum é uma concepção *unificada* de identidade” (WOODWARD, 2000, p. 38). Tais discriminações culturais sexuadas operaram nessa obrigatoriedade do direito patriarcal.

Nesse sentido, a legislação pode se fazer mecanismo de eficiente imposição de um modelo moral de existência, dentro de uma conjuntura específica que articula, com base em sanção e recompensa (literal e/ou simbólica), os critérios de pertencimento às classes e aos grupos dominantes. A conotação de subordinação naturalizada contida nos discursos jurídicos está diretamente associada à continuidade do direito paterno pelo direito conjugal, que se concretiza na ideia e prática do casamento cristão enquanto contrato religioso indissolúvel, redentor, e que naquele momento estava indissociável do que o caracterizaria em termos de estado civil.

O casamento representa burocraticamente as bases da noção de família patriarcal propagada pela colonização no Brasil; uma subordinação, consentida por Deus, em sua representação católica estatal portuguesa, conforme se confirma em São Paulo, *Epístola aos Efésios*, justificativa textual bíblicamente colocada dessa desigualdade hierárquica, que submete o feminino, enquanto modelo de padrão comportamental universal, e correspondente à profissão de fé católica: “as mulheres estejam sujeitas aos seus maridos como ao senhor, por que o homem é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da mulher, como Cristo é a cabeça da Igreja, seu corpo, da qual ele é o Salvador. Ora, assim como a Igreja é submissa a Cristo, assim também o sejam em tudo as mulheres a seus maridos.” (EFÉSIOS, 5: 22-24).

A oficialização da Igreja, enquanto parte do que compõe as instâncias de Estado, contribui para que a ordem simbólica articule elementos morais e religiosos aos direitos civis e políticos; “o Estado pode ser caracterizado como constituição de recursos oficiais, de violência simbólica legítima” (BOURDIEU, 2014, p.130), na manutenção dos direitos de posse das terras colonizadas por um determinado grupo, e por agentes correspondentes beneficiados do poder executivo monárquico, sujeitos(as) que, enquanto colonizadores, propagavam um padrão patriarcal de sociabilidade considerado autorizado por Deus, e devidamente regulado pela monarquia portuguesa.

“O patriarcalismo cristão tornou mais fácil as mudanças nos papéis econômicos de homens e mulheres – ou seja, todos os contatos impulsionavam na mesma direção” (STEARNS, 2017, p.106), uma generificação que nega e controla a mobilidade literal e subjetiva do que é associado ao feminino.

Atrelar a conformação do Estado Moderno colonialista ao patriarcado é possível entendendo que “o Estado é o lugar de circulação da palavra oficial, do regulamento, da regra, da ordem, do mandato, da nomeação. Nessa lógica, o Estado seria caracterizado pelo fato de ser o lugar de um poder universalmente reconhecido, até na contestação” (BOURDIEU, 2014 p.128-129). Nesse sentido, evidencia-se como a gênese desse poder universalmente reconhecido – o Estado –, marca um novo modo de classificação do mundo social, a partir de uma posição de poder masculinizado, branco, heteronormativo, cristão e aristocrata; e como, sob tais signos, se concebem todas as instituições que dele derivam, bem como se concebem as representações possíveis dos agentes e grupos que inicialmente em nome dele atuam, elaboram e executam o que atualmente denominamos por políticas públicas de intervenção na sociedade.

Questiono o constante reforço nas representações de tais agentes do Estado enquanto “pessoas cujo ofício é ser invisíveis como se encarnando a moralidade e a oficialidade do grupo”, [como se] “o homem político que transgride os valores do desinteresse trai uma espécie de contrato tácito, o do oficial: eu sou oficial, portanto devo conforma-me ao oficial” (BOURDIEU, 2014, p.87).

Essa pretensa neutralidade daqueles que representam o Estado em sua configuração moderna se funda em uma noção falaciosa de poder e experiências humanas universais; o universal enquanto representação consentida de uma única cultura considerada legítima, e em acordo com as noções de legalidade e moralidade vigente. Os agentes de Estado não precisam de fato aderir a esse acordo tácito de “desinteresse” ao se apropriar de suas funções, nem poderiam, apenas cuidam para que pareça que podem, e o fazem, ao representar os interesses de um grupo específico como neutros em relação à sociedade como um todo, como algo igualmente benéfico para todos.

Passamos a interrogar a universalidade e neutralidade pretendida na gênese do Estado brasileiro a partir da referida exclusão oficializada de qualquer possibilidade de uma mulher atuar enquanto agente mandatada do Estado. A gênese patriarcal do Estado moderno atua como garantia de uma masculinização dessas funções políticas administrativas, um ordenamento imposto em território brasileiro desde o período colonial, e que reverbera diretamente na ausência de representatividade política feminina em todo o período posterior de nossa trajetória política e sócio-cultural, se mantendo ainda na atualidade; bem como se

associa à rejeição enfática de muitos segmentos às ações afirmativas¹¹ com base em políticas identitárias para promoção da igualdade de gênero na contemporaneidade.

Essa negação moderna de direitos civis e políticos às mulheres no decorrer do tempo se faz alargamento dessa condição sócio-histórica quanto à garantia do direito patriarcal, que remete às divisões sexuais e raciais do trabalho, reafirmadas desde as tidas civilizações antigas. Pensar na gênese da sociedade brasileira enquanto a reprodução de uma contínua desvalorização do gênero feminino é pensar a ideia de uma estrutura de dominação masculina na classificação do mundo social que não está posta na história da humanidade a partir do colonialismo. O patriarcado, em sua origem relativa à divisão sexual objetiva e subjetiva do trabalho, está dado anteriormente à constituição estatal ocidentalizada, os regimes políticos modernos de dominação de uns grupos sobre outros, especificamente e generalizadamente: a de homens sobre as mulheres (PATEMAN, 1993), é continuidade de um processo anteriormente estabelecido e em desenvolvimento de generificação desigual das populações.

A naturalização do poder patriarcal e das formas de dominação socialmente impostas foram recorrentemente justificadas, como se evidencia nas teorias filosóficas ocidentais modernas, em que se pensa o ordenamento da vida sob a perspectiva de um pretense direito natural humano masculinizado, e em que se forjam situações interpretadas como estados/lugares de subordinação natural/normal intransponíveis que se relacionam à condição garantida de “não cidadania” feminina, instituída sistematicamente na história da humanidade de que se tem registro, nessa espécie de consentimento generalizado de que “as mulheres não são indivíduos livres e iguais, mas súditos naturais” (PATEMAN, 1993, p. 84).

Pateman (1988), sobre proposições tidas como clássicas, contratualistas europeias, evidencia o reforço dessa circunstância como algo inexorável à produção da subjetividade humana moderna civilizada. A desigualdade de gênero, sob uma terminologia intelectualmente e, aparentemente, racionalmente elaborada, foi apresentada enquanto realidade atrelada a uma pretensa natureza essencial dos seres, em que se condiciona a apreender que: “no estado natural, todas as mulheres se tornam servas, e todas as mulheres são excluídas do pacto original. Isso significa que todas as mulheres deixam de se tornar indivíduos civis. Nenhuma mulher é sujeito livre” (PATEMAN, 1993, p. 80).

¹¹ Podemos entender ações afirmativas enquanto políticas públicas segundo apostila do Curso de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP-GeR (UFMG, 2010): Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

Há uma permanência do sentido da adjetivação dessas ideias nas teorias clássicas, no debate filosófico e político hegemônico, mesmo que essas teorias tenham sido pensadas e reforçadas por representantes situados no único grupo que então se vê reconhecido, que tem garantia de direitos civis e sua produção de saberes legitimada como cultura e ciência no dado momento: homens, brancos, europeus. Tais ideias, mantidas nesse lugar, enquanto referência ocidental comum sobre a história do pensamento social e político, manifestam a forma como a ciência moderna, a construção dos modos filosófico, histórico, sociológico de analisar, ou seja, o academicismo europeizante sobre o qual nos referenciamos, está tanto quanto ou mais submetido que as outras tantas esferas de produção da vida humana a essa generificação patriarcal, enquanto estruturante sociocultural de nossas linguagens discursivas articuladas.

Teorias de vieses político e religioso foram produzidas pelo próprio grupo dominante no que se refere às distinções impositivas de gênero, nessa mesma sociedade católica e regida por um exercício de poder político soberano masculinizado, ou seja, a própria constituição e manutenção das tidas ciências modernas de viés filosófico europeizante e europeizado está implicada hegemonicamente à ordem masculina, dadas as condições de seu originário, inserido na mesma estrutura que naturaliza o direito patriarcal. “Em vez de abalar a subordinação, os teóricos do contrato fundamentaram a sujeição civil moderna. [...] Somente os homens têm aptidões dos ‘indivíduos’ livres e iguais. [...] As mulheres [segundo tais pensadores] nascem dentro da sujeição” (PATEMAN, 1993, p. 68).

Compreendê-las como clássicas, ainda na atualidade, manifesta o modo como nas práticas reflexivas, especialmente nas acadêmicas, continuamos nos remetendo aos processos de homogeneização e aculturação dados pela modernidade, em sua imposição de um arbitrário cultural classificativo europeu com status de universal, uma “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2005), em que se naturalizaram como realidade humana generalizada em aspectos dos constructos socioculturais associados à literatura, às artes e/ou à cultura antiga greco-latina. “O padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p.127).

A produção escrita moderna, atrelada ao expansionismo colonialista, faz parte de um processo que legitima como primeiro e único lugar de fala¹², por um longo período, o do

¹² A noção de lugar de fala se remete ao que desenvolve Djamila Ribeiro (2017) em relação à necessidade de marcarmos a construção historicamente hierárquica dos lugares sociais de quem propõe os diferentes pontos de reflexão e análise em um campo de poder/saber, como no que se refere ao campo acadêmico e escolar, bem como a relação direta entre o lugar social de quem fala e os regimes de autorização discursiva vigentes em nossa sociedade, ou seja, como se determina quem “pode” e/ou “precisa” falar o quê e onde ao longo do tempo.

masculino, e, “apesar de suas diferenças importantes, encontramos nos teóricos clássicos do contrato uma característica comum essencial: todos contam histórias patriarcais” (PATEMAN, 1993, p. 68). Considerando não apenas os discursos, mas também quem os pronuncia, poderemos compreender como “a força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificção: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la” (BOURDIEU, 2012, p.18).

Quando apenas homens falam, apenas homens ouvem, e uma ideia de neutralidade pode se garantir na percepção presumidamente análoga de como opera a razão humana, tanto nas percepções de quem fala como de quem ouve, concomitantemente, em uma falsa imparcialidade, dada em uma mesma parcialidade contemplada nas narrativas e nas interlocuções possíveis.

As ciências modernas, em seu viés político, filosófico e/ou biológico/médico, não excluem a mulher ao produzirem teorias sociais e empirias físicas/fisiológicas, naquele e sobre aquele período, ela o faz antes, quando apenas homens poderiam acessar e proferir discursos legitimados como científicos, incluindo discursos sobre as mulheres. A modernidade produz uma representação de um feminino não autorizado a falar em nome de si mesmo, e, conseqüentemente, do conhecimento tido como científico, europeu.

O originário patriarcal de uma produção sociocultural humana nos informa, sobretudo, quem poderia produzir o quê e quando, quem teria sua produção garantida pelo acesso prévio ao conhecimento requisitado por um campo de saber/poder e, ainda, quem teria sua produção legitimada pelo mesmo campo, quem seria colocado na condição de par, quem viveria a experiência do pertencimento e quem viveria a exclusão. “Os discursos e os sistemas de representação constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem [ou não] se posicionar e a partir dos quais podem [ou não] falar” (WOODWARD, 2000, p. 18).

Ainda que mulheres tenham produzido arte, literatura e ciência, a denominação de clássicos compartilhada hegemonicamente se resumiu por um longo período aos autores homens, e somente no século XIX, e, especialmente no XX mulheres produziram no que também foram classificadas, posteriormente, evidentemente, de clássicas; o termo clássico é um adjetivo que vem muito a posteriori da produção da obra. O originário da produção cultural, da organização política e econômica, se processa fundado na naturalização da sujeição de gênero, no reconhecimento prévio do masculino no lugar da autoridade da sapiência, de quem fala sobre tudo e qualquer assunto, em oposição ao silenciamento contínuo do feminino.

No período colonial havia uma manifesta consonância entre as diferentes esferas de sociabilidade condicionadas pela colonização brasileira e hegemonia patriarcal europeizante. É nesse sentido que “a ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos” (BOURDIEU, 2012, p.18).

O patriarcado está culturalmente reconhecido e instituído oficialmente na negação de direitos políticos às mulheres, bem como na restrição de sua liberdade de inserção nos espaços públicos definidos socialmente; sistematizado na realidade do continente europeu, essa ordem sociocultural generificada transfere-se para o território brasileiro no período colonial, quando esse se encontra sob o domínio do Estado e direito português, na figura de seus agentes mandatários e na execução do texto jurídico que o representa.

O direito português está reafirmando uma valoração moral que desqualifica o feminino, em que o feminino é alienado de si mesmo quanto às posições que ocupa e/ou poderá ocupar, é impedido de deliberar quanto às condições materiais e simbólicas de sua existência enquanto agente. O que se objetivou nas restrições de direito quanto à gestão de bens, quanto ao trato com heranças, na negação de acesso à instrução, e quanto à impossibilidade de aquisição de terras/propriedades, pelo longo período em que vigorou o referido código filipino.

A lógica das práticas sócio-formativas compartilhadas opera criando formas de corroborar publicamente referências de normalidade, legalidade e moralidade, que dotará o mundo social de uma percepção de ‘natural’.

o fato de a sociedade brasileira ser relativamente jovem em termos históricos, explica que seu processo fundador tenha se dado sob a égide tanto do ordenamento jurídico quanto da tradição e dos costumes do colonizador português, o qual detinha o poder de impor através da lei, sua própria concepção de família e de sociedade. (SOUZA, BRITO, BARP, 2009, p.64).

A forma das relações domésticas sob a denominação de família ainda hoje nos remete a uma noção pretensamente comum de família tradicional brasileira (mesmo nas elaborações críticas sobre o tema), associada à norma heterossexual, à monogamia compulsória e ao poder masculinizado. O poder patriarcal, enquanto ordenamento simbólico e jurídico, atrelado aos modos comportamentais ruralistas, se confirma como uma norma de sociabilidade coletiva imanente à estruturação sócio-histórica do estado brasileiro, na instituição de uma noção de família percebida como modelo oficial, mantenedor de respeitabilidade social.

Produz-se uma atribuição prévia de representações dos papéis individuais, mas que só podem adquirir significados e valoração em relação, em relações, nas relações com o(s) outro(s) agentes, mediante representações e sentidos familiares e sociais patriarcais de existência produzidos e compartilhados, para além de status jurídicos garantidores dos mesmos. Estabelecem-se práticas que confirmam a instituição família, inserindo-a como natural dada a classificação cristã aplicada ao mundo social desde a modernidade.

Pensar como essa representação das relações humanas – a família patriarcal – encontra sentido ainda hoje, nos leva a considerar essa instituição enquanto parte de todo um sistema de interpretação das experiências humanas, apontando essas representações sociais como fenômenos cognitivos, pois “envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social” (JODELET, 2001, p.22). Referências nas quais nos inserimos objetivamente em uma sociedade, e pelas quais nos apropriamos de discursos e linguagens, ao mesmo tempo em que os propagamos, em acordo com os lugares literais em que nos encontramos, e com as circunstâncias subjetivas com que nos deparamos.

“No Brasil - Colônia, ‘família’ passou a ser sinônimo de organização familiar latifundiária, o que provocou a instalação dessa sociedade do tipo paternalista, em que as relações de caráter pessoal assumiram vital importância” (ALVES, 2009, p.4). Esse modelo familiar hegemônico esteve implicado pela concepção de direito político compatível com o pretense contrato original inexorável à experiência humana (que define distinções sociais hierárquicas de gênero naturalizando-as). “A singularidade do contrato original é justamente o fato de ele parecer ser universal, e abranger todos aqueles a serem incorporados na nova ordem civil” (PATEMAN, 1993, p. 54), e, contudo, só incluir o sujeito mulher na sistematização teórica e prática de sua exclusão. Uma exclusão na qual residiria a noção de subjetividade feminina originária no mundo ocidentalizado, reconhecida apenas como aquilo que existe no que não é de masculina, e que nada o é, sem uma associação (de diferenciação por oposição e inferiorização) ao que é dado como masculino.

“As discussões dos teóricos clássicos sobre o estado natural conseguem **excluir** as mulheres da participação do contrato original.” (PATEMAN, 1993, p. 86, grifo meu). Quando você naturaliza a retirada de direitos políticos de liberdade e igualdade de um grupo, a partir da diferenciação biológica dos corpos dos indivíduos, você os determina pelo nascimento, e, independente de realizarem determinadas práticas ou não, não haverá o reconhecimento de que podem interagir em igualdade de condições com os demais grupos. A ideia do contrato

original, em termos de dominação masculina, foi complementada pela naturalização do contrato de casamento patriarcalmente concebido, e pela instituição da família como o *locus* originário de reafirmação das desigualdades biológicas como condicionantes socioculturais essenciais.

A naturalização do direito conjugal e da família patriarcal por tais autores, independente das abordagens e argumentos em suas pretensas diferenciações, possibilitava uma inserção da mulher sempre fundada em desigualdade, em uma condição, que passa a ser contratualizada, de “não indivíduo” de direitos, de “não cidadã”.

Os teóricos do contrato negam e supõem ao mesmo tempo que as mulheres podem fazer contratos. [...] A maioria dos [tidos enquanto] teóricos clássicos do contrato social apresenta o casamento como uma relação natural que é transportada para a sociedade civil. [...] O aspecto curioso do casamento é que ele detém um status natural mesmo na sociedade civil. Uma vez que o contrato original foi feito e instituída a sociedade civil, o estado natural é abandonado e o contrato estabelece relações civis, e não naturais [...] difere de outras relações contratuais porque participam do contrato um indivíduo e um subordinado natural, e não dois “indivíduos”. (PATEMAN, 1993, p. 86-87)

Uma forma de classificação da sociedade na qual se legitima o monopólio da violência masculina, simbólica e literal, mas de modo que, gradualmente o simbólico opere para que a força física possa ser um recurso de que não seja preciso fazer uso, exatamente pela ameaça constante de que esse uso possa ser feito.

O ordenamento patriarcal regulamenta e garante impunidade às práticas constituintes de uma constante violação de direitos unilateral – do homem em relação à mulher –, conforme se expressa ao extremo no trecho a seguir, parte do referido Código Filipino, no qual se determinava que: “achando o homem casado sua mulher em adultério, licitamente poderá matar assim a ela como o adúltero”¹³. Historicizar a generificação de nossas vivências permite averiguar um dos motivos que poderia levar a uma espécie de aceitação sociocultural do que foi recentemente entendido como feminicídio¹⁴ no Brasil e no mundo.

A taxa de feminicídios no Brasil foi registrada como a 5ª mais alta do mundo. O Mapa de Violência de 2015, destinado à análise específica relativa aos homicídios de mulheres no Brasil, aponta que o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. O documento evidencia que entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram por serem mulheres

¹³ Título XXXVIII Do Livro Quinto das Ordenações Filipinas. Disponível para consulta em <<http://www1.ci.uc.pt/ihiti/proj/filipinas/15ind.htm>>. Acesso em 28/08/2018.

¹⁴ Feminicídio é o assassinato de uma mulher pela condição de ser mulher. Suas motivações mais usuais são o ódio, o desprezo ou o sentimento de perda do controle e da propriedade sobre as mulheres, comuns em sociedades marcadas pela associação de papéis discriminatórios ao feminino, como é o caso brasileiro.

(WAISELFISZ, 2015). Nesse trabalho, entendemos a importância de pensar justificativas socialmente construídas que levam a esse crime, reconhecendo sua dimensão enraizada nas relações pessoais e institucionais, no que contribuem para perpetuação das desigualdades de gênero e consequentes mortes por elas anunciadas.

O assassinato de mulheres por seus parceiros se revela como fenômeno expressivo na sociedade brasileira, e reverberou em legislações contemporâneas específicas para o combate dessa realidade, contemplando nesses recentes marcos legais as normas que estabeleceram a obrigação do Estado de produzir e disseminar informações e dados referentes às violências contra as mulheres e os feminicídios, visto que tais informações e dados foram historicamente invisibilizados como parte dessa legitimação social da desigualdade violenta de gênero que se denuncia no Brasil. A ausência de dados impediu o enfrentamento e reconhecimento da questão em termos de políticas públicas por um longo período, e nesse sentido, somente no século XXI a Lei Maria Penha – Lei 11.4340/2006 – criou os mecanismos primeiros para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher; a Lei do Feminicídio – Lei 13.104/2015 – transformou em crime hediondo o assassinato de mulheres por razões da condição do sexo feminino; e articuladas às mesmas, as Lei de Acesso a Informações Públicas – Lei 12.527/11 (LAI) – permitiram que qualquer cidadão, sem necessidade de justificativa, solicitasse dados e informações a qualquer órgão ou entidade pública dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, nas esferas Federal, Estadual e Municipal, e, a partir daí, se contribuiu para que se produzissem relatórios estatísticos e geradores de intervenção política e coletiva quanto à questão.

A aceitação e/ou condescendência sociocultural com o homem que mata por motivo passiona sua parceira está objetivada nos dados atualmente disponíveis, conforme informa o referido *Mapa de Violência de 2015: homicídios de mulheres no Brasil*. Esses dados estão disponibilizados em plataforma para consulta on-line denominada *Dossiê do Feminicídio*, na qual se reúnem relatórios, pesquisas de opinião, estatísticas, e atualizações sobre os fatos e dados sistematizados acerca da violência fatal contra as mulheres no Brasil contemporâneo. A realidade atual poderia estar ligada ao fato de que, no período colonial, essa mesma prática homicida marcada pela condição de gênero tenha sido instituída e legalizada enquanto representação de justiça, como um mecanismo legal de reparação à honra masculina garantida pela sociedade patriarcal brasileira.

Entendo que pode haver uma inculcação do sentido originário que atravessa a comunicação social entre gerações, e que vigore em representação, ainda que a legislação não mais a autorize.

Alguns aspectos da tradição se reproduzem de maneira mais eficiente e por um tempo mais longo do que outros devido à conexão que mantém com o ordenamento jurídico. Através desse mecanismo, as mentalidades e os costumes cristalizados nos textos legais atingem um nível de abrangência muito maior e, tendo inicialmente como base o poder coercitivo da lei, após algum tempo tornam-se tão arraigados a ponto de resistirem mesmo quando já não se encontram mais consagrados pela justiça formal. Permanecem tão profundamente enraizados no cotidiano das pessoas que a ausência de sua legitimação no conteúdo normativo ou mesmo sua proibição legal não os eliminam. (SOUZA, BRITO, BARP, 2009, p.65).

Os códigos portugueses apresentam condicionantes de gênero dissimulados em ordenamento social moral ‘natural’, por uma noção de violência autorizada, e também por construções socioculturais comportamentais arbitrárias, no que se refere aos critérios seletivos quanto a qual mulher merecerá esse ou aquele tipo de tratamento e/ou reconhecimento compartilhado na vida pública e privada. Tais questões ensejam um caminho de problematização quando, antes de qualquer coisa, pensamos nessa determinação de uma conduta feminina e masculina aceitas, e registradas legislativamente, ou seja, quando pensamos nessa determinação das formas de feminilidade e masculinidade associadas à legalidade, ao âmbito jurídico/político, a partir de concepções e valorações masculinas, unilaterais em relação à organização da sociedade e dos comportamentos humanos.

Em um texto legislativo com alcance no âmbito privado, numa conformação do que é certo e errado que perpassa as relações sociais públicas, e também as pessoais e/ou familiares, sempre em relação à manutenção dos poderes vigentes no dado período, o poder colonial instaura um discurso jurídico que é, sobretudo, sobre a vida privada das pessoas, “normativas que veiculam as noções da monarquia tradicionalista portuguesa em solo brasileiro, emanando mensagens de controle dos corpos a partir de perspectivas misóginas e racistas que expressam concepções patriarcalistas e a afirmação de poder do Rei” (COSTA, 2018, p.131).

Apontar alguns dos tópicos contemplados pelo referido código jurídico colonial nos permite estabelecer um paralelo com o que futuramente foi colocado como uma cordialidade característica do trato nas relações sociais no Brasil (HOLANDA, 1996). Uma espécie de romantização da promiscuidade nas reais funções do poder público em relação aos âmbitos e interesses privados; sobre o que legislar e sobre quais bases devem se elaborar políticas públicas, para o quê e a quem se destina o que é considerado público nesse país. Essa reflexão pode nos remeter a questionamentos históricos, relativos a quais agentes e grupos sociais, e conseqüentemente, quais discursos e valores, ainda hoje são autorizados, reproduzidos, quais valores e saberes possuem representatividade e quais são excluídos das funções e perspectivas

institucionais de Estado; e sob qual noção de bem público se concebe um poder jurídico em território colonizado.

Podemos pensar a historicidade da construção de relações LGBTfóbicas, tão presentes na sociedade brasileira, relacionando-as às orientações jurídicas ocidentalizadas que aqui vigoraram por um longo período, e que regulavam a população baseadas em preconceitos e opressão autorizada enquanto manutenção da ordem pública. Os títulos a seguir referem-se diretamente às questões das vivências das sexualidades e das identificações representativas de gênero autorizadas.

TÍTULO XIII: *Dos que cometem pecado de sodomia e com alimárias*. Toda pessoa, de qualquer qualidade que seja, que pecado de sodomia per qualquer maneira cometer, seja queimado, e feito per fogo em pó, para que nunca de seu corpo e sepultura possa haver memoria, e todos seus bens sejam confiscados para a Corôa de nossos Reinos, postoque, tenha descendentes; pelo mesmo caso seus filhos e netos ficarão inhabiles, e infames, assi como os daqueles que cometem crime de Lesa majestade. 1. E que esta Lei queremos, que também se entenda, e haja lugar nas mulheres, que humas com as outras comentem peccado contra a natura, e da maneira que temos dito nos homens. 2. Outrosi qualquer homem, ou mulher, que carnalmente tiver ajuntamento com alguma alimária, seja queimado e feito em pó. Porém per tal condenação não ficarão seus filhos, nem descendentes neste caso inhabiles, nem infames (á), nem llhes fará prejuizo algum acerca da sucessão, nem a outros: que per Direito seus bens devam herdar. 3. E as pessoas, que com outras do mesmo sexo commetterem o pecado de molície, serão castigadas gravemente com degredo de galés e outras penas extraordinárias, segundo o modo e perseverancia do pecado. [...]

TÍTULO XXXIV: *Do homem que se vestir em trajos de mulher, ou mulher em trajos de homem, e dos que trazem mascaras*. Defendemos que nenhum homem se vista, nem ande em trajos de mulher, nem mulher em trajos de homem, nem isso mesmo andem com mascaras, salvo se fôr para festas, ou jogos, que se houverem de fazer fora das Igrejas, e das Procissões. E quem o contrario de cada huma das ditas cousas fizer, se fôr peão, seja açoutado publicamente, e se for Seudeiro, e dahi pra cima, será degradado dous anos para a Africa, e sendo mulher da dita qualidade, será degradada trez anos para Castro-Marim. E mais cada hum, a que sobredito fôr provado, pagará dous mil réis para quen acusar.¹⁵

Os comportamentos vigilantes, orientados pelo originário patriarcal colonial das instâncias jurídicas, políticas e socioculturais, condicionam continuamente o imaginário coletivo, de modo que a lei e/ou a sanção punitiva literal não necessariamente precise existir para que conservemos determinados padrões comportamentais, e de significação do mundo ao longo do tempo. Nesse sentido, pensamos também as leis também no que constituem de uma representação social do período em que vigoram, e como tal, “intervém em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento

¹⁵ Do Livro Quinto das Ordenações Filipinas. Disponível para consulta em <<http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/15ind.htm>>. Acesso em 28/08/2018.

individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p.22).

A organização generificada da vida social não se opera de forma explícita no que apresenta de desigualdade em tais códigos, ela opera de forma dissimulada em uma pretensa organização universal de nossas possibilidades de sociabilização originárias. Ao definir atribuições com base em pretensos sujeitos universais – homens e mulheres – estabelece-se uma estrutura social e cognitiva tal quanto ao que nos cerca, que condiciona nossa identificação a partir de referenciais de gênero opostos binários – masculino e feminino – quanto ao modo como classificamos o que podemos ou não experimentar na sociedade.

A colonização brasileira, dadas as condições locais favoráveis à economia agrária, às grandes propriedades de terra determinadas nas divisões originárias do território, e uma consequente descentralização administrativa regional, caracterizava uma conjuntura sob a “punjança dos domínios rurais, em contraposição à fragilidade do poder público, representado pela Coroa portuguesa” (VIANNA, 1974 apud REZENDE, 2015, p.14). A noção de família patriarcal articula posições e representações de gênero às instâncias organizacionais da sociedade como um todo.

A grande família patriarcal ocupava todos esses espaços. E o que não fosse provido por ela representava um corpo estranho e indesejável. O próprio Estado, que, enquanto ordem pública, deveria estar acima das questões familiares, esbarrava nestas quando necessitava intervir. Mas os governantes sabiam que essa família exclusivista, dobrada sobre si mesma e extremamente organizada, era, por sua vez, o sustentáculo do Estado, pois impedia que a população, tão escassa e quase nômade, se diluísse neste imenso país. A família patriarcal era, portanto, a espinha dorsal da sociedade e desempenhava os papéis de procriação, administração econômica e direção política. (ALVES, 2009, p.5).

O sentido emanado através da construção simbólica patriarcal é apropriada nos processos oficializadores desse consentimento social sobre significado e o lugar social associado ao feminino. A inserção familiar está entre os elementos que se entrelaçam como os estruturantes que atravessam pluralmente o espectro da ideia de normalidade, do âmbito privado para o público, e vice-versa; configura-se um alargamento dessa ostensiva condição proibitiva das mulheres no espaço público, que já está devidamente concebida em sua condição naturalizada de escravização/subordinação justificada pela arbitrariedade da noção de força física no domínio e controle dos corpos socialmente. “O direito patriarcal ainda é amplamente entendido como sendo fundado na natureza. [...] encarado como o paradigma da

sujeição natural, os questionamentos sobre a designação das relações conjugais e sexuais como naturais é facilmente desconsiderado. (PATEMAN, 1993, p. 140).

O Brasil colonial, cronologicamente datado de 1500 até 1822, e os períodos que se seguem, do Império à República, são marcados, em diferentes medidas, pelas mesmas representações sociais de gênero, constituídas a partir de uma normalização externa, imposta pela metrópole portuguesa. Sob esses ideais de representação e representatividade é que se fundam as bases do espaço social que deveria aqui se constituir. “O texto legal assinala de forma absolutamente clara a maneira com que constrange a todos, homens e mulheres, a um comportamento que reproduz e reafirma a condição de desigualdade de gênero” (SOUZA, BRITO, BARP, 2009, p.67).

O ordenamento patriarcal legitimado nas diferentes instâncias da vida colonial está menos relacionado à organização literal que pressupõe, e mais comprometido pelo pretense espaço social subjetivo que se conformaria “definido pela exclusão mútua, ou pela *distinção*, das posições que o constituem, isto é, como estrutura de justaposição de posições sociais” (BOURDIEU, 2001, p. 164) desigualmente fixadas. O patriarcado define uma estratificação das práticas e posições sociais originárias. Assente essa condição naturalizada da masculinidade como padrão público de sociabilidade, em oposição à condição naturalizada de feminilidade como padrão doméstico de interação.

O que Pateman (1993), analisando criticamente a ideia da dominação paternalista a partir dos teóricos do contrato social, infere estar fundado normalmente em uma “troca de obediência por proteção” (PATEMAN, 1993, p. 54), que se faz presente enquanto motivador de uma espécie de “contrato tácito”, em que se inserir adequadamente ao que configuraria patriarcado implique em garantias protetivas no espaço social. Cria-se a ideia de um poder exercido para uma pretensa proteção, paradoxalmente destinada às vítimas que ele mesmo cria.

A ordem masculina se pretende protetora de uma feminilidade essencialmente frágil, mas que ela mesma produz e ameaça em toda a sua imposição. E justificada na potencial ameaça objetiva, advinda da força literal masculina, a mulher se veria condicionada historicamente à manutenção de um lugar de vulnerabilidade e desvalor, que garantiria uma possível busca consentida e contínua por proteção, e por uma espécie de valoração compensatória.

O patriarcado, pensado como estrutura, fixaria mulheres originariamente em sua negação no espaço social brasileiro, inferiorizando-as sistematicamente em restrições de

acesso e ação, determinando onde e como não poderão ser/estar, especificamente por serem mulheres; produzindo e conservando a mulher em desvalor.

A desnaturalização das construções desse desvalor prévio, estruturalmente colocado nos processos de representação e subjetivação do “feminino”, carece de uma noção de natureza humana enquanto ponto para uma crítica sociológica. A partir de seus usos como forma de mistificação dos constructos socioculturais de gênero, processos pelos quais nos sociabilizamos e práticas pelas quais ensinamos e aprendemos a “ser” humanos. Entendemo-nos em uma concepção específica de civilidade partilhada que nos antecede, em detrimento de outros tantos modos diferentes de existir, e nada há de natural ou de permanente nisso.

A ideia de natureza humana concorreria para que se definisse o que é ser homem ou ser mulher antes do nascimento e empiria sociocultural, conformaria uma atribuição de características inatas de gênero, capazes de se sobreporem às experiências a que estaremos sujeitos, em acordo com os lugares em que nos inserimos. A ideia de natureza humana cumpriria um papel mistificador dos condicionantes socioculturais objetivos e subjetivos, no que revelam quanto às formas das construções arbitrárias e não naturais do gênero feminino, e no que se distanciam de qualquer realidade efetivamente determinada pelo sexo biológico.

Buitoni (2009) mostra como as mistificações do feminino, fundadas em uma sociedade e simbolismo patriarcal, e/ou sob os efeitos plurais de uma pretensa dominação masculina, são mobilizadas no discurso da imprensa (escrita) a partir de um determinado momento na história do Brasil, enquanto a produção do que constituiria a noção de mito contemporâneo (BUITONI, 2009, p.25).

o mito é um “reflexo” social que inverte, pois transpõe a cultura em natureza, o social em cultural, o ideológico, o histórico, em “natural”. Um fato contingente, por exemplo, aparece como sempre tendo acontecido na sociedade. Apesar de ser formado pela cultura, apresenta-se como se fosse um fato da natureza (BUITONI, 2009, p.25).

Tal lógica de naturalização das possibilidades de sociabilização da humanidade opera com base nessa mistificação, em que o espaço social atribui uma valoração desigual, que inferioriza, pelo não reconhecimento de uma posição para o feminino biologicamente determinado que se faça “respeitável” no âmbito das interações públicas. Cria-se um “não lugar”, uma ausência de associações positivas e ativas do feminino.

As diversas proibições fazem objetivamente o lugar de um “não lugar” que as representa socialmente. Um não lugar, que estaria biologicamente corroborado por uma premissa de maior força e capacidade física, e logo, de mobilidade em potencial, sempre

associada ao masculino; as mulheres estariam universalmente condenadas pela possibilidade eterna de serem sujeitas à força pelos homens.

Infiro nessa reflexão que a biologia e a materialidade dos corpos nunca determinaram o poder de dominação masculina, esses foram elementos mobilizados para justificar seu exercício, tanto quanto qualquer outro conhecimento oriundo das sociedades ditas modernas europeias. Os lugares de fala das ciências legitimadas academicamente no mundo ocidentalizado originalmente, incluindo as biológicas, estiveram nas mãos, literalmente, de europeus, homens, brancos, heterossexuais, em boa porcentagem membros das classes economicamente abastadas e de pertencimento religioso cristão.

Os condicionamentos patriarcais da feminilidade na modernidade, oriundos, conseqüentemente da gênese da sociedade brasileira sob o domínio do Estado moderno português, pressupunham exercícios e discursos diversos de controle da sexualidade humana. A naturalização das distinções hierárquicas de gênero operaria, sobretudo, na apropriação de uma ordem simbólica passível de associações ao que se pretendia biologicamente determinado, na reafirmação prática das relações entre agentes e propriedades patriarcalmente construídas, em que a cultura, a divisão do trabalho, e/ou o poder político-econômico se garantem, também, pelo controle constante das potencialidades humanas corporais e intelectuais, de acordo com os condicionantes estruturais dessa forma de classificação e estratificação do mundo social.

A produção das representações de gênero, e de uma feminilidade enquanto norma se vê encadeada à produção excessiva das referências discursivas quanto à sexualidade humana que caracterizaria todo o período tido como modernidade (FOUCAULT, 1988, p.109). Associada às normas morais, filosóficas, jurídicas e econômicas europeizantes a que nos remetem à colonização brasileira, a generificação patriarcal nesse território pode também ser pensada quanto ao que Foucault apresenta como as duas rupturas históricas e sociais manifestas na história da sexualidade ocidental de que se tem registro reflexivo sobre a época em questão,

uma no decorrer do século XVII: nascimento das grandes proibições, valorização exclusiva da sexualidade adulta e matrimonial, imperativos de decência, esquivia obrigatória do corpo, contenção e pudores imperativos da linguagem; a outra, no século XX; menos ruptura, aliás, do que inflexão da curva: é o momento em que os mecanismo da repressão teriam começado a afrouxar (FOUCAULT, 1988, p.109).

Contrapondo criticamente o que se evidenciou em outros autores como uma “hipótese repressiva”, naquilo que poderia dissimular em interdição propagada, quanto às identificações

e categorizações possíveis da sexualidade ocidentalizada a partir do período moderno, Foucault aponta como problematização a forma como o sexo passa a ser um fato discursivo global. O autor nos aponta como muito se discutiu e elaborou sobre o sexo, para dizer e/ou construir verdades sobre o quê, e como, não se poderia falar, ou praticar nossas sexualidades.

Todos esses elementos negativos – proibições, recusas, censuras, negações – que a hipótese repressiva agrupa num grande mecanismo central destinado a dizer não, sem dúvida, são somente peças que tem uma função local e tática numa colocação discursiva, numa técnica de poder, numa vontade de saber que estão longe de se reduzirem a isso (FOUCAULT, 1988, p. 17).

Há no referido autor uma perspectiva de análise sobre como se proliferam e se reafirmam essas elaborações – morais, religiosas, filosóficas, científicas e jurídicas – sobre as condutas sexuais aceitáveis, sobre como se criam mecanismos confessionais que nos condicionam a dizer quem somos a partir do sexo; como se produzem, em nossas narrativas e confissões orientadas, categorias, classificações e condicionantes, literais e simbólicos, proibitivos dos usos do(s) sexo(s), do(s) desejo(s), das potenciais relações de gênero e sexualidades, atreladas aos juízos de valores hegemônicos ocidentais que passam a ser mundializados (FOUCAULT, 1988).

O caminho não passa por negar ou atestar que a sexualidade humana tenha sido alvo de controle e repressão, ou “afirmar que o sexo não tenha sido proibido, bloqueado, mascarado ou desconhecido desde a época clássica” (FOUCAULT, 1988, p.17), mas de uma reflexão ampliada quanto aos sentidos de uma repressão que, ao contrário do silenciamento, se dá professada amplamente e recorrentemente. Foucault pensa a aparente sutileza de uma proibição e restrição das condutas sexuais que passa a operar na modernidade no controle e na vigilância, possibilitados pela profissão e confissão sistematizada e racionalizada de nossas sexualidades.

Mediante a interlocução constante das práticas, em relação ao outro e a si mesmo, por agentes e discursos autorizados nos Estados católicos modernos, e na produção do conhecimento científico em período análogo e posterior, o autor segue discutindo “os procedimentos pelos quais essa vontade de saber relativa ao sexo que caracteriza o Ocidente moderno, fez funcionar os rituais da confissão nos esquemas da regularidade científica: de que maneira se chegou a constituir essa imensa e tradicional extorsão de confissão sexual em formas científicas?” (FOUCAULT, 1988, p.65).

Tal direção permite pensar como foi construída essa relação de necessária confissão, de estudo e de exame de quem somos a partir de nossas vivências sexuais, e,

consequentemente, das identidades de gênero indissociáveis dessas; pensar como nossas subjetividades e representações sócio-históricas passam a ser atravessadas por sentidos atribuídos ao sexo, em toda sua potência discursiva/repressiva planejada a partir da modernidade. (FOUCAULT, 1988).

Há que se pensar os sentidos sociais que promovem uma incorporação e atribuição de valor dos discursos da sexualidade enunciados em comparação, os sentidos de se criarem formas e espaços para que nos submetamos ao ato de falar do que somos a partir do sexo, e nos colocar em uma posição determinada pela evidência do que se enuncia, do que se expõe, de acordo com as categorizações do que somos em relação ao sexo. Falamos do que somos, o ato de falar do que somos pode ser sistematicamente apropriado como ferramenta de controle do que seremos, e/ou do que devemos ser, uma vez que “a confissão é um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado” (FOUCAULT, 1988, p. 61).

Os discursos a que estamos sujeitos ao nos inserirmos em uma linguagem sociocultural comum, sendo como que contaminados por uma espécie de vírus criador e conservador de significados do mundo social, nos levam a externalizar o que pensamos que somos, como agimos, como desejamos, como nos relacionamos, a partir de significados prontos, que nos oferecem sobre nossas próprias sexualidades, especialmente se e quando confessamos experiências em relatos. “Desde o século XVI, esse rito fora, pouco a pouco desvinculado do sacramento da penitência e, por intermédio da condução das almas e da direção espiritual [...] emigrou para a pedagogia, para as relações entre adultos e crianças, para as relações familiares, a medicina e a psiquiatria” (FOUCAULT, 1988, p.67).

O controle das sexualidades e das corporeidades de gênero, associado às possibilidades plenas da existência humana, material e espiritual enquanto elemento inserido na intersecção do social e do pessoal/privado, bem como a divisão sexual do trabalho no modelo patriarcal, possui uma genealogia que remete às civilizações ocidentais antigas, consideradas clássicas, ainda que tenha se apresentado em outros períodos de uma maneira diversa da que se imputa pelo catolicismo posteriormente, tanto no período medieval como nos modelos estatais colonialistas modernos.

Foucault apresenta o que seus estudos e revisões documentais/bibliográficas apontam como pontos de problematização referentes a construção da moral em torno da sexualidade na antiguidade greco-romana, em que, diferentemente do que aduzimos no cristianismo quanto aos juízos de valor atrelados às sexualidades, as reflexões “foram muito mais orientadas para as práticas de si, [...] do que para as codificações de condutas e para a definição estrita do permitido e do proibido” (FOUCAULT, 2017, p. 39). Assim sendo, a ideia de uma sociedade

confessional moderna não se revelaria como inventora de um regime de controle dos corpos e das sexualidades, por outro lado, elucidaria mais uma conjuntura de reformulação de intenções socialmente compartilhadas de regulação pelo fator sexo na história do Ocidente (FOUCAULT, 1988; 2017).

Há uma historicidade complexa relativa às práticas de confissão sistematizadas, pela quais “o indivíduo é chamado a se reconhecer como sujeito moral da conduta sexual. Tratar-se-ia de ver de que maneira, a partir do pensamento grego clássico até a constituição da doutrina e da pastoral cristã da carne, essa subjetivação se definiu e se transformou” (FOUCAULT, 2017, p.40). Ao inserir o que se evidenciou na historiografia, há uma disposição em pensar como ideias e práticas distintas reverberaram no controle das subjetividades e das representações de gênero, uma continuidade na busca pela compreensão de tais processos, historicizando-os no que remontam à produção de uma norma sócio-comportamental de feminilidade ocidental hegemônica ao longo do tempo.

A incursão europeia na América do Sul, no caso do Brasil, os processos de colonização imposta por Portugal, faz parte do que configura o que Stearns (2017, p.109) chama de “um dos grandes episódios do contato cultural na história mundial”. Ele chama de contato cultural o hediondo episódio de sistemática violência literal e simbólica, expropriação territorial, econômica, aculturação e sujeição política que origina o que entendemos por modernidade; o que nos propicia a seguinte crítica, baseada não apenas na forma como o autor nomeia tal processo, mas no que se manifesta em seu texto seguinte.

Ainda que infira que: “todas as vantagens no intercâmbio ficavam do lado europeu” (STEARNS, 2017, p.109), ele segue tecendo argumentos que aparentemente relativizam a arbitrariedade contida nessa interação, que se deu baseada na dominação e eliminação compulsória regulamentada dos povos e territorialidades nativas. Ao apontar que “os contatos com as doenças europeias e africanas acabaram matando 80% ou mais da população nativa americana em dois séculos” (STEARNS, 2017, p.109), aparentemente o autor desconsidera o genocídio deliberado e organizado que se processou/processa nesse território, tendo como plano de fundo uma dinâmica de exploração material e subjetiva operacionalizada concomitante à uma imposição cultural, o contato cultural.

Contudo, ainda que seja necessário problematizar o lugar e a distância com que se elaboram posicionamentos afirmativos e generalizantes, no que negligenciam em relação às realidades factuais estudadas com maior cuidado na historiografia que se pretende menos totalizante, a proposta desse livro – História das relações de gênero –, dá um panorama acerca dos processos pelos quais passou a humanidade de que se tem registro pensando as diferentes

construções das relações e representações de gênero ao longo do tempo e territórios. É uma possibilidade de compreendermos a historicidade de uma norma, no que tem de hegemônica e naturalizada na estruturação colonialista do Brasil, mas inserida em uma lógica de mundialização dos modos de generificação patriarcais ocidentais, ao apontar, por meio de processos comparativos pontuais, que, em tais processos de interação forçada

a questão de gênero esteve em pauta desde cedo, tanto implícita quanto explicitamente. [...] A força cultural mais explícita era o cristianismo, cujos missionários tinham fortes convicções de como homens e mulheres deveriam se relacionar. A visão cristã, [...] incluía juízos firmes sobre sexualidade entre mulheres e homens nativos nas Américas. [...] As culturas não foram destruídas. Elementos centrais se combinaram com demãos de cristianismo, tomando uma forma sincrética [impositiva] característica. Ainda assim, a mudança foi massiva, mesmo quando se permitiu a grupos indígenas certa liberdade em questões específicas. A questão de gênero foi um item em que os contatos com os europeus interferiram na vida dos nativos americanos, com frequência confundindo-a no nível mais básico e pessoal (STEARNS, 2017, p. 110).

Nesse sentido, as associações que derivam de uma atribuição diferencial e limitadora à corporeidade feminina, visando o controle das sexualidades, passam a ser constituidores e constituintes da nova lógica social e cultural experimentada a partir da realidade colonial; um novo ordenamento que é também imposto às populações indígenas e africanas escravizadas no que se refere à sociabilização de gênero.

À medida que o intercâmbio entre europeus e índios aumentava, os líderes cristãos logo se persuadiram da imoralidade de uma série de práticas sexuais que envolviam particularmente as mulheres. Segundo os missionários, os indígenas toleravam demasiada nudez; praticavam sexo antes do casamento, adultério e poligamia. Assim que estabelecidas, as missões cristãs exigiram que os índios se cobrissem com roupas, mesmo em regiões muito quentes e úmidas. Com frequência separavam homem e mulheres jovens para evitar relações sexuais. Intervinham ativamente na escolha dos parceiros de casamento, para tentar assegurar famílias que fossem fiéis à nova fé. Atacavam práticas tradicionais como o aborto. [...] trabalhavam muito para subverter a conduta normal de vida da família indígena, em nome dos valores cristãos (STEARNS, 2017, p.112).

A historicidade dos exercícios das sexualidades humanas na visão ocidental europeia, que culmina nessa repressão sistemática das mulheres no período colonialista, em oposição à liberalização total da conduta dos homens, conforma à desigualdade que corrobora o referido “não lugar” de direitos que lhe é politicamente colocado, e reforça a pretensa divisão sexual do trabalho patriarcal moderna, em que o lugar do feminino está fadado à esfera doméstica, e ao que a ela se relaciona. Dicotomicamente, só se constroem historicamente as possibilidades para lugares públicos masculinos. Sendo paralelamente, a família patriarcal, constituída de forma polar em relação aos lugares de gênero representados na mulher e no homem, para os

quais, respectivamente se reservam o espaço doméstico e o público, conseqüentemente tidos como essência das capacidades inatas referidas em cada uma(um).

“O espaço social tende a se retraduzir, de maneira mais ou menos deformada, no espaço físico, sob a forma de um certo arranjo de agentes e propriedades” (BOURDIEU, 2001, p.164), em que as exclusões, proibições e restrições do exercício das sexualidades, e dos direitos políticos das mulheres, no determinado período., Configura-se na reprodução de práticas que concorrem para um semi-claustro literal, para a promoção de uma prisão simbólica, consentida ao lar e à ideia de realização pela maternidade compulsória, algo inevitável, de acordo com os ideais das classes dominantes brasileiras – colonizadores europeus e seus descendentes (ARAÚJO, 2001).

“Repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda a sua vida: para se batizar, para se casar e para ser enterrada” (ARAÚJO, 2001, p.49). Sem desconsiderar o exagero do texto, compreende-se que as sexualidades, e o que entendemos como a generificação de nossas vidas, se inserem como uma forma de controle inicialmente doméstica e desveladora de reverberações conservadoras patriarcais, que passam a se objetivar no ordenamento público da vida na colônia, sob as normas de civilidade impostas pelo Estado português; “a sexualidade feminina na época colonial manifestava-se sob vários aspectos, sempre esgueirando-se pelos desvãos de uma sociedade misógina e suportando a culpa do pecado a ela atribuído pela Igreja” (ARAÚJO, 2001, p.73).

Nessa lógica de interpenetração entre o privado e o público é que a Igreja se fez instrumento objetivo ordenador dos dois âmbitos, explicitamente legitimando esse sistema de dominação na propagação de construções sobre subordinação, matrimônio e maternidade, como formas da redenção necessária à representação originária da “verdadeira” mulher no patriarcado, um ser que possui uma existência fundada no “estigma atávico que [a] predispunha fatalmente à transgressão” (ARAÚJO, 2001, p. 46) em sua “essência”, o que se naturalizava em uma corporeidade forjada socialmente, mas sempre apresentada como biologicamente determinada em desvalor.

O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo e, antes de tudo, ao *próprio corpo*, em realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2012 pp. 18-20).

A ideia de um sistema de dominação simbólica nos remete a Bourdieu (2012), em uma concepção de possível subjetivação humana e/ou produção de agentes sociais em meio a um arbitrário cultural, nessa pesquisa, especificamente naquilo que está direcionado pela desigualdade de gênero. Bourdieu reflete sobre o que se concebe relacionalmente como normas distintivas, em sistemas de classificação mental que apreendemos como hierárquicos, por uma lógica das práticas que se tornam naturalizadas quanto ao que é masculino e feminino, e se aproxima dos debates referentes às questões originárias de nossa generificação identitária.

Sua ideia de dominação, dada na construção ideal do masculino universal, hierarquicamente concebido como padrão máximo subjetivo, atenta-nos à perspectiva dessa pretensa dominação enquanto exercício cotidiano de violência simbólica, que remonta à historiografia antiga, mas que se atualiza na elaboração e manutenção de práticas com esse mesmo sentido originário, patriarcal, cristão, e que pode ser experimentado enquanto norma social hegemônica da colonização até a contemporaneidade brasileira, de forma plural, nas diversas formas de configurações desse espaço.

A ideia de dominação, a partir de Bourdieu, não expressa aqui algo dado, intransponível, ao contrário, possibilita compreender as engrenagens conservadoras das oposições manifestas de classe, bem como de oposições e diferenciações de gênero e intragênero. Dominação enquanto exercício, um modo de existir que busca conservar o poder de uns grupos sobre outros. Uma análise que se realiza considerando uma perspectiva de lutas simbólicas de classe, de disputas por reconhecimento, por pertencimento cultural, em acordo com as formas de classificação e representação impostas aos agentes e grupos estruturalmente. “Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído” (WOODWARD, 2000, p.19).

Essa distribuição opera objetivando institucionalmente representações. Classifica oficialmente pelo ato reconhecer ou no negar de posições, de identidades e representações, no distinguir do que é e do que não é legítimo; na ideia de uma dominação que operaria em um exercício de poder que passa a ser consentido por uma pressuposta hierarquia “natural”, na origem da atribuição dos significados ordenadores de nossa experiência sociocultural e política, e nesse caso, no que opõe e inferioriza, e/ou submete, sempre o que é atribuído ao feminino em relação ao masculino, no que naturaliza de desigualdades oriundas desse sistema (BOURDIEU, 2012).

Esta maneira jurídica e socialmente consagrada de visualizar os papéis masculinos e femininos projetou uma concepção desvalorizada da honra sexual da mulher; por outro lado também afetou, e ainda afeta, a posição do homem, tornando-o também refém de sua própria concepção machista, pois tradicionalmente, a honra masculina tem estado associada ao corpo e às atitudes femininas. Essa é uma das condições contemplada nos códigos legais [brasileiros] desde as Ordenações Filipinas e que se encontra consolidada no senso comum até os dias de hoje (SOUZA, BRITO, BARP, 2009, p.67).

A dominação objetiva-se contemplando a “interferência da Igreja mesmo no leito conjugal” (ARAÚJO, 2001, p.52), orientando para uma prática sexual no casamento para fins de procriação, em nada se revelando como algo prazeroso, especialmente às mulheres. Não se tratava de não praticar o coito conjugal, mas de fazê-lo sob as regras que determinavam desde a dissimulação de qualquer desejo feminino pelas mulheres, seres que deveriam ser envergonhados e recatados, até as posições sexuais permitidas no casamento. E para além disso, eram reguladas práticas que impediam qualquer subjetivação feminina, especialmente nos grupos dominantes, em relação à sexualidade reconhecida que não passasse pelo casamento.

meninas com idade de 12 anos completos podiam contrair matrimônio, e até mais cedo [...] o matrimônio era decidido pelo pai. Assim, desde muito cedo, a mulher devia ter seus sentimentos devidamente domesticados e abafados. A própria Igreja, que permitia casamentos tão precoces, cuidava disso no confessorário, vigiando de perto gestos, atos, sentimentos e até sonhos, como instruem os manuais de confessores da época¹⁶ [...] Com o desejo e as sensações pretensamente domados, vinha afinal o casamento, que podia ser com um homem bem mais velho, de trinta, sessenta e até setenta anos (ARAÚJO, 2001, p.51).

Novamente, esse repensar das práticas legalizadas no passado, quanto à generificação social, pode nos permitir compreender como, atualmente, ainda que a legislação seja repensada de acordo com preceitos igualitários de gênero, há, por exemplo, o compartilhamento de um capital cultural permissivo quanto à hiper-sexualização da feminilidade infantil em relação à masculinidade adulta, que se traduz na condescendência com as relações entre homens muito velhos com mulheres muito jovens, e com a rejeição da situação oposta, entre outras tantas desigualdades aparentemente sutis, mas bastante marcadas pelas distinções sexistas nas formas de sociabilidade que conservamos no modo de significar nossas experiências.

¹⁶ Esses manuais foram estudados por Lana Lage da Gama Lima. Ver *Aprisionando o desejo: confissão e sexualidade*, em Ronaldo Vainfas (org). *História e sexualidade no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. p.67 – 88; e Ângela Mendes de Almeida. *O gosto do pecado: casamento e sexualidade nos manuais de confessores dos séculos XVI e XVII*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992. [Nota reproduzida do autor].

Há que se compreenderem as construções legislativas e transformações políticas do passado em relação a um possível ordenamento simbólico ainda transmitido nas práticas aceitas como normais, em detrimento do que a legislação nos apresenta de diferente na contemporaneidade. Em um determinado momento, a sexualização feminina precoce foi legalizada, como na perspectiva de casamento adotada, e devidamente justificada no necessário controle das mulheres na visão do patriarcado, em que quanto mais cedo meninas/mulheres estivessem inseridas na lógica da sujeição contratual, menores eram consideradas as chances de desvios da norma colonial vigente (ARAÚJO, 2001). “O normal era a introjeção, por parte das próprias mulheres, dos valores misóginos predominantes no meio social” (ARAÚJO, 2001, p. 53), o que garantia a reprodução da subordinação necessária ao domínio masculino e reconhecimento do direito patriarcal.

Das leis do Estado e da Igreja, com frequência bastante duras, à vigilância inquieta de pais, irmãos, tios, tutores, e à coerção informal, mas forte, de velhos costumes misóginos, tudo confluía para o mesmo objetivo: abafar a sexualidade feminina que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas. (ARAÚJO, 2001, p.45).

Uma disputa de forças (a priori) simbólica se processaria no exercício de poder seletivo do discurso legítimo sobre as possibilidades de representação dos agentes socioculturalmente inseridos. O discurso, bem como sua certificação oficializada por órgãos estatais-religiosos coloniais, assumiria posição decisiva, uma ordem do discurso é um significado legitimado sobre os demais modos de existência e narrativa humana, “em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída, por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 2008, p.8-9).

O patriarcado retroalimenta um constructo discursivo para operação prática da repressão da liberdade feminina, intensamente baseada na contenção de sua sexualidade. A ordem desse discurso é garantida objetivamente pelo único lugar de fala reconhecido: o do homem; “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” [FOUCAULT, 2008 p.10].

O patriarcado implica em uma circularidade excludente, impositiva e sistematicamente dada pelo fato de que o lugar de fala masculino garante a masculinização prévia de todo o discurso que ordena e classifica o mundo social ocidental, abrangendo todas as instâncias,

incluindo a constituição de corporeidades femininas e masculinas que satisfaçam interesses de conservação das desigualdades.

A restrição da sexualidade, a partir de sua apropriação como mecanismo de controle, escravização e subordinação humana, está na base do que fundamenta a regulação coletiva homogeneizante dos corpos e a divisão social desigual do trabalho. “Se os homens são os chefes das famílias, eles têm que ter acesso sexual aos corpos das mulheres, mas esse acesso não pode ser fruto de um acordo mútuo por que os corpos das mulheres e dos homens não tem o mesmo significado político” (PATEMAN, 1993, p.151). As corporeidades humanas concebidas no discurso colonizador como um todo, e instituídas no Brasil, conformavam à universalização identitária para esse corpo feminino enquanto um inevitável “palco nebuloso e obscuro no qual Deus e o Diabo se digladiavam” (PRIORE, 2001, p. 78).

A biologia e ciência médica moderna se concebem como reprodutoras de uma visão patriarcal que corrobora desigualdades sociais como naturais à essência dos corpos femininos. “A que princípios, indagavam, a natureza feminina obedeceria? A medicina então praticada tinha por objetivo definir uma *normalidade* que exprimisse o destino biológico da mulher” (PRIORE, 2001, p.79).

Foucault, indo além das problematizações morais/religiosas quanto à sexualização da vida na modernidade, apresenta em sua obra um caminho genealógico para que averiguemos como o pensamento médico e filosófico ocidental “elaborou esse “uso dos prazeres” e formulou alguns temas de austeridade que se tornariam recorrentes” (FOUCAULT, 2017, p.41) nesse âmbito da vida, desde a antiguidade tida como clássica no pensamento ocidental até a contemporaneidade.

O discurso médico moderno é explicitado no que conforma quanto ao período de que tratamos, análogo à constituição sócio-histórica brasileira. Sua elaboração adquiria espaço e lhe era atribuído uma devida respeitabilidade científica, a partir de padrões europeus aplicados à produção dos saberes, atuando categorizando-os como legítimos ou não, em uma escolástica originária na conciliação de preceitos cristãos com o pensamento pretensamente racional e filosófico ocidentalizado. “Nos tempos da colonização, o médico era um criador de conceitos, e cada conceito elaborado tinha uma função no interior de um sistema que ultrapassava o domínio da medicina propriamente dito.” (PRIORE, 2001, p.79).

O lugar de fala e a representatividade da medicina colonial pressupunham a masculinização generalizada dessa prática, bem como de todas as outras ciências. “Os discursos religiosos, judiciários, terapêuticos e, em parte também, políticos não podem ser dissociados dessa prática de um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo

tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos” (FOUCAULT, 2008, p. 39). O discurso médico moderno contribuiria para a construção de um desvalor justificado em fatores biológicos, mas que é, sobretudo, sociocultural, E “o desconhecimento anatômico, a ignorância fisiológica e as fantasias sobre o corpo feminino acabavam abrindo espaço para que a ciência médica construísse um saber masculino e um discurso de desconfiança em relação à mulher” (PRIORE, 2001, p.84).

A medicina, em seu originário, se faz instrumento de violência simbólica e literal de gênero, ao aderir justificativas transcendentais para manutenção de desigualdades socioculturais. “Nesse ambiente de atraso de científico e de crenças em poderes mágicos capazes de atacar a saúde é que argumentos e noções sobre o funcionamento do corpo da mulher foram fabricados” (PRIORE, 2001, p.81). As doenças relacionadas às feminilidades, e aos órgãos genitais, eram tidas enquanto castigos e sanções punitivas divinas atribuídas à essência malévola da mulher.

E a cura para todos os males, de acordo com a medicina masculinizada, estaria no processo de gestação, bem como havia uma enorme importância dada à menstruação, e a anatomia referente ao útero, então denominado *madre*, fazendo justiça a expressão “*útero-árbitro*” (PRIORE, 2001, p.96). “No entender de muitos médicos da época, a mulher não passava de um mecanismo criado por Deus exclusivamente para servir à reprodução [...] a *madre* não suscitava maior interesse além da explicação da geração dos seres” (PRIORE, 2001, p.83-86).

A procriação era o mais próximo que a representação feminina patriarcalmente concebida contemplava em termos de valorização positiva existencial. Contudo,

convém notar que a valorização da *madre* como órgão reprodutor levava a uma valorização da sexualidade feminina, mas não no sentido de sua realização e sim no de sua disciplina. Pensava-se que, ao contrariar sua função reprodutiva, a *madre* lançava a mulher numa cadeia de enfermidades, que iam da melancolia e da loucura até a ninfomania (PRIORE, 2001, p.83).

Os discursos científicos posicionados no lugar de saber legítimo na sociedade moderna, e articulados aos outros emissores da ordem social que lhes são contemporâneos, nos fornecem indícios do que produzem em efeito de naturalização de uma sexualidade feminina que, ainda na atualidade, está profundamente associada à proibição, à monogamia, ao casamento, e à perspectiva de uma finalidade prioritária da vida de mulheres dada pela pretensa vocação biológica da maternidade.

Não precisamos nos esforçar muito para nos dar conta das coisas que já vimos e ouvimos acerca de mulheres solteiras, e especialmente acerca de mulheres sem filhos, enquanto representações da infelicidade e incompletude humana, ainda que não exista uma condição transcendental demoníaca consequente, ainda há, na atualidade, uma categorização de sexualidade normal e/ou desviante aplicada com vigor às experiências das mulheres como um todo (LOURO; WEEKS, BRITZMAN; HOOKS; PARKER, BUTLER, 2000); mais um entre outros tantos elementos referentes à moralidade atrelada à sexualidade feminina que poderíamos considerar que, ao serem denominados como conservadores, em oposição aos segmentos tidos como libertários de nossa sociedade atualmente, efetivamente fazem menção à conservação impositiva de uma ordem histórica fundante em desigualdade, e inexorável à constituição discursiva e prática das ciências modernas (ARAÚJO; PRIORE; VAINFAS, 2001).

As associações negativas relacionadas às corporeidades femininas por parte da medicina reproduziam, para além do que já foi explicitado acerca do ordenamento patriarcal, as problematizações específicas que lhes são contemporâneas, relativas à caça literal, na perseguição daquelas que se consideravam feiticeiras, numa imposição de controle dos corpos, comportamentos e conhecimentos femininos, que se manifesta na legalidade do exercício inquisidor pelo Santo Ofício¹⁷ (ARAÚJO, 2001; PRIORE, 2001; VAINFAS, 2001). Nesses processos, ainda que a mulher não fosse reconhecida enquanto sujeito de direitos, era reconhecida como possível ré, como sujeito criminalizável, eram acusadas e sujeitas aos interrogatórios e às sanções punitivas da Igreja.

Uma série de comportamentos associados às feminilidades era enquadrada nas listas de atos que feriam a norma cristã de comportamento, e associados à noção de heresia, dentre eles estavam práticas terapêuticas alternativas. Essas práticas eram muitas vezes a única chance de cura para diferentes mazelas vivenciadas na colônia,

curandeiras e benzedoras com suas palavras e ervas mágicas, suas orações e adivinhações para afastar entidades malévolas, substituíam a falta de médicos e

¹⁷ Entendo o que se denominou como Santo Ofício como um mecanismo que operou no controle violento dos corpos, julgando e punindo comportamentos humanos, e agiu especialmente em relação à construção social arbitrária do feminino, em prol de uma pretensa salvação das sociedades cristãs de qualquer prática que pudesse ser então denominada como herege, em uma classificação produzida e reproduzida enquanto sinônimo de ofensa e oposição ao que orientava a Igreja Católica em termos de moralidade e espiritualidade. O Santo Ofício pregava a santificação dos corpos marcados pelo próprio Santo Ofício como pecaminosos, expurgando-os pela força física e pressão psicológica/emocional de seus próprios delitos contra deus em sua representação católica, em um discurso de culpabilização que reafirma a necessidade de negação do que é humano, no que a Igreja designa como o mal e o profano, em que as mulheres passam a ser (des) classificadas de acordo com o julgo de seus comportamentos entre capazes ou não de atender os requisitos cristãos de subordinação de gênero patriarcalmente concebidos.

cirurgiões. [...] mas essa atitude acabou deixando-as nas mira da Igreja, que as via como feiticeiras” (PRIORE, 2001, p.81).

O conhecimento de si mesmas foi tratado como ameaça à soberania dessa medicina feita por homens, em seus corpos biologicamente diferenciados, incapazes de saberem do que tratavam, desprovidos de quaisquer recurso de pesquisa anatômica da atualidade, mas devidamente autorizados a falarem do que não sabiam, e ainda mais, a destruírem, em consonância com a violência literal do Santo Ofício, saberes autônomos que só perpassaram o tempo por meio da manutenção de uma oralidade tradicional na transmissão dos saberes e conhecimentos oriundos de suas culturas diferentes.

Desprovidas dos recursos da medicina para combater as doenças cotidianas, as mulheres recorriam a curas informais, perpetrando assim uma subversão: em vez dos médicos, eram elas que, por meio de fórmulas gestuais e orais ancestrais, resgatavam a saúde. A concepção da doença como fruto de uma ação sobrenatural e a visão mágica do corpo as introduzia numa imensa constelação de saberes sobre a utilização de plantas, minerais e animais, com os quais fabricavam remédios que serviam aos cuidados terapêuticos que administravam” (PRIORE, 2001, p.88-89).

Debruçarmo-nos sobre a historiografia da mulher nas sociedades ocidentais constitui na análise desconstrutiva de realidades apresentadas factualmente. O patriarcado, ao definir as direções de poder unilateralmente em nossa sociedade, mobiliza o que se percebe nos universos simbólicos e comportamentais das mulheres, gradualmente e continuamente, de modo que tudo que dela se origine e as caracterize, biologicamente e/ou culturalmente, especialmente por iniciativa delas mesmas, possa ser atrelado ao mal, ao ruim, ao corrompido.

A produção discursiva misógina com que nos deparamos não passa por identificar o que foi considerado ruim nas vivências femininas objetivas, mas, identificar, subjetivamente, como os elementos dessas vivências, de suas práticas cotidianas, foram apropriados, e expropriados, para serem ressignificados e representados em negatividade ao longo da história. Em outras palavras: pensar como tudo que é feminino é associado ao que é ruim e/ou perigoso.

“Ao estatuto biológico da mulher, estava sempre associado outro, moral e metafísico” (PRIORE, 2001, p.79), logo, foi fácil atrelar os conhecimentos e ritos de suas próprias corporeidades em interação com o mundo natural e social em que se insere às ações diabólicas. “A medicalização da mulher era também a sua demonização” (PRIORE, 2001, p. 83); e a sua demonização era uma garantia de não subversão da razão médica masculina pelo silenciamento de seu conhecimento sobre si mesma, e pela restrição da transmissão desse conhecimento para as próximas gerações.

Paradoxalmente, “médicos e religiosos, apoiados no pressuposto de que a comunicação com o sobrenatural constituía privilégio de poucos, lançavam mão de recursos que eram condenados quando utilizados por curandeiras e benzedeadas” (PRIORE, 2001, p.92). Tal fato corrobora o entendimento de que não se tratava de uma ou outra prática tida como feminina enquanto a representação do mal, mas, de acusar qualquer prática, ao ser executada por mulheres, como potencialmente maligna; desvalorizar tudo que possa se associar à representação de feminilidade.

Comprovamos essa arbitrariedade cultural quando, na sociedade atual, essas mesmas práticas, hoje tidas como terapêuticas e alternativas, anteriormente silenciadas e invisibilizadas, adquirem uma valoração positiva (ainda que se mantenham secundarizadas em relação à medicina farmacológica), e passa-se a compreender que sua exclusão de nossas vivências foi, sobretudo, mais um dos exercícios masculinos de poder opressivo; e, de forma alguma, sua segregação aos espaços e modos de viver que escaparam às normas hegemônicas ao longo do tempo se deu por ineficiência de suas aplicações nos corpos. Ao contrário, sua sobrevivência ancestral e transmissão no tempo, apesar de toda a repressão, confirma que “apesar das tentativas da Igreja para se tornar o médico das almas e dos corpos dos pecadores-doentes, curandeiras e benzedeadas eram consideradas da maior importância no contexto comunitário” (PRIORE, 2001, p.93).

Se a medicina evoluía contra o que considerava arcaísmo, ela não conseguiu, entretanto, desfazê-los. Presa à crença de que o corpo feminino era um espaço de disputas entre Deus e o Diabo, a ciência médica ratificava o pensamento mágico sobre os poderes do corpo da mulher. Assim, mesmo sem o querer, a medicina proporcionou, paralelamente ao seu desenvolvimento, um território de resistência para o saber-fazer feminino em relação à própria anatomia da mulher (PRIORE, 2001, p. 113).

Interessa-nos tratar em relação aos discursos explicitados uma objetivação comum na produção de corpos generificados, objetivamente, a partir da interação e inscrição de uma ordem simbólica subjetiva nas corporeidades, dadas na constituição de um corpo físico de sentidos patriarcais em seus modos de existir, de se identificar, desde os gestos mais banais – modos de andar, vestir, comer, falar, movimentar e interagir cotidianamente –, aos lugares atribuídos pelo poder político instituído, na nomeação de representações sociais hierárquicas, a partir de valores hegemônicos que ele mesmo produz e reproduz. Estaríamos historicamente nos inserindo em sistematizações da vida corporalmente e relacionalmente implicados por uma classificação marcada por distinções e desigualdades naturalizadas e oficializadas de gênero.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (WOODWARD, 2000, p.17-18).

O estabelecimento dessa linha discursiva europeizante colonialista representativa quanto às mulheres, a partir de experiências a que foram condicionadas pelas normas articuladas às práticas das classes dominantes no período colonial, se dá objetivando uma possibilidade de historicizar criticamente a construção de uma norma de feminilidade reprodutora de referenciais comportamentais externos à realidade de uma possível brasilidade autônoma. Essa norma conformada em manifestações objetivas e subjetivas distingue e segrega o feminino, sujeitando-o relacionalmente ao masculino, ao mesmo tempo em que distingue e segrega feminilidades, hierarquizando-as relacionalmente às diferentes representações e potenciais corporeidades compreendidas em um mesmo gênero.

Ampliando as representações possíveis e as condições de representatividade de gênero quanto às construções de uma racialização assimétrica da experiência sócio-histórica brasileira, Lélia Gonzalez (2018)¹⁸ infere acerca da necessidade de averiguarmos esses fatores compreendendo que, para além da distribuição de classes em uma estrutura, há também essa distribuição de agentes caracterizando tais classes no que as estruturas sustentam no tempo. Gonzalez (1983; 1980; 1979), em diferentes artigos, se aproxima dessa análise quanto às construções históricas de classes objetivadas na reprodução simbólica das posições sociais dos agentes e grupos que as constituem, advindas da realidade de nosso passado colonial escravagista.

Ao se dispor sobre a historicidade das lógicas sociais de opressão e dominação que se conservam no Brasil, Lélia Gonzalez (2018) apresenta um histórico referente às especificidades da colonização ibérica, como a mesma operou articulando a estrutura de classes às possibilidades objetivas de distribuição subjetiva dos agentes a partir do fator gênero e raça.

A autora localiza, nessa estrutura de opressão, a posição da população não branca, no que sua inserção representa nessa distribuição das posições de gênero e intragênero, que opera também produzindo identificação e/ou exclusão social continuamente, com base na norma

¹⁸ É importante mencionar que o livro aqui referido - *Primavera para as rosas negras* - editado e publicado somente em 2018, constitui um compilado de artigos da autora, textos produzidos em maioria nas décadas de 1970/80.

hegemônica machista e racista, reproduzindo classificações que se conservam quanto a que grupos e agentes podem ou não ocupar determinadas posições, quanto a quem poderá ser reconhecido em seu lugar de fala e obterá representatividade política garantida.

Em ambas as construções de sentido acerca da estrutura social – distinções universalizantes entre masculino e feminino e as distinções hierarquizantes entre mulheres pelo fator racial – há uma noção essencialista imposta, que naturaliza posições, e justifica exercícios de poder que autorizam o monopólio das violências literais e simbólicas de uns grupos sobre outros previamente.

Tratar das construções das feminilidades hegemônicas ocorre com o reconhecimento de que não se trata de tipificar e/ou categorizar a realidade experimentada por um grupo de mulheres, ou de negar as diferenciações quanto à presença de mulheres em diferentes posições, incluindo possíveis lugares de decisão e exercício de poder no período da colonização. Falamos de como um modelo hegemônico de pertencimento identitário generificado, advindo de uma classe dominante, que opera tendo o critério racial como requisito básico, a ser sistematicamente imposto, como forma de controle sociocultural generalizado dos corpos, por meio de tentativas de homogeneização e normalização hierarquizante dos comportamentos humanos.

Processos esses que incluem também a invisibilização sócio-histórica das mulheres que romperam de algum modo esse emaranhado de negativas que as circundava desde o nascimento; uma invisibilização que é reproduzida também na escrita acadêmica e historiografia da educação brasileira.

Nesse sentido, o caminho proposto é o de compreender a ausência de representação feminina nas organizações do Estado, e nos âmbitos públicos da sociedade brasileira, para além dessa realidade factual facilmente constatada. Tratamos de como a forma binária de classificação dos corpos foi apropriada na sistematização do patriarcado clássico, e posteriormente associada às formas de dominação sociais modernas.

Há que se indagar como foi conferido um status intransponível às classificações e hierarquias sexuadas desiguais na construção de uma memória histórica de linguagem e significação social comum, a partir do que praticamos e institucionalizamos quanto às representações arbitrárias de gênero, e que culminam na construção e atualização de uma permanente desvalorização naturalizada do feminino imanente à gênese histórica do Brasil.

A construção e naturalização discursiva que legitima o desvalor do feminino, operando enquanto fator estrutural desde a gênese da sociedade brasileira (SAFIOTTI, 2013; REZENDE, 2015; STEARNS, 2017), passa a ser analisado atrelado às classificações sociais e

às formas de produção da economia fundamentadas no que definiria a produção sistematizada de uma “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009), imanente às experiências dos diferentes grupos, relacionalmente nessa sociedade.

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada, domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. (QUIJANO, 2009, p.73).

Enquanto a noção de colonialismo nos remete às formas de manutenção objetiva da invasão europeia, no que se refere à sistematização da ocupação e exploração econômica do território americano, a ideia de colonialidade pode ser entendida como a produção de um simbolismo estruturante das relações sociais com sobrevida no tempo. “O longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.18).

Um discurso que se busca averiguar relacionado às diferentes normas e/ou formas de opressão¹⁹ modernas, advindas dessa classificação mundializada das posições e representações dos diferentes grupos sociais²⁰, a partir de uma hierarquia e atribuição de valores eurocêntricos, institucionalizados violentamente na sociedade colonial e, conseqüentemente, passíveis de serem conservados na gênese do Estado nacional brasileiro (QUIJANO, 2009; SAFIOTTI, 2013; YOUNG 2000).

¹⁹ A noção estrutural dos conceitos de opressão e dominação é compreendida a partir de Young (2000), no que a mesma infere quanto ao caráter sistêmico da compreensão dos mesmos nas relações entre grupos sociais, quanto ao que produz em efeitos a partir das condições conceituadas pela autora como, as cinco faces da opressão, sempre de uns grupos em relação aos outros, sem primazia dos efeitos de opressão de um elemento sobre o outro, sem valorações sobre quais opressões podem ser piores ou melhores, e compreendendo que determinados grupos ocupem posições de opressor e oprimido concomitantemente, observadas as circunstâncias de gênero, sexualidade, raça e classe, no que confirma o proposto por Davis (1981) quanto às interseccionalidades. A opressão e dominação são pormenorizadas enquanto: exploração; marginalização, carência de poder, imperialismo cultural e violência, serão analisadas a medida que for requisitado amparo para o estudo empreendido.

²⁰ A noção de grupo social está atrelada à concepção estrutural do conceito de opressão trabalhada por Young (2000), segundo a autora, ao analisar as experiências de opressão de uns grupos sobre outros, é possível inferir que “um grupo social é um coletivo de pessoas que se diferencia de ao menos um outro grupo de pessoas através de formas culturais, práticas ou modos de vida. [...] Os grupos são expressões das relações sociais” (YOUNG, 2000, p. 77). Nesse sentido, de acordo com a referida autora, compreendemos o processo de identificação de um grupo pensando o que se produz no encontro de coletividades em interação, evidenciando como as coletividades se diferenciam em suas vivências a partir de um sentimento de pertencimento a uma mesma sociedade.

A articulação entre patriarcado e colonialismo europeu é marcada pela instituição da desumanizante divisão racial e sexual do trabalho, enquanto o sustentáculo da expansão e consolidação capitalista moderna. A gênese brasileira esteve sujeita a processos que passam por novas relações de intersubjetividade, com base nessa nova sistematização dos modos de dominação social – diferenciados quanto ao gênero e raça –, sob a hegemonia ocidental europeia, em uma “economia colonial dependente, servindo aos interesses do florescente capitalismo mercantil europeu” (SAFIOTTI, 2013, p.203).

A ideia de uma colonialidade (QUIJANO, 2009) do poder e saber, atrelada à crítica da construção da branquitude enquanto valor sociocultural, contempla um simbolismo com grande potencial de apreensão das sutilezas do que descreve, no que conforma de uma dominação cultural concomitante ao movimento econômico de exploração unilateral colonial. Ao explorar a noção crítica de branquitude averiguaríamos assimetrias raciais questionando-as a partir das identidades brancas, concebidas estruturalmente enquanto norma e lugar social de privilégios, em detrimento de uma maioria populacional não branca, concebida e mantida como o outro negativo.

Uma busca pela racialização²¹ quanto aos significados do que é ser branco, relacionalmente, enquanto significação imposta aos modos de sociabilização entre grupos e agentes, e operante em âmbitos da produção de saber e poder, considerando interseccionalidades de gênero e classe, e objetivando a ampliação das formas de inserção na luta por uma coletivização das possibilidades de desconstrução antirracista das práticas sociais na atualidade (SHUCMAN, 2012; LABORNE, 2014).

Quijano (2009) apresenta conceitualmente como se opera uma conformação do espaço social mundial pela noção de oposição entre centro e periferia, na valoração desigual do que emanam culturalmente as territorialidades em interação, em que se equipara a noção de centro, atribuída à Europa ocidental, à posição de maior poder, e aos demais territórios são destinadas categorizações negativadas de periferia, que se convertem em um desvalor no que se configuraria como uma espécie de economia global contínua, baseada nas “trocas simbólicas” estabelecidas pelos parâmetros expansionistas colonialistas. Um desvalor

²¹ Neste trabalho, o termo racialização é utilizado de acordo com o que Lia Schucmam (2012) infere sobre seu significado, enquanto palavra que dê conta do que contempla um processo simbólico de atribuição de sentidos sociais para determinadas características biológicas e fenotípicas, com base nas quais, os agentes que delas são portadores passam a ser designados e/ou classificados enquanto coletividade distinguível. Nesse caso, o termo remete especificamente a processos de categorização simbólica e prática nas sociedades a partir de traços de “distintividade racial de determinadas populações, que se traduz na utilização generalizada da noção de raça para mencionar ou descrever essas populações, mesmo em casos em que a diferença fenotípica é apenas imaginada” (SCHUCMAN, 2012, p.32).

associado à posição de uns territórios em relação aos outros no globo, que tomam por referência os padrões eurocêntricos de civilidade.

A colonialidade do poder nos informa de uma orientação distintiva que visa a manutenção de uma classificação social universalizante.

O que começou na América foi mundialmente imposto. A população de todo o mundo foi classificada, antes de mais, em identidades ‘raciais’ e dividida entre os dominantes/superiores ‘europeus’ e os dominados/inferiores ‘não-europeus [...] adjudicou-se aos dominadores/superiores ‘europeus’ o atributo ‘raça branca’ e a todos os dominados/inferiores ‘não europeus’ o atributo de ‘raças de cor’. A escala de gradação entre ‘branco’ da ‘raça branca’ e cada uma das outras ‘cores’ da pele, foi assumida como uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social ‘racial’ (QUIJANO, 2009, p. 107-108).

Nesse sentido, a colonialidade racializada do poder e saber de que trata Quijano se associa à divisão sexual do trabalho imposta pelo patriarcado, e abarca as expressões plurais de uma mentalidade distintiva assimetricamente, e que se fazem imanentes às consciências e às práticas sociais da população brasileira, por um registro de experiência e origem comum, em um mesmo território marcado pela escravização e colonização, enquanto as formas extremadas da opressão machista e racista que se articularam às bases constitutivas do Estado brasileiro.

A colonialidade do poder e saber produz e é produzida pela valoração das representações e posições re-territorializadas hierarquicamente.

A dominação simbólica instituída no Brasil, tendo como referência o maior e mais severo sistema de exploração da mão-de-obra de pessoas negras, teve como sua maior consequência ou eficácia, considerando o aparato simbólico que se articula para sua permanência, a instituição do que podemos denominar: capital racial (COSTA, 2018, p.165).

Ou seja, processa-se a construção de um signo de (des)valor sócio-histórico atrelado permanentemente à racialização identitária negra, colocado de forma arbitrária como elemento estruturante nas vidas das populações sujeitas à colonialidade do poder.

Somos condicionados a nos percebermos como seres de mais ou menos valor, a partir da invenção e manutenção da categoria raça socialmente elaborada em nossas experiências, colocada na forma como seremos representados, na linguagem sócio-histórica de comunicação comum que orienta, nos discursos e práticas, sobre quais sujeitos ocuparam e ocuparão quais posições. “Dessa divisão instituída a partir do sistema colonial na América do Sul incorreu uma série de processos objetivos e simbólicos de opressão para produção de

efeitos, sobretudo subjetivos, como forma de assegurar a eficácia da dominação e perpetuação do sistema” (COSTA, 2018, p.166) que ordena e mantém a mundialização capitalista.

Pensa-se, nessa direção, como a formação e manutenção de um imaginário, atrelado à sistematização objetiva do patriarcado brasileiro, representa a constituição e atualização de um determinado capital simbólico (BORDIEU, 1989) de gênero, concomitante e articulado à racialização assimétrica de nossas identidades na conformação desse capital simbólico racial (COSTA, 2018), que culmina na conservação do machismo e do racismo enquanto desvalores igualmente imanentes às nossas consciências históricas. Noções de desvalores inculcadas desde a gênese do Estado brasileiro, e que buscamos perceber nas implicações produzidas nos constituintes do campo da Educação.

A história brasileira evidencia elementos que produziram e reproduziram a segregação social das mulheres como um todo (SAFIOTTI, 2013), e corrobora a perspectiva de que “as relações entre os ‘gêneros’ foram também ordenadas em torno da colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009), ao promover distanciamento e segmentação de mulheres entre si, em práticas que instituem e legitimam capitais simbólicos distintos e distintivos de gênero, mas também de raça, e que estão associados à estratificação de classes, e à “forma pela qual se organizava e distribuía o poder na sociedade escravocrata brasileira, época em que se formaram certos complexos sociais justificados hoje em nome da tradição” (SAFIOTTI, 2013, p.230).

Os referidos processos de invasão europeia se apresentam como pano de fundo e origem comum na conformação sociocultural da população de mulheres brasileiras, que nos interessa no que reverberam diferenciadamente em valores atribuídos aos diferentes grupos sociais generificados, e em relação constante ao longo do tempo. Considerando as diferentes formas de opressão vividas, a partir da noção de interseccionalidade, pensando classe, gênero e raça, uma noção academicamente reconhecida na contemporaneidade, na averiguação da articulação das “grandes e profundas injustiças que sofrem alguns grupos como consequência de pressupostos e reações muitas vezes inconscientes” (YOUNG, 2000) no que significam de violentas.

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. (CRENSHAW, 2002, p.177).

Falamos dos efeitos de valoração nas relações entre os grupos sociais inseridos na fundação do Brasil, no que se refere às garantias ou não de direitos sociais básicos, políticos e/ou de sobrevivência, e, conseqüentemente, quantos aos modos hegemônicos de representação e subjetivação social impostos por uma lógica de dominação externa, em que se compreende a formação sócio-histórica desses territórios sempre em relação aos modos como

o perfil identitário reconhecidamente como pertencente à cultura e estética negra no Brasil é convertido em um desvalor. O que demonstra o caráter de dominação a partir do estabelecimento da unificação e universalização de uma cultura específica (imperialismo cultural). Da mesma forma, poderemos pensar na noção de capital de gênero, já que também é uma categoria que se converte em valor bruto no mercado econômico e cultural a partir do valor atribuído no mercado das trocas simbólicas. Ao considerar a noção de capital racial, enquanto categoria passível de conversão – moeda de troca –, operacionaliza-se com essa noção dentro do contexto brasileiro, em que raça se converte em lucro para uma determinada classe, ao mesmo tempo em que, também é determinada a aquisição de um capital cultural, corporal, educacional e também econômico diferencial para as raças envolvidas nesse contexto social. E esses diferenciais são, por excelência, marcadores sociais que a partir dos esquemas de percepção se tornam inteligíveis a todas/os e permitem o reposicionamento do indivíduo fazendo efetuar na prática essa relação em que seu valor será reafirmado (COSTA, 2018, p.184-185).

Há o reconhecimento de que a generificação patriarcal no Brasil é um fenômeno que como “todo fenômeno histórico-social consiste na expressão de uma relação social ou numa malha de relações sociais. Por isso, a sua explicação e o seu sentido não podem ser encontrados senão em relação a um campo de relações maior que o que lhe corresponde (QUIJANO, 2009, p.83).

A totalidade histórico-social a que nos remetemos corresponde a esse “campo de relações, em relação ao qual um determinado fenômeno pode ter explicação e sentido” (QUIJANO, 2009, p.83), em que há uma produção sistematizada da valorização de uma norma mundializada de subjetividade humana, atrelada ao gênero masculino e identidade racializada branca, fazendo com que mulheres não brancas estejam historicamente condicionadas pela dupla opressão e desvalorização, de gênero e raça, em distinções simbólicas e práticas autorizadas oficialmente que remetem à gênese estrutural do Brasil.

Uma totalidade concebida na lógica dos processos mundiais amplos, que culminam na consolidação do capitalismo internacional. A divisão sexual do mundo social que remonta à antiguidade (STEARNS, 2017) fica interseccionada pela divisão racial do trabalho, instituída nos sistemas colonialistas em regimes de escravização. As vivências de uma oposição de classes, explicitamente marcada por tais fatores, configura uma hierarquização em

(des)valores, diferenciadamente atribuídos aos grupos sociais por categorizações que essa mesma totalidade produz e alimenta. O conceito de interseccionalidade está colocado para além de um marcador de diferenças, mas no que marca de assimetrias de poder, de forma sistêmica, ao articular as diferenças de gênero, raça e classe como as desigualdades que sustentam sistemas de dominação, opressão e marginalização (PEREIRA, 2019). O ordenamento social colonial, objetivado entre dominantes – colonizadores/europeus – e dominados – mulheres, indígenas e população africana e afro-brasileira –, perpassa um universo simbólico comum que atribui (des)valor e oficializa posições e representações desses grupos em interação.

é preciso indagarmos em que medida as partes constitutivas de uma sociedade estratificada, classes ou grupos de status, formam uma estrutura, isto é, atendendo-nos a uma definição minimal, se e em que medida tais partes mantêm entre si outras relações além da mera justaposição, e por conseguinte, manifestam propriedades que resultam de sua dependência relativamente à totalidade (BOURDIEU, 2003, p. 3).

A distinção das posições e/ou grupos sociais estruturou-se entre o que é ser homem e ser mulher, e também quanto ao que é ser homem branco (europeus e descendentes) e homem não branco (indígenas e negros), ser mulher branca (europeias e suas descendentes), mulher não branca (indígenas, africanas e afro-brasileiras), em um momento que não se concebiam formas de classificação generificadas não binariamente, e em um “contexto em que os povos – indígenas, africanos e europeus – são inseridos numa relação direta, em que dois desses povos serão submetidos a um processo de dominação sistemática a partir da imposição do terceiro” (COSTA, 2018, p.66).

A gênese social brasileira remete a uma estrutura que gera fenômenos socioculturais heterogêneos, mas relativos entre si, que se atualizam nas práticas compartilhadas, reafirmando uma mesma disposição e classificação do mundo social. Nesse sentido, fala-se em um debate estrutural, não para elucidar visões deterministas, fixas, quanto às possíveis disposições e experiências dos agentes em sociedade, mas para uma problematização quanto às formas de estruturação e estatização de garantias ou não de direitos, fundadas em desigualdades que giram em torno de um eixo comum, o “sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

No Brasil, as estruturas sociais incorporadas, no que tangem à referida colonialidade, se manifestam em corporeidades performativas de gênero e racialização definidoras da branquitude enquanto valor central na produção de uma norma de feminilidade intragênero,

no que concerne à disposição literal dos corpos no espaço social, bem como nas formas dessas agentes de disporem de seus próprios corpos, em relação aos outros, em relação à moralidade cristã, à normatização jurídica e à desumanizante divisão racial do trabalho.

Tal realidade estabelece uma desigualdade intragênero historicamente concebida em práticas sociológicas objetivas, em que se evidenciam quais mulheres estariam onde, praticando quais tipos de feminilidade, e/ou quais formas de “tornar-se mulher”²² na gênese da sociedade brasileira.

Quando falamos de um ordenamento patriarcal nesse território, é preciso ter em mente que as mulheres brancas, europeias e suas descendentes, e/ou pertencentes às classes dominantes, experimentam o subjugo masculino e a negação de qualquer espaço de decisão/inserção social por um longo período, mas obtém, contudo, garantia de reconhecimento quanto à humanidade de que fazem parte.

A imposição do casamento e maternidade compulsória no Brasil colonial, em relação às mulheres das classes dominantes, foi colocada como única possibilidade de inserção possível para o referido grupo nesse território. O que não significa que todas as mulheres das camadas dominantes, e demais grupos, tenham experimentado o casamento, ou ainda, que o tenham experimentado da mesma forma, mas que o casamento, enquanto rito garantidor de respeitabilidade, orientou ostensivamente o imaginário da população em relação aos modos de ordenamento aceitos na sociedade em geral.

Uma reafirmação prática dessa realidade se revelaria na trajetória objetiva de muitas mulheres brancas europeias, que viriam para o Brasil por se verem comprometidas, por arranjos familiares, em enlacs matrimoniais no novo continente. O que nos leva a aduzir que, já naquele momento, existiu o empreendimento de esforços e estratégias coloniais pela manutenção de uma população branca/embranquecida nos espaços de decisão e poder nesse território. Estudos documentais de correspondências que abarcaram o tema apontam que “jesuítas e a metrópole preocuparam-se em importar para o Brasil levas de mulheres brancas com o intuito de reprodução e fixação do padrão étnico europeu/branco” (RIBEIRO, 2003).

O casamento oficializa relações de sociabilidade compatíveis com o desenvolvimento de uma sociedade heteropatriarcal racista burocratizada. O casamento regularia a garantia da

²² Essa pesquisa rejeita uma concepção binária de gênero, em que a mulher se apresenta necessariamente enquanto sujeito biologicamente determinado pelo órgão sexual, e padronizada socialmente por uma ideia de feminino universal imposta como natural, e, portanto, verdadeira; o termo mulher é pensado no que revela enquanto construção e representação social nessa pesquisa, e remete à mulher como luta por sua pluralidade subjetiva de direito, luta por reconhecer sua vivência de gênero enquanto um processo de “ser/tornar-se mulher”, que pode buscar se dissociar das imposições patriarcais historicamente objetivadas nas estruturas sociais ocidentalizadas ao longo do tempo.

condição de uma existência concebida em subordinação na modernidade (PATEMAN, 1993; SAFIOTTI, 2013), aplicável a um determinado grupo de mulheres na sociedade, que, sendo pertencentes às classes dominantes – econômica e culturalmente –, se constituiriam no símbolo da conformação de gênero adequada ao padrão de feminilidade europeu. Nessa direção, a ideia de manutenção da branquitude, historicamente garantida como grupo dominante no Brasil, se relaciona em muitas medidas com a construção de um simbolismo que associou o casamento à boa moralidade cristã, à verdadeira e submissa feminilidade, como busca prática nas relações sociais e associada aos valores de uma classe que se pretende referência universal.

Quais grupos de homens e mulheres estavam associados ao casamento? Quais modelos de casamentos se destinavam para quais grupos? Para quais grupos se negou de várias formas um igual status de respeitabilidade? Estabelecem-se práticas seletivas no acesso a esse rito, que se institucionalizam, dissimulando as razões que as animam, e que reforçam o matrimônio cristão como o padrão de organização familiar legítima, produzindo noções de legitimidade marital e de ilegitimidade, a partir de diferenças culturais moralizadas unilateralmente.

A norma passa a produzir um reconhecimento manifesto na possibilidade de identificar as diferenciações que autorizam exclusão e opressão, ou seja, a existência da norma se confirma também na existência dos grupos que se apresentarão como os outros, os que se fazem desviantes da mesma. O casamento pode ser entendido como elemento de valoração em oposição nos grupos, relacionalmente.

Safiotti (2013) destaca as restrições impostas para a realização de casamentos em determinados grupos sociais, e entre os grupos sociais distintos. Apresenta como os condicionantes estabelecidos em relação ao casamento na colônia conformaram simbolismos que passam a requisitar posições de classe, que não se referiam somente à posse de terras e bens materiais, mas que se associaram diretamente aos outros signos de valor imputados pela colonialidade moderna, como a estratificação de classes associada à racialização assimétrica dos grupos de mulheres em interação. Evidencia, por exemplo, como as proposições de uma manutenção matrilinear dos sobrenomes atuou como modo de conservação de uma pretensa ascendência ilustre (branca), quando, e se, casamentos entre diferentes grupos sociais fossem realizados²³ (SAFIOTTI, 2013).

²³ Casamento de Bacharel pobre ou mulato, ou de militar com Iaiá de sobrado ou de casa-grande, exigia a filiação materna a fim de que se preservassem, pelo menos, os nomes ilustres, já que o regime caminhava a passos largos para sua completa destruição. Assim eram as mulheres Castelo Branco, Albuquerque e Melo, Holanda Cavalcanti, Silva Prado, que emprestavam seu nome de família aos filhos. A filiação matrilinear não

Safiotti (2013, p.243) faz alguns apontamentos capazes de elucidarem a violência simbólica imputada na estruturação das relações quando afirma ser “óbvio que a castidade da imensa maioria das mulheres da camada senhorial foi possível graças à prostituição de outras”. A autora, ao falar das alternativas possíveis à classe dominante, no que ela denomina como ordem escravocrata senhorial, aponta como o casamento era a “única carreira aberta a esta” (SAFIOTTI, 2013, p.243); menciona os caminhos de uma vida religiosa para reforçar que, ainda que aparentasse saída à submissão ao pai, irmãos e/ou marido, operou mais como imposição e ameaça no referido contexto. “Não eram raros os casos de internamento de moças solteiras em conventos quando o pai suspeitava de sua conduta e, embora menos frequentes, havia maridos que mandavam para aquelas instituições as esposas [consideradas por eles] inconvenientes” (SAFIOTTI, 2013, p.243).

Para além do quadro informacional, significativo quanto ao casamento, que a autora apresenta, é importante mencionar como ela mesma tende a confirmar o lugar da norma cristã patriarcal como verdadeira forma de organização familiar, ou como a família verdadeiramente organizada. A autora reproduz, em partes do texto, os estereótipos e as valorações atribuídas às práticas relacionais de gênero não hegemônicas, vivenciadas por grupos sociais do que ela define por “contingente populacional economicamente instável” (SAFIOTTI, 2013, p.243). Ainda que a autora se disponha a tratar das diferenciações nas formas das experiências de gênero a partir de uma abordagem que contemple classe, e reconheça que no Brasil uma abordagem de classe contemplará raça, ao inferir que a conjuntura econômica objetiva da sociedade colonial produz condições históricas afins às experiências conjugais não regulamentadas pelo Estado e Igreja para determinados grupos sociais, bem como quando a autora trata da prostituição, e faz menções ao que aponta como maior possibilidade de liberalidades sexuais no dado período, dadas as práticas relacionais e a dominação cultural das populações pobres, africanas/afro-brasileiras e indígenas, ela o faz reafirmando que tais condições produzem uma impossibilidade sócio-histórica desses grupos de se organizarem enquanto família ao longo do tempo.

De uma perspectiva crítica, pode-se inferir que o que ela aponta como maior liberalização sexual e “ausência de preconceitos contras as uniões maritais extralegais, desenvolvidas nas camadas pobres da população brasileira da época escravocrata”

representou senão uma solução conciliatória; as mais drásticas consistiam ou na recusa do juiz ou do padre, já na era do Brasil independente, em celebrar casamentos inter-raciais ou no internamento da moça branca num convento a mando de seu pai. A solução da descendência matrilinear, portanto, embora ainda continuasse a atender às preocupações de eternização do domínio da raça branca, consistia já numa quebra do rigor com que a camada senhorial havia defendido sua supremacia social (SAFIOTTI, 2013, pp.247-248).

(SAFIOTTI, 2013, p.244) revelam, sobretudo, a forma como todos os grupos sociais no Brasil passaram a ser compreendidos em relação às categorizações eurocêntricas de relacionamento; uniões só podem ser consideradas “maritais extralegais” quando se institui uma forma única legalmente reconhecida. E, afirmar uma ausência de preconceito quanto às mesmas, em determinadas parcelas da população, pode ser reduzir e ignorar um processo em que tal forma legítima de união – o casamento – foi sistematicamente imposta como norma moral, mas negada literalmente como prática para determinados grupos por requisitos materiais. É desconsiderar, de forma insciente e acrítica, o próprio sistema escravocrata e toda violência perpetrada contra a população negra, especialmente, às mulheres negras, a quem pesavam os fardos da moralidade cristã europeia, agindo de forma decisiva nas condições e formato dos núcleos familiares.

Pensar em diferenciações racializadas de nossas experiências, a meu ver, requer um esforço em reconhecer de que lugar se está falando, e na busca constante por não reiterar uma condição objetificante imputada deturpadamente a determinados grupos, e que se manifesta também, de maneira não menos violenta, na autorização, por parte de uma academia branca e elitista de que fazemos parte, à produção de análises sobre esses grupos a partir da linguagem da norma, irrefletidamente, reproduzindo as categorias de análise hegemônicas e eurocentradas que confirmam o mesmo modelo universal de produção do conhecimento que os excluiu historicamente, desde a gênese do campo educacional moderno, reiterando estruturalmente processos concomitantes de epistemicídio²⁴ (CARNEIRO, 2005), e apropriação indevida de saberes.

Ainda que a autora rompa com muitas deturpações patriarcais da história, e contribua para a superação de silenciamento das vozes femininas sobre suas próprias historiografias e sociologias no Brasil, Safiotti corresponde, objetivamente, em muitas medidas, à conservação de uma mesma colonialidade do saber e de uma branquitude do lugar de fala, algo que buscamos averiguar geneticamente, pensando como se construiu em discursos e práticas na historiografia da Educação brasileira.

Falar em dificuldade de organização familiar em relação aos grupos oprimidos, se apoiando em conceitos e autores inseridos no cientificismo moderno ocidental, para tratar de diferenças imputadas à mulher e à população africana/afro-brasileira, é desconsiderar

²⁴ O termo faz analogia à ideia de assassinato dos conhecimentos não legitimados pela norma eurocentrada, trata da exclusão, desqualificação e invisibilização de saberes de origem diversa, produzidos em formatos diferentes das imposições modernas ocidentais; o epistemicídio é considerado parte dos processos que configuram um quadro de genocídio continuado da população negra e indígena em nosso país, operando na morte simbólica do que se refere culturalmente às populações desses grupos sociais historicamente oprimidos.

discursivamente o modo violento como seus vínculos sanguíneos e relacionais foram desfeitos, e como toda e qualquer possibilidade de escolha em seus modos de vida foi violentamente negada, controlada e suprimida por gerações. A ideia de organização familiar patriarcal e rural brasileira é uma referência construída arbitrariamente, dada à diversidade cultural óbvia das populações africanas e indígenas à mesma.

Ao se posicionar, apontando conjuntamente o que Safiotti entende como fatores de ordem econômica e social que contribuem para “dificultar a organização familiar dessa camada da população” (SAFIOTTI, 2013, p.243), é possível apreender que essa impossibilidade, ou dificuldade, se relaciona à norma, e não à experiência ou capacidade moral de se relacionar organizadamente. As vivências das populações pobres afro-brasileiras e indígenas só representam falta de organização familiar, como aponta a autora, considerando as circunstâncias objetivas e subjetivas de suas configurações, no que se apresentam fora dos padrões de família advindos dessa ocidentalização compulsória dos diferentes grupos em nossa sociedade.

O que indica, especialmente, como essa norma esteve incorporada às análises e estudos sociais produzidos e legitimados no Brasil. A edição original do livro data de 1969, e tais reminiscências ainda se desvelam na contemporaneidade, uma vez que a própria noção de conhecimento científico originário, e as referências acadêmicas que ainda legitimamos, se articulam à manutenção dessa colonialidade eurocêntrica na classificação dos fenômenos mundiais.

A produção da referida autora foi amparada por autores europeus, tais como: Max Weber, Georg Simmel, Friedrich Engels, Karl Marx, Claude Lévi-Strauss, Émile Durkheim, Auguste Comte, e se fundamentou em produções literárias e historiográficas nacionais que também se remetem ao conhecimento eurocentrado como único, autores em maioria homens, brancos, heterossexuais, classe média/alta, dentre eles: Fernando Azevedo, Fernando Henrique Cardoso, Tito Lívio Castro, Gilberto Freyre, Celso Furtado, Sérgio Buarque de Holanda, Antônio Candido Mello e Souza, Primitivo Moacyr, Nelson Werneck Sodré, bem como o seu orientador nessa pesquisa de doutorado, Florestan Fernandes.

A produção acadêmica, também de mulheres feministas, não escapou à norma cientificista universal, à imposição de uma pretensa racionalidade moderna, que hierarquizou saberes, métodos de pesquisa e espaços institucionalizados de produção do conhecimento (YOUNG, 2000; RIBEIRO, 2014). A produção dessas mulheres se inseriu mantendo categorias universalizantes e/ou masculinizantes enquanto referencial, mesmo nos estudos sociológicos com aparente vontade de subversão da ordem patriarcal, seguem pensadas pela

ótica valorativa do dominador, do grupo social com maior representatividade e representação intelectual por um longo período no campo acadêmico.

Ainda hoje, escutamos com frequência discursos sobre a responsabilidade das “famílias sem estrutura e/ou desestruturadas” nas formações humanas categorizadas como desviantes de comportamentos aceitos para a experiência homem/mulher/estudante/profissional/cidadão, sem nos ater que, a própria classificação de família a que nos remetemos é parte da linguagem que ampara estruturas de opressão sociocultural modernas, e advém de um mesmo imaginário originariamente heteropatriarcal racista europeizado imposto nos territórios colonizados.

Mesmo em uma análise comprometida com o reconhecimento das diferenciações nas experiências intragênero, podemos corroborar hierarquias pela própria identificação como diferença dada aos comportamentos que não representam o padrão dos grupos sociais dominantes; podemos legitimar desvalores não explicitamente, quando seguimos tomando como adjetivo de verdadeira civilidade a norma. Podemos seguir legitimando a mesma ordem categorizante das formas de feminilidade, incluindo quanto as práticas de afetividade, sexualidades e corporeidades, pensando-as irrefletidamente, como mais ou menos estruturadas e/ou organizadas à medida que se aproximem ou não da idealização hegemônica ocidental.

Buscar algo em outra direção é questionar a origem do próprio modelo de casamento, enquanto conceito legal e cerimônia, enquanto referencial de valor que persiste e se atualiza no tempo, independente das práticas reais que se desenvolvem e se tem registro. Mesmo uma posição de negativa quanto ao casamento, uma rejeição do rito como objetivo vital, ainda pode revelar o reconhecimento comum do significado tradicionalmente colocado para o casamento na constituição da noção de família brasileira aceita.

Há uma quase equivalência dos ritos que fazem parte do casamento com as negociações relativas às trocas e/ou compra e venda de bens, como é possível perceber nos moldes em que se estabelece o noivado. Um direito que é de posse, um acordo e/ou uma promessa feita entre as partes dotadas de autoridade – homens – para decidir, em detrimento da mulher que casará. “Nos casamentos não haveria laços afetivos e sim contratos econômicos acertados pelo pai e, na falta desse, pelo irmão mais velho” (RIBEIRO, 2003, p.82).

Toda a cerimônia do casamento heteropatriarcal cristão, incluindo no que concerne às vestes da noiva, véu, alianças e ritos como a confecção do enxoval, a oferta de dotes, tudo foi detalhado e significado de modo que pudesse ser reproduzido em sentidos, consistindo em reforços práticos sistematizados em uma ritualização pública hegemônica. É importante a

ideia de hegemonia em relação ao casamento como estado civil, pois que a mesma nos coloca algo que não necessariamente represente a experiência da maioria, e que não se refere à completa generalização de uma ideia e/ou posicionamento, mas que atua como uma forma de hierarquização simbólica, em que as classes dominantes – econômica e culturalmente – produzem as referências e as valorações apresentadas como universais.

No caso brasileiro, pensamos como os fatores econômicos e culturais hegemônicos se associaram à hierarquização estruturada dos grupos sociais, com base na produção e conservação de valores relativos à branquitude e colonialidade do poder e saber.

Tal representação do enlace foi historicamente concebida e utilizada enquanto instrumento de manutenção das posições desiguais de gênero, mas também de classe, pela manutenção de terras e bens, manutenção de uma possível ascendência nobre, de títulos, e que, no Brasil, assume uma vontade de conservação da pretensa identidade racial branca enquanto ideal de poder e civilização na modernidade; processo que coloca para a mulher branca uma estereotipação identitária associada à respeitabilidade, como agente social que se faz instrumento de reprodução controlada do comportamento de gênero dos grupos dominantes.

“A colônia brasileira do século XVI tinha poucas mulheres portuguesas. Em função disso foi criado, no período, o mito da mulher branca. Sua representação social aumentou o preconceito com relação às mulheres de outras etnias – negras e indígenas (RIBEIRO, 2003, p.82). Ainda que existisse uma condenação em relação às permissividades sexuais fora do casamento, e essas mulheres fossem requeridas prioritariamente como esposas nas camadas dominantes, havia uma preocupação excessiva com a mestiçagem²⁵ (RIBEIRO, 2003), que fazia com que a cor da pele branca se reafirmasse enquanto valor social, diretamente associado à hierarquização das feminilidades que se institui historicamente no Brasil. De acordo com Ribeiro (2003, p.82),

não tinha importância se na metrópole fossem órfãs, ladras, prostitutas, alcoólatras, mentalmente incapacitadas etc. Na colônia brasileira elas seriam as responsáveis pela perpetuação do domínio europeu, por meio da procriação com os portugueses.

²⁵ Percebe-se, portanto, que com a prática do estupro inicia-se o que viria a se tornar o mais poderoso instrumento de dominação simbólica na transição do Brasil colônia para um modelo de Estado-nação: a mestiçagem. Que será hipervalorizada, enquanto mecanismo facilitador para um processo de participação social através do qual se dissimula o racismo na sociedade brasileira, em que a cor da pele se torna símbolo das gradações da hierarquia social [...]. A cor assume o *status* de signo na sociedade brasileira, tendo como referência os marcadores de representações sociais que se encontram no imaginário remetente a elas (branca, preta, parda) relacionadas (COSTA, 2018, p.74).

Essa valoração e construção acerca da mulher branca conforma o que entendemos como a produção de um capital simbólico de gênero em desvalor, mas que passa a estar associado à valoração positiva da branquitude. As mulheres não brancas passam a experimentar o duplo subjugo de um capital simbólico de gênero em desvalor, associado ao desvalor em capital racial.

O simbolismo associado à feminilidade branca, enquanto capital de gênero em desvalor, a coloca em uma situação de total subordinação à masculinidade branca, mas a mantém em uma posição social de privilégios relativos aos homens não brancos e mulheres não brancas; as distinções se dão por ambos os fatores articulados num mesmo paradigma de dominação eurocentrado, que atua estratificando os grupos pelas práticas e ações autorizadas a cada um, por um eixo de poder principal, superior a todos, branco e masculino.

Ribeiro (2017) nos apresenta uma reflexão pertinente quanto ao que ela chama de construção do “Outro do outro” ao pensar a mulher negra em uma crítica feminista de nossas posições e representações sócio-históricas. Se referenciando em Grada Kilomba, quanto à perspectiva beauvoiriana²⁶ no que aponta quanto à elaboração de uma ideia do que é ser mulher, sempre em comparação ao homem, em uma existência dada em oposição ao dito masculino, por condicionantes objetivos e subjetivos para que nunca seja definida em si mesma, mas sempre através do olhar do homem e “como algo que possui uma função” (RIBEIRO, 2017, p.37); “o outro”.

Kilomba sofisticava a análise sobre a categoria do Outro quando afirma que mulheres negras, por serem nem brancas e nem homens, ocupam um lugar muito difícil na sociedade supremacista branca por serem uma espécie de carência dupla, a antítese de branquitude e masculinidade. Nessa análise, percebe o status das mulheres brancas como oscilantes, pois são mulheres, mas são brancas, do mesmo modo, faz a mesma análise em relação aos homens negros, pois esses são negros, mas homens. Mulheres negras, e nessa perspectiva, não são nem brancas e nem homens, e exerceriam a função de *Outro do outro* (RIBEIRO, 2017, p.38-39).

O que Ribeiro (2017) faz é instrumentalizar teoricamente uma reflexão filosófica quanto aos sujeitos que estão tendo representação e representatividade intelectual, e quanto a quais sujeitos são invisibilizados, sistematicamente, dentro de uma noção excludente de “universal” que se revela branca e masculina.

O status da mulher negra estaria sempre subordinado, ora pela categoria universalizante de desvalor de gênero – feminina –, ora pela categoria universalizante em desvalor racial – não branca –. Sua condição subordinada de gênero é acrescida pela violência

²⁶ Simone de Beauvoir ficou mundialmente conhecida por sua obra: *O segundo sexo*; o livro da década de 80 é um marco em relação às possibilidades de estudo quanto às construções sociais de gênero.

autorizada nos processos práticos de desumanização racialmente instituídos pela escravização e a posse regulamentada de seus corpos (SAFIOTTI, 2013; DAVIS, 2016; CARNEIRO, 2005; GONZALEZ, 2018), que as representa em desclassificação social, enquanto agente e grupo interativo.

O estudo genético sócio-histórico (BOURDIEU, 2014), associado à possibilidade acadêmica decolonial (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016)²⁷, permite repensar a formação do Brasil, quanto à construção discursiva e prática originária dos sentidos desses condicionantes interseccionalmente colocados – de gênero, raça e classe – na atualidade. Enquanto elementos que operam conjuntamente e especificamente na sociedade brasileira, sem primazia de um sobre o outro, se articulando e estruturando possibilidades de subjetivação sociocultural; marcando os processos pelos quais as pessoas continuam a experimentar uma mesma sociedade, em um mesmo período, a partir de circunstâncias que se objetivam atreladas às mesmas discriminações simbólicas desiguais do passado.

A discriminação interseccional é particularmente difícil de ser identificada em contextos onde forças econômicas, culturais e sociais silenciosamente moldam o pano de fundo, de forma a colocar as mulheres em uma posição onde acabam sendo afetadas por outros sistemas de subordinação. Por ser tão comum, a ponto de parecer um fato da vida, natural ou pelo menos imutável, esse pano de fundo (estrutural) é, muitas vezes, invisível. O efeito disso é que somente o aspecto mais imediato da discriminação é percebido, enquanto que a estrutura que coloca as mulheres na posição de receber tal subordinação permanece obscurecida. Como resultado, a discriminação em questão poderia ser vista simplesmente como sexista (se existir uma estrutura racial como pano de fundo) ou racista (se existir uma estrutura de gênero como pano de fundo). Para apreender a discriminação como um problema interseccional, as dimensões raciais ou de gênero, que são parte da estrutura, teriam de ser colocadas em primeiro plano, como fatores que contribuem para a produção da subordinação (CRENSHAW, 2002, p.176).

Falamos de historicizar construções simbólicas e literais que visam distinguir hierarquicamente e articuladamente. Elas nos dizem de como uma mesma sociedade inferioriza ou enaltece grupos e agentes, ao classificá-los coletivamente, por características alheias aos direitos de deliberação desses mesmos grupos sobre si mesmos, e sobre os quesitos que os encaixam nessa ou naquela categoria. Distinções que manejam sistematizadamente sentimentos de pertencimento e exclusão, de reconhecimento ou de negação, de adesão ou rejeição às práticas e espaços de sociabilização, e às representações identitárias possíveis. “As distinções, enquanto transfigurações simbólicas das diferenças

²⁷ A ideia de decolonialidade apresenta uma possibilidade de produção do saber para além de uma orientação do poder que legitima referências colonialistas em nossa sociedade, que confronta o que estamos estudando e confirmando em nossas pesquisas de uma perspectiva opressora, haja vista as próprias bases das ciências modernas e campo acadêmico ocidentalizado. A noção será trabalhada e explicitada de forma mais ampla em outros trechos do texto na medida em que se fizer necessário para o entendimento da pesquisa como um todo.

socialmente construídas que dão sentido às hierarquias e classificações sociais, são produtos da aplicação dos esquemas de construção do mundo social e seu reconhecimento” (COSTA, 2018, p.173).

A generificação heteropatriarcal racista brasileira requisita as diferenciações do feminino impondo desvalorizações naturalizadas em relação ao que é ser masculino, em práticas socioculturais e elementos visíveis nos corpos, nos modos de falar, sentar, vestir, comer, de se relacionar e na sujeição política e jurídica naturalizada enquanto norma de gênero.

Uma norma enquanto a representação aceita do dito feminino submisso se insere como a produção da abjeção social que possibilitaria a confirmação de uma representação universal do masculino dominante no exercício do patriarcado. Em uma lógica binária oposta, em que se produzem identidade e diferença mutuamente, a ideia de um sujeito universal só se objetiva na construção concomitante de "seres abjetos, aqueles que ainda não são "sujeitos", mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. [...] aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito" (BUTLER, 2000, p. 153).

As mulheres estariam assim representadas em relação aos homens, como a diferença negativa necessária para constituição do que os identifica positivamente como homens. “A identidade e a diferença são estreitamente dependentes da representação. [...] por meio da representação que a identidade e a diferença se ligam a sistemas de poder” (SILVA, 2000, p.91). Um processo manifesto nessas formas de diferenciação patriarcais das representações sociais em distinções binárias hierárquicas de gênero, uma vez que, “em uma oposição binária, um dos termos é sempre privilegiado, recebendo um valor positivo, enquanto o outro recebe uma carga negativa. “Nós” e “eles”, por exemplo, constitui uma típica oposição binária: não é preciso dizer qual termo é, aqui, privilegiado” (SILVA, 2000, p.83), bem como no patriarcado está explícito qual grupo representa privilégios que legitimam seu valor simbólico sobre os demais.

A racialização assimétrica produzida pelo colonialismo moderno requisita uma oposição análoga na produção de hierarquização das representações de mulheres entre si, construindo uma noção de feminilidade calcada em branquitude positivada, em oposição às feminilidades não brancas, negatizadas em toda e qualquer manifestação, dado o regime de escravização dos povos indígenas e população africana trazida para esse território.

A feminilidade não branca apresenta-se como desviante, abjeta, ou é rejeitada enquanto tal, em uma carga valorativa classista racializada, concomitante à condição comum

de gênero oposto. As construções de gênero pertencentes aos grupos étnico-raciais subordinados passam a ser a diferença necessária para evidência da norma feminina hegemônica. Nesse sentido, “é preciso perceber como o colonialismo reifica as identidades e como não é possível fazer um debate amplo sobre um projeto de sociedade sem enfrentar o modo pelo qual certas identidades são criadas dentro da lógica colonial” (RIBEIRO, 2017, p. 30).

O padrão europeizante foi introduzido classificando mulheres e condicionando-as diferenciadamente às vivências patriarcais coloniais, a partir de representações que as essencializa não só pelo gênero, em oposição às representações masculinas, mas também pela etnia, e conseqüentemente classe, no que atende à imposição de uma norma de feminilidade que se pretende universal. “A partir do estabelecimento de um padrão europeizado como a norma mundial de civilização, todas as demais culturas e formas de expressão ficam relegadas à marginalidade e passam a ser classificadas a partir dessa” (COSTA, 2018, p.296).

O que caracteriza diferenciadamente determinadas representações femininas está estruturado socialmente, e cognitivamente, nessa norma feminina europeizada distintiva no intragênero. Quando falamos em identidades femininas, nós só sabemos como é “ser” mulher em razão dos modos como a feminilidade veio a ser representada.

O objetivo principal de confrontarmos a norma não é meramente falar de identidades, mas desvelar o uso que as instituições fazem das identidades para oprimir ou privilegiar. O que se quer com esse debate, fundamentalmente, é entender como poder e identidades funcionam juntos a depender de seus contextos e como o colonialismo, além de criar, deslegitima ou legitima certas identidades [...] atenta-se para o fato de que as desigualdades são criadas pelo modo como o poder articula essas identidades; são resultantes de uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros (RIBEIRO, 2017, p.31)

Desse modo, pensar o constante e heterogêneo relacionamento entre ordenamento socioestrutural e as representações e a representatividade de mulheres, em seus pertencimentos raciais e de classe, concomitantemente, é parte de uma posição epistêmica. A análise de caráter sociológico, e pouco dotada do que contemplaria um senso histórico/historiográfico marcado por datas, nomes, fatos e documentos, prioriza fazer aparecer como se constroem alguns dos discursos e categorias sociais distintivas relativas às mulheres brasileiras, exatamente no que precedem e impõem à gênese do campo da Educação.

Uma vez que, ao buscarmos o sentido de tais distinções, entenderemos a associação desse sistema de valoração simbólica aplicada aos grupos sociais na produção de uma pedagogia tida como tradicional no Brasil. Entendendo-a em sua conformação de práticas e de um conteúdo dotado de intenção política por parte dos grupos dominantes; que a autoriza, e

que a elabora, exatamente pelo que pode com ela oficializar na produção de uma representação do campo educacional que atenda aos requisitos dessa mesma ordem ocidental hegemônica.

Nesse sentido, não há fatos novos ou novas verdades factuais sobre a história da Educação no Brasil para serem apresentados, mas uma análise que considera esses mesmos fatos inseridos em perspectivas sociais plurais, articuladas à averiguação da influência heteropatriarcal racista no que a pedagogia, enquanto ciência acadêmica e prática escolar, legitimou e conservou em desigualdades pelos modos como opera.

3. INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: LÓGICAS DE REPRESENTAÇÃO E DISTINÇÃO

*“Estou vivendo como um mero mortal profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a uma ética e uma ótica
Presa em uma enciclopédia de ilusões bem selecionadas
E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo era um pouco mais crítico em relação a tudo isso”
(Exú Nas Escolas – Elza Soares, 2018).*

A escolha por tratar da gênese do campo da Educação, relacionando-a às desigualdades de gênero, raça e classe que estruturam historicamente a sociedade brasileira, é um modo de reconhecer, estando hoje inserida na produção da história e historiografia do campo, como, para alguns grupos, não houve, objetivamente, um campo institucional e oficial de Educação possível, e que tal realidade se conservou por um longo período nesse país, e em muita medidas, ainda se conserva

Quando optamos por explicitar sobre as distinções simbólicas de gênero e raça que se estruturaram violentamente nesse território e antecederam ao que passa a ser transmitido enquanto modelo de ensino e aprendizagem e/ou um sistema educacional formal, optamos por explicitar em uma lógica inversa a relação das interseccionalidades, partindo do social para o institucional. Averiguamos como as hierarquias imputadas às práticas educativas institucionalizadas, e na determinação do acesso ou não de agentes e grupos sociais à instrução pública, foram exercidas generalizadamente na fundação de nossa sociedade, estiveram instituídas e garantidas de tantas outras formas, pelos regimes discursivos político, filosófico, jurídico, religioso e científico articulados ao modelo econômico de exploração colonialista.

Desse modo, o percurso nos traz até aqui um entendimento acerca de como a ideia, e o modelo específico de instrução autorizado pelo Estado português na origem do campo, reverbera na elaboração das concepções originárias de uma pedagogia dita tradicional que inculca, no próprio modo como se organiza, e nos agentes que a sistematizam, a construção e a manutenção da branquitude enquanto valor estruturado e estruturante da colonialidade dos poderes e saberes no Brasil. Nesse sentido, nosso interesse na história da educação das mulheres brasileiras começa, nessa pesquisa, antes do que se conforma como instrução feminina nessa sociedade.

O campo da Educação no Brasil será discutido a partir do reconhecimento prévio de uma lógica sociológica, considerando as relações de gênero, raça e classe como constructos

sociais articulados e indissociáveis da sistematização do ensino que foi oficializada por um Estado religioso, e de uma pedagogia forjada num paradigma de dominação.

Por um longo período, autores e autoras do campo se autorizaram a realizar estudos sobre uma história da Educação ocupada em elucidar informações sobre os modelos e ideais pedagógicos religiosos, erigidos e categorizados em uma noção filosófica pretensamente humanista, mas que se contradiz no que foi corroborada e propagada em meio aos cenários de práticas educativas desumanizantes em termos de segregação e inauguração dos processos de epistemicídio no Brasil. “O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação” (CARNEIRO, 2005, p.97).

O campo religioso, ao ser atrelado à gênese do campo da Educação no Brasil, atuou com a sobredeterminação de simbolismos de ordem moral, política, filosófica e social, associou elementos transcendentais em justificativas e naturalizações para as violentas hierarquizações sociais, ressignificando-as enquanto desígnios divinos.

Em nome da Igreja Católica, e de um deus universal, foi possível sistematizar pedagogicamente os mesmos discursos eurocentrados de (des)valorização imputados aos grupos sociais, por critérios de gênero, raça e classe, associados aos regimes econômicos de produção e trabalho colonialistas. Produziu-se uma ideia própria e sacralizada de humanidade, restrita à norma e cultura associadas às classes dominantes.

A religião está predisposta a assumir uma função ideológica, função prática e política de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário, que só poderá cumprir na medida em que possa suprir uma função lógica e gnosiológica consistente em reforçar a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades arbitrarias que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe, na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social (efeito de consagração como sacralização pela “naturalização” e pela eternização) (BOURDIEU, 2003, p.46).

A Igreja, “representada pelas diversas ordens religiosas, [...] das quais se destacara a Companhia de Jesus, exerceu um papel eminentemente colonizador no Brasil que para tanto, passou a receber subsídios do Estado português (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.383). A Companhia de Jesus foi fundada em 1534, por um grupo liderado por Inácio de Loyola, tornando-se mundialmente reconhecida no que executou de um trabalho pretensamente missionário e educacional, mas que está diretamente associado à homogeneização cultural europeizante em razão da aculturação das populações então colonizadas.

Saviani (2008) elabora uma obra a partir de uma necessidade de entender como se deu a configuração das ideias pedagógicas no Brasil, ou as concepções educacionais, buscando uma classificação e periodização das práticas registradas historicamente no campo da Educação. Define-se como “Primeiro Período – as idéias pedagógicas no Brasil entre 1549 e 1759: monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional”. O que Saviani aponta como pedagogia brasílica (1549 – 1599) se fundou nos seguintes pontos para sua efetivação: sujeição dos gentios, sua conversão, submissão disciplinar corporal, moral e intelectual à situação de colonizados, utilizando a retórica como instrumento central do sistema pedagógico. Em 1564 a Ordem religiosa Jesuíta recebe repasse de 10% dos impostos arrecadados na colônia, e começa a implantar o referido plano geral de estudos.

O texto base desse plano geral de estudos, o *Ratio Studiorum*, foi publicado de forma definitiva em 1599. No que diz respeito ao sentido e êxito do Ideário Pedagógico do *Ratio Studiorum*, de acordo com Saviani (2008), entendemos o plano de trabalho jesuíta como universalista, por prever teoricamente uma aplicação indiscriminada, em todos os territórios onde a companhia atuava, para além de um caráter deliberadamente elitista.

Segundo o autor, o plano de estudos foi elaborado com base no tomismo, doutrina que supõe uma essência universal e imutável comum a todos os homens, sendo para os jesuítas essa essência criada por Deus. O homem deveria, em vida, buscar a perfeição para poder gozar da vida sobrenatural. Estas idéias vigoraram no Brasil, e prevaleceram a nível de políticas governamentais por quase 200 anos, até 1759 com a expulsão dos jesuítas.

O que Saviani não explicita textualmente, em relação ao que ele chama de elitismo, é que essa elite tinha sexo, gênero, raça e sexualidades específicas: homens, brancos, heterossexuais, clérigos. As classes dominantes na sociedade colonial constituíram agentes e grupos produtores de representações. As abordagens referentes ao campo da Educação no Brasil pontuam como a instrução na colônia não se destinou às mulheres, sendo essa negação de acesso generificada uma condição colocada a todos os grupos sociais, “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever” (RIBEIRO, 2003, p.80). Essa abordagem tem buscado refletir acerca das circunstâncias sócio-históricas produtoras dos efeitos de naturalização dessa exclusão na sociedade colonial, bem como de seus modos de conservação simbólica na Educação posteriormente.

“Um dos efeitos do poder simbólico associado à instituição do Estado é justamente a naturalização, sob forma de doxa²⁸, de pressupostos mais ou menos arbitrários que estiveram na própria origem do Estado” (BOURDIEU, 2014, p.166). Nesse sentido, o campo religioso, representado nas ações da Companhia de Jesus, se torna elemento estatizado de mistificação pedagógica (CHARLOT, 2013) das desigualdades de gênero e raça impostas por uma realidade colonial. “A ideologia religiosa amorteceu os conflitos sociais latentes e tentou doutrinar os escravos para a obediência aos senhores, mediante ameaças de castigos divinos, promessas de obtenção de indulgências plenárias e vida celestial” (CASIMIRO, 2006, p.4).

A produção de uma pedagogia cristã promove a conservação do ordenamento simbólico e da cultura advinda das classes dominantes – heteropatriarcal racista – dissolvida em um modo de produzir conhecimento e exercitar a fé, concomitantemente. Um conhecimento hegemônico imposto como referência universal, no que se classifica enquanto humanista, ainda que desconsidere a humanidade de alguns grupos, e objetive essa desumanização no apagamento e desvalorização de suas identidades na instrução que propaga. “No que diz respeito à educação, no sentido *lato*, desse período, podemos dizer que a Igreja tomou a si o papel principal, oferecendo oportunidades desiguais, manifestando preconceitos e justificando-os, em nome do Evangelho” (CASIMIRO, 2006, p.4).

Os paradigmas da desumanização e escravização autorizada pela sociedade e Igreja, nas figuras dos jesuítas enquanto agentes da educação colonial, estão associados a fatores igualmente manifestos nos corpos dos grupos dominados nesse território. Um corpo de sentidos sociais, que objetiva a incorporação de representações e opressões por uma identificação de grupo manifesta pelo corpo biológico, sendo este

o nível decisivo das relações de poder. Porque o ‘corpo’ implica a ‘pessoa’, [...] isso é o que torna possível a ‘naturalização’ de tais relações pessoais. [...] Nas relações de gênero, trata-se do ‘corpo’. Na ‘raça’, a referência é ao ‘corpo’, a ‘cor’ presume o ‘corpo’ (QUIJANO, 2009, p.113).

Pensar criticamente o que se reconhece como humanismo, em relação à naturalização e sacralização das desigualdades sociais, a partir de diferenças manifestas nas corporeidades humanas, apropriadas na forma originária do campo educacional, oficialmente reconhecido

²⁸ O atos de Estado, originalmente, contribuem concomitantemente para a constituição de uma verdade que se objetiva e condiciona os sujeitos a perceberem-na como tal, produz campos e agentes no que representa de verdade socialmente observável, atos que concorrem para que a experiência do mundo social apareça como evidente, como algo que não se experimentaria de outra forma, o que Bourdieu denomina por “experiência dóxica”, ou seja, experimentar a sociedade como é, sem questionar porque é. “O mundo social se dá no modo da doxa, essa espécie de crença que nem sequer percebe a si mesma como crença”. (BOURDIEU, 2014, p. 250).

pelo Estado também por seu teor religioso, é buscar perceber tal conceito em sua dimensão desumanizante. Desvelar como essa dimensão está continuamente dissimulada pelo monopólio na determinação do sagrado e do profano em uma sociedade, na busca por uma realização plena da definição de essência ou natureza humana universal passível de salvação.

A forma de naturalização aqui especificada, no que se constrói acerca do campo religioso, enquanto forma de consagração e/ou sacralização do social, está amparada no poder oficialmente reconhecido para classificar o que é divino e o que não é, o que é a vontade de deus e o que não é, e conseqüentemente, e de uma perspectiva que deus é oficial: o que é humano e o que não é.

o saber que era ministrado pelos jesuítas foi qualificado como portador de um conteúdo profundamente humanista por vários autores, como consenso. A bula papal que decretou que o negro não tinha alma [o mesmo se aplicava à mulher negra] é o que vai permitir a constituição de um tipo *sui generis* de humanismo, o humanismo que se constitui sem negro: porque não tem alma, não é humano, sua ausência não impede esse tipo de “humanismo” (CARNEIRO, 2005, p.105).

As práticas pedagógicas jesuítas determinaram por um longo período quais conhecimentos e métodos poderiam/deveriam formar quais sujeitos brasileiros na modernidade; promoveu a ‘inculcação pedagógica’ (BOURDIEU; PASSERON, 2014) de valores baseados em uma noção humanista que exclui e diferencia agentes e grupos, a partir do consentimento patriarcal quanto à inferiorização da mulher, da autorização para subordinação e domínio das populações indígenas, e desconsideração, em sua totalidade, quanto à existência de pessoas africanas e afro-brasileiras para além da condição de escravizadas.

Produz-se no formato do campo educacional uma perspectiva de humanidade que, apesar de em nada ser igualitária em direitos, seria consentida por deus; um deus consentido no Estado.

Bourdieu e Passeron (2014) constroem uma reflexão quanto a toda ação pedagógica ser, objetivamente, uma potencial violência simbólica. A noção de violência simbólica passa a estar associada às ações pedagógicas entendendo-as no que exercem de impositivo, quanto a imputarem um determinado arbitrário cultural como único. Um arbitrário cultural que se traduz na concepção cultural dos grupos e classes dominantes, que é ensinado e aprendido entre todos os sujeitos que experimentarem o sistema de ensino então vigente. Uma experiência que os autores analisam enquanto a objetivação do que se entende como a inculcação de valores e normas dissimulados na formulação de uma concepção de pedagogia

que as represente, e que deve durar e se repetir processualmente o bastante para que se naturalizem os certos e errados propagados, as verdades e as mentiras sociais compartilhadas.

O tempo e a repetição de determinadas práticas na experiência com um determinado conteúdo opera para que se naturalizem relações e interações sociais desiguais institucionalizadas, enquanto um algo a ser percebido como evidentemente correto em si mesmo, ou seja, como uma estrutura societal fixa, que se mantém fixa por um reconhecimento também subjetivo dos agentes quanto à impossibilidade de sua transformação. O simbolismo religioso atua dissimulando os significados sociais das circunstâncias de opressão estatizadas e reproduzidas na gênese do campo educacional brasileiro.

O que se processa em relação à escravização, é uma contínua legitimação pedagógica da “fabricação do negro como Não-ser” (CARNEIRO, 2005, p. 100). Nos anos em que entrevi nessa sociedade, os jesuítas operaram produzindo justificativas teológicas para a desumanização da população escravizada, num enorme paradoxo entre o empreendimento econômico colonial escravagista, e a orientação evangelizadora salvacionista cristã.

Costa (2018) nos informa como a maldição de Cam serviu de retórica para os tratamentos desumanizantes destinados à população não branca nas Américas. A narrativa bíblica fala da condenação à escravização que recai sobre o filho de Cam, por esse ser considerado pecaminoso permanentemente. Assim, assevera que aos corpos negros estava colocada uma condição sacralizada, estando esses corpos na posição fixa de quem não é, e/ou não deveria ser. Ele aponta como a maldição bíblica é associada às representações desses seres, que existiriam em pecado, e, portanto, passíveis de serem escravizados e violentados, de todas as formas literais e simbólicas, suscetíveis de serem alvos sistematicamente assassinados sem que seja considerado um crime, e/ou, nesse caso, sem que seja considerado um pecado.

O extermínio de um ser pecaminoso em essência estará e será para sempre inocentado. E nenhum modo de existência – em corporeidade e subjetividade – desses “não-seres” poderá ser, em essência, tida como inocente. Uma maldição divina convertida em eterna suspeição contra um grupo racialmente marcado, na garantia de uma eterna justificativa para eliminação e inferiorização literal e subjetiva do que se constroem como diferenças.

Os discursos desses religiosos jesuítas de que se tem registro enunciaram, em maioria, pretensos modos de boas práticas de convivências entre grupos estratificados arbitrariamente por critérios de gênero, raça e classe. Para manutenção de uma paz espiritual forjada na aceitação das desigualdades, inculcada tanto nos grupos dominantes como nos grupos dominados, em detrimento da violência literal e simbólica experimentada, a propagação do

ensino e da aprendizagem religiosa foi o caminho para introdução de práticas pedagógicas que disciplinam os corpos em interação na sociedade.

Repetição, teatralização e musicalização das linguagens humanas, práticas apresentadas em seu teor simbólico para o cultivo da fé católica, ao mesmo tempo em que se constituem como práticas de generificação e racialização, enquanto uma ritualização cotidiana dos modos de obediência de uns grupos sobre os outros, de segregação de espaços para uns e outros, de submissão de todos a um (deus masculino universal), de promoção da culpa, de imposição dos sistemas de confissão, de produção da ideia de sanção e/ou absolvição moral incorporada.

Santo Inácio morreu, em 1556, a Companhia de Jesus, com a liderança do fundador, já tinha elaborado as suas principais regras de sobrevivência, que foram as *Constituições da Companhia de Jesus* (1547-1551), a *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (1548-1599)²⁹. E, em pouco tempo, já espalhou sua influência teológico-pedagógica nos principais pontos da Europa e do universo colonial. Reverberando no Brasil colonial, a atuação da Igreja teve, como premissa básica, essa ‘pedagogia’ que doutrinava, justificava a doutrina, fiscalizava e punia (CASIMIRO, 2006, p.6).

A educação religiosa na colônia é apenas parte de um processo que concorre para que a sociedade se mantenha ordenada sob os preceitos europeus de representações de classe, gênero e raça. O campo da Educação, constituído sob os mesmos preceitos coloniais patriarcais e racistas, apenas legitimou uma exclusão sociocultural generalizada quanto ao não reconhecimento de uma possível inserção pública feminina, associada às diferenciações e restrições de direito impostas às populações indígenas e africanas dominadas/escravizadas no dado período; “podemos afirmar que na sociedade colonial era ministrada uma ‘educação que preparava para a vida’, completando, contudo, que ‘preparava para a vida que cada classe haveria de viver’ naquela formação hierárquica e de mobilidade rígida” (CASIMIRO, 2006, p.6).

²⁹ Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instruí, mostrai a todos a verdade.” Esse foi um dos motivos pelos quais os jesuítas desempenharam na Europa e também no chamado “Novo Mundo” o papel de educadores, unido à veia missionária da Ordem (TOLEDO; RUCKSTADTER, 2006).

O conhecimento, sob os limites de certos e errados concernentes à moralidade cristã, atua reconhecendo a mesma posição do feminino e das populações negras, em uma explícita inferiorização de suas potencialidades cognitivas e intelectuais, confirmada na prática pela exclusão de qualquer possibilidade de participação desses grupos na esfera pública como um todo, e, conseqüentemente, nos processos pedagógicos originários nesse território, empreendidos por Jesuítas no período da colonização.

O *Ratio Studiorum*³⁰ se fez um instrumento potencialmente capaz de proporcionar uma universalização e/ou homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem sob a orientação de toda a Companhia de Jesus. O Estado, representado no campo da Educação por seus agentes, padres jesuítas, se constitui nessa materialização de uma ordem social sem materialidade, que é evidente e reproduzida, no que possibilita ser exercitada em poder simbólico.

Nesse sentido, a proposta pedagógica contida no *Ratio Studiorum* acusa, sobretudo, um simbolismo que é antes político, do que calcado na falácia de uma plena realização da essência universal positivada no humano pela Educação. O que se explicita em relação ao que deve ser ensinado, como, e para quem, atendendo às necessidades fundadoras de um paradigma educacional com base em dominação e subordinação dos corpos em interação nessa sociedade.

O código representado pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* caracteriza-se como um manual prático que preconiza métodos de ensino e orienta o professor na organização de sua aula. O Plano contido no *Ratio* inicia-se com as regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de um modo geral, de cada matéria de ensino, incluía também, às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio Studiorum* apresenta os níveis de ensino; Humanidades, denominado de estudos inferiores, cujo currículo abrangia cinco disciplinas, sendo elas, retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de Filosofia e Teologia denominados de estudos superiores (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p.3).

Os Colégios Jesuítas instituíram formas de organização das práticas educativas, que foram e são conservadas ainda na atualidade, o que permite que determinados valores sigam sendo transmitidos, como espécie de tradição pedagógica intransponível, dentre as quais se

³⁰ A versão final do documento foi publicada em 1599 e se encontra disponível para consulta on-line, uso e reprodução para fins educacionais pelo HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (2006).

mantém vigentes as diversas formas de distinção binaristas de gênero, e imposição de uma heteronormatividade naturalizada.

São mantidas as associações e os constructos sociais referentes à fisiologia humana. Os modelos de escolarização são pensados com base em distribuição de classes regidas por um professor cada, seriação por idade e nível de instrução; há a realização de atividades conjuntas, em que os exercícios possam ser ensinados e aprendidos pelos agentes discentes mutuamente, em um sistema gradual evolutivo, em que uns, em níveis mais avançados, possam também tutorear outros, ainda iniciantes.

A Companhia de Jesus instituiu um modelo que representa o início de um processo que visa a disciplinarização e sujeição dos corpos à ordem social reconhecida, e oficializada institucionalmente no campo da Educação. Cria métodos produtores de obediência programada à “autoridade” relativa à docência, e aos demais agentes educativos, bem como ao conhecimento tido como científico e/ou racional atrelado à moral religiosa na sociedade brasileira.

No texto do documento é possível ver com que riqueza de detalhes a atribuição de regras aos agentes do campo era feita, considerando que de maneira análoga se produziram regras específicas a cada área e nível do conhecimento, bem como a cada uma das áreas da docência; áreas e níveis estabelecidos também no *Ratio Studiorum*. O texto do *Ratio Studiorum* cobria, na forma de regras e procedimentos, todos os campos de ação dos agentes de ensino, docentes e demais cargos administrativos, bem como quanto à rotina e comportamento dos discentes. Sendo que a sistematização permitia que uns agentes se responsabilizassem por supervisionar outros, criando uma prática de “supervisão educacional” hierárquica constante, e que se faz característica à história da escolarização e/ou institucionalização organizacional da vida moderna como um todo.

É possível refletir sobre como se produz um formato do campo, evidenciando mecanismos de avaliação e homogeneização das condutas docentes, e dos demais agentes determinados pelo próprio manual que rege esse campo, organizadas na forma do *Ratio Studiorum*. Práticas tais como os conselhos de classe, a que todos os professores são condicionados a participar, e que se constitui, muitas vezes, em espécie de confessionário coletivo, diante de situações apresentadas como anormais, fora das normas disciplinares padrões no trato com alunos, conteúdos e procedimentos escolares.

Quando pensamos na sistemática da seriação que se elabora naquele momento, entendemos as séries na contemporaneidade de modo crítico, como parte de uma construção da ideia escolar naturalizada como lugar de um conhecimento que precisa ser dividido, e que

só pode ser apreendido em uma mesma sequência seriada. Não é possível ir do primeiro para o terceiro ano, e depois voltar ao segundo, ir ao quinto e depois ao quarto, ainda que isso seja colocado de outra forma, assume esse significado.

Entendemos hoje como uma lógica implícita ao ensino formal o que, em realidade, foi inventado na gênese das práticas pedagógicas brasileiras instituídas pelos jesuítas. É natural para nós que para aprender isso, precisemos saber antes aquilo, legitimamos o ensino sequencial, como se a própria sequência e divisão de conteúdos propostos não fosse uma das formas de invenção e articulação histórica dos saberes enquanto poderes simbólicos por tais agentes docentes.

Toda a instrução oficializada enquanto formação intelectual/profissional na colônia foi sistematizada oficialmente por homens, e a partir de posições estatais religiosas. Os discursos de que se tem registro escrito reforçavam estereótipos femininos para os quais qualquer instrução era impensável, poderia ‘estragar’ o ideal de feminilidade essencializada no silêncio e submissão (RIBEIRO, 2003). A proibição do acesso ao conhecimento produz e confirma ao mesmo tempo uma incapacidade para o posicionamento autônomo da mulher; quanto menos souber, menos questionará, quanto menos questionar, menos saberá.

“A instrução era reservada aos filhos/homens dos indígenas e dos colonos” (RIBEIRO, 2003, p.79). A negação prática da instrução informa a vontade patriarcal de manutenção do lugar restrito da mulher, legitimada na visão de que “o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais” (RIBEIRO, 2003, p.79). Essa ideia infere que tais grupos sejam intelectualmente inferiorizados, moralmente indignos e politicamente subordinados/escravizados.

Ao falarmos de uma alfabetização/instrução de mulheres – brancas das classes dominantes –, em instituições religiosas/conventos no período colonial, reconhecendo tal possibilidade como uma das poucas acessíveis ao gênero feminino de que se tem registro na historiografia do campo da Educação no Brasil (RIBEIRO, 2003; SAFIOTTI, 2013), entendo ser preciso pensar como tais instituições, aparentemente calcadas na promoção da religiosidade e boa conduta, funcionaram, assim como as ações da Companhia de Jesus, reproduzindo a mesma estrutura colonial desigual excludente.

O paradigma da dominação seguiu operando e determinando a restrição do acesso a tais espaços, tanto no que se refere à busca por formação espiritual como intelectual, e

também quanto às trocas econômicas ali viabilizadas³¹; a estratificação generificada em subordinação era reafirmada em práticas corporais e ritos simbólicos diariamente experimentados, desde a distribuição dos espaços, conteúdos apreendidos e adereços estéticos, até as funções religiosas permitidas aos diferentes grupos sociais, tudo era diferenciado e se deu considerando as representações e posições de raça e classe compartilhadas arbitrariamente (RIBEIRO, 2003).

As mulheres que obtiveram e transmitiram algum tipo de instrução às mulheres no período colonial em espaços como conventos, o fizeram de acordo com os mesmos preceitos patriarcais racistas em que se formaram, e nesse sentido, transmitiram não apenas no conteúdo, mas no que foram de exemplos práticos, de uma corporeidade recatada associada à feminilidade hegemônica, uma representação de gênero adequada a ser literalmente imitada, nos atos e ritos das rígidas rotinas diárias desses espaços ditos de formação religiosa.

Ainda que em algumas circunstâncias específicas, certos grupos de mulheres, incluindo as inseridas nessas instituições religiosas, pudessem construir formas de exercer poderes de perspectivas aparentemente um pouco menos limitadas quanto aos padrões patriarcais legitimados, enquanto partes oprimidas de um grupo opressor, as mulheres das classes dominantes, incluindo a classe religiosa, corroboravam em suas práticas reclusas o mesmo padrão social, de um feminino que nunca esteve ou estaria de fato autorizado fora da relação de controle imposto e/ou consentido sobre os corpos por parte do masculino, humanamente e/ou divinamente compreendido – na figura do homem e na representação católica de deus –, “dadas as condições de existências da mulher na ordem escravocrata-senhorial, ela encarnava, realmente, as forças conservantistas da sociedade” (SAFIOTTI, 2013, p.248).

A proibição da instrução operou na manutenção de um modelo feminino hegemônico conservador, na garantia de que mulheres pertencentes aos grupos dominantes reproduzissem um mesmo padrão feminino não instruído, naturalizadamente e irrefletidamente, se mantendo dominadas pelo compartilhamento do consentido “não saber”. Sua reclusão doméstica constituiu uma pedagogia social dessa feminilidade, calcada em imobilidade literal e restrição sociocultural correspondente, “representando, portanto, o elemento de estabilidade da sociedade” (SAFIOTTI, 2013, p.249), confirmada ao ser afastada de processos como a instrução letrada e que acarretariam em conhecimento.

³¹ As referidas instituições atuavam também na gestão de atividades financeiras de forma distintiva, fornecendo empréstimos e negociando com os grupos dominantes em transições análogas às bancárias.

A inferiorização da mulher na gênese do campo da Educação se dá na forma de um reforço prático desse capital simbólico de gênero em desvalor, que a impediu, literalmente, de merecer e/ou ter direito a ser instruída.

Sua essencialização negativada esteve garantida e garantiu a atualização de sua posição invisibilizada no campo, pela manutenção de uma masculinização originária, objetivada nos próprios agentes – homens – produtores e reprodutores dos pensamentos fundadores da pedagogia colonial; “Os padres jesuítas foram os primeiros professores, do Brasil se a abordagem recair na chamada educação formal – escolarizada” (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.383), e, enquanto tais, são parte de um primeira representação da docência e intelectualidade.

Por essa direção, seria possível averiguar as relações e os impactos dessa representação com os (não) pertencimentos produzidos quanto aos diferentes grupos sociais e à docência, a partir dessa historicização dos sistemas de ensino formal modernos.

O Estado português, ao oficializar o campo religioso na gênese do campo educacional brasileiro, contribui literal e simbolicamente para que as interpenetrações desses campos sejam naturalizadas e perpetradas continuamente enquanto tradição pedagógica, em detrimento do que promove e conserva de desigualdades.

Atos de Estado, aparentemente banais e imparciais, como a nomeação de professores, feita atualmente a partir da realização de concursos e processos seletivos, títulos e formações escolares/acadêmicas específicas, estiveram naquele momento orientados por uma ordem cristã e patriarcal racista do poder colonial na decisão primeira sobre qual grupo social seria nomeado professor/educador, e logo, constituir-se-ia enquanto exemplo, enquanto agentes detentores do poder de decisão sobre o que ensinar, sobre como ensinar, e também, e, sobretudo, sobre como se comportar enquanto figura docente, como estabelecer quais relações com os educandos.

A nomeação opera gerando um capital simbólico associado à posição do professor, reproduzido e distribuído no campo da instrução oficial brasileira em sua gênese, a nomeação agencia no imaginário determinados representantes que irão construir uma representação sobre o docente e a docência.

A “nomeação é justamente um desses atos que supõe a concentração de um capital simbólico e a capacidade de distribuí-lo segundo vias determinadas [...] O poder de nomeação é um poder de criação social, que faz a pessoa nomeada existir conforme a nomeação” (BOURDIEU, 2014, p.361). A ideia de um professor enquanto agente de intervenção social passa a existir na sociedade brasileira diretamente associada à figura do religioso, uma

representação docente que atendeu diretamente aos interesses da sociedade colonial. A mistificação pedagógica da realidade por agentes religiosos se ocupa em conservar uma ideia de que a escravização/subordinação social é boa, sobretudo, para o escravizado/dominado. Uma vez que o domínio se impõe, e é corroborado enquanto valorização permanente dos grupos sociais, que estão, nessa lógica, hierarquizados naturalmente por um deus universal na decisão de quem será salvo ou não, para garantir que determinados seres desprovidos de discernimento moral e político não possam decidir por si mesmos.

Há uma construção simbólica de poder sobre o não reconhecimento dos direitos de determinados grupos sociais, enquanto medida protetiva para tais grupos de si mesmos; há uma justificativa teológica, que transforma a pobreza, o racismo e o machismo em narrativas objetivadas de culpabilização da vítima, pelos desígnios divinos, que lhe nega direitos básicos de existência, informando ser para o seu próprio bem. A conservação da ordem social passa a ser uma missão de cunho sagrado.

Uma sociedade não confere para todo mundo o direito de se posicionar sobre o que é ou não sagrado. Do mesmo modo que não confere autoridade para que todo grupo propague seus saberes com o mesmo grau de importância. A junção de funções religiosas e pedagógicas oficiais apresenta uma potência dupla de legitimação, em uma definição única do sagrado amparada pela noção de educação/formação humana oficializada. Transmite, em discursos e práticas, um sistema de classificações específicas do que é bom ou ruim, a partir de um capital simbólico religioso, passível de ser acumulado e transmitido (BOURDIEU, 2003) no que confirma das distinções sociológicas arbitrárias dissimuladas em vontades transcendais.

A disputa pelo monopólio na definição do sagrado vem travestida de respeito à divindade, e combate às demonizações da existência humana; em detrimento do que executa em termos de extirpação de todas as outras formas de cultos relativos às espiritualidades, no que elimina em termos culturais, no que condena moralmente em nome de uma pretensa ação de evangelização e salvação de povos colonizados.

“O ‘imperialismo cultural’ toma um grupo como norma e se impõem aos demais negando o reconhecimento às suas idiossincrasias culturais. Todas as expressões e manifestações do grupo dominante são tomadas como universais” (COSTA, 2018, p.368-369). A catequese exemplifica um modelo pedagógico de aculturação dos povos indígenas, condicionados a praticar a religiosidade dos grupos dominantes, sob a justificativa de garantirem a salvação de suas almas. Contudo, a historiografia permite afirmar que eles aderiram em grande medida para salvarem prioritariamente seus corpos da violência por parte dos mesmos grupos que, em tese, os converteria e “salvaria”.

O campo da Educação associado ao campo religioso católico naturaliza e sacraliza uma espécie de herança mental opressora, no que corrobora de um Estado violento, que propicia formas de percepção e representação do pensamento em que todos possam se inserir, e das quais nos apropriamos, ainda que seja na busca por rejeitá-las. “Igreja e Estado exerceram ação de sujeição ideológica e educativa censurando livros, proibindo veículos de imprensa e manipulando as idéias dos textos clássicos, enfim, ‘ocultando o saber’ e mantendo a ignorância” (CASIMIRO, 2006, p.4).

“A pesquisa genética pode nos lembrar que o Estado, e tudo o que dele decorre, é uma invenção histórica, um artefato histórico, e que nós mesmos somos invenções do Estado, que nossos espíritos são invenções do Estado” (BOURDIEU, 2014, p.166). As palavras, as tradições, as formas de expressão, os modos de adestramento e ordenamento dos corpos, autorizados e reproduzidos na própria sociabilização dos agentes e grupos, tudo o que os grupos dominantes passam a requisitar, juridicamente, moralmente e, conseqüentemente, quanto à instrução pública, constitui uma linguagem. E enquanto linguagem pedagógica oficial, as práticas dos jesuítas “incutiam nas consciências noções de pecado, para catalisar os conflitos sociais e para reforçar o sistema jurídico. Assim, ao lado dos crimes de sedição, desobediência civil, lesa-majestade etc., foram acrescentados os pecados correspondentes, de cunho religioso” (CASIMIRO 2006, p.4).

Campos de poder se constroem com base em relações sociais que unem grupos pela forma de se relacionar nele compartilhadas. Entende-se que há uma produção e reprodução de um capital comum, enquanto moeda simbólica que media essas interações, que hierarquiza e que exclui com base em quem o detém ou não, ou quanto a quem o detém em maior ou menor medida pensando nos elementos que imputam valor e/ou poder no próprio campo. Um campo produz e reproduz uma linguagem; que dialoga com outros campos de representação social de poder continuamente.

Segundo Bourdieu (2003), há, na definição de um campo social, uma espécie de disputa por troféus, que só valem algo em relação à posição que se pretende no próprio campo, que distribui tais troféus a partir de critérios que ele mesmo cria, e que só produzem sentido entre os que acessam e/ou se inserem no campo. O cunho religioso generalizado da sociedade colonial legitimado na educação brasileira objetiva, deliberadamente, uma possibilidade ampla de homogeneização social da linguagem, e das valorações morais hegemônicas, conferidas aos grupos sociais estratificados por meio de campos de reconhecimento social experimentados, para produção de pertencimento de uns e exclusão de outros. Por outro lado, promovem a inserção de todos em relações de força que “são ao

mesmo tempo relações simbólicas. Sendo as relações de força inseparavelmente relações de sentido e comunicação” (BOURDIEU, 2014, p.225).

A linguagem é um instrumento de poder simbólico que atinge a todos em uma sociedade e território estatizado, incluindo quem está fora de um campo no qual se compartilha uma linguagem específica, quando linguagem representa elementos que lhe faltam, que o excluem de um lugar, que o diferenciam e lhe negam acesso a um espaço, que é objetivo, mas também subjetivo socioculturalmente.

A generificação e racialização assimétrica das experiências na sociedade brasileira como condições sócio-históricas objetivas indissociáveis do campo da Educação são percebidas enquanto modos de exercícios de poderes simbólicos passíveis de serem objetivados e transmitidos em conteúdos e práticas; um poder simbólico que “demonstra sua eficácia ao se fazer despercebido enquanto violência e ser aceito como situação oficial” (COSTA, 2018, p.124).

Bourdieu (2003, p.205) infere como, “do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação”, no que trata como processos de integração cultural compulsória, na produção de uma homogeneização das experiências humanas. Na história do Brasil, a Igreja Católica está literalmente associada à instrução oficial na forma de uma integração cultural opressora, e que é também moral, jurídica e economicamente sancionada.

As referências pedagógicas jesuítas foram primeiras construções do que

na linguagem pedagógica atual, seriam chamados de: princípios pedagógicos, missão, pressupostos da aprendizagem, objetivos, conteúdos, métodos, técnicas e normas disciplinares. Esses princípios tiveram um objetivo colonizador, missionário e evangélico. Mas, as suas intenções foram, também, as de equacionar necessidades do seu tempo: como controlar a classe dos escravos, em número crescente? Como fazer aceitável o poder de dominação? Como punir dentro dos limites, doutrinar amplamente sem, entretanto, despertar a consciência da liberdade? Como evitar que o ódio extravasasse? (CASIMIRO, 2006, p.17).

O que condiciona a noção de Educação com a qual lidamos, sempre e necessariamente, independente do que grupo a que pertencemos, passa por reconhecer uma história que nos remeta à Igreja, e ao exercício de uma pedagogia religiosa em nossa sociedade, bem como à representação docente originária masculinizada e branca em nossa historiografia: jesuítas. “Nesse ínterim de 210 anos, eles catequizaram maciçamente os índios, educaram os filhos dos colonos, formaram novos sacerdotes e a elite intelectual brasileira,

promoveram o controle da fé e da moral dos habitantes e a difusão e unificação da língua portuguesa de Norte a Sul do país” (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.384).

A ação jesuíta de promoção impositiva da língua portuguesa enquanto norma comunicativa resulta tanto na hierarquização e eliminação de outras línguas, uma vez que ato de “constituir a língua legítima é constituir todas as outras línguas como dialetos. A cultura legítima é a cultura garantida pelo Estado” (BOURDIEU, 2014, p.146), quanto na confirmação de uma construção linguística nacional que confirme o masculino como referência de universalidade, uma vez que ainda seguimos, após quinhentos anos, (sub)incluindo mulheres em pronomes, adjetivos e substantivos no masculino em nossa comunicação verbal e escrita; enquanto o feminino segue sendo inadequado/rejeitado em situações que visamos/precisamos manifestar a representação de ambos os sexos em uma dada circunstância.

A educação oficial promove o ensino e aprendizagem da cultura hegemônica por agentes sociais de toda a sociedade; tanto nos grupos dominados quanto nos dominantes que a acessam, tanto na catequese como nos Colégios Jesuítas, se evidenciam as formas desiguais das representações, relações e classificações sociais em que se fundamenta a produção originária da colonialidade de nossas experiências de saber. “Toda uma legislação eclesiástica discriminando os negros, os índios e os cristãos-novos, para a vida religiosa e, decorrentemente, para a educação” (CASIMIRO, 2006, p.4) se fez explícita, na origem de nossas sociedades, e no ideal pedagógico prático do período, produtor de uma educação para manutenção dos preconceitos de gênero, raça e classe no Brasil que se relaciona explicitamente à desigualdade dos dados referentes aos diferentes grupos inseridos no campo da Educação na atualidade (CARREIRA, 2016)

Se consideramos que antes do chamado descobrimento aqui viviam outras pessoas, uma população ameríndia e, se considerarmos que o conceito de educação remete-nos a uma abrangência incalculável; teremos necessariamente que considerar que antes da Companhia de Jesus, existiam outras educações, portanto, outras histórias da educação (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.383).

Contudo, buscamos nessa abordagem apreender como a origem de um campo educacional oficial que esteve atravessada por uma mistificação religiosa das desigualdades sociais, ou seja, por uma justificativa divina sobre a estratificação social, propagou a produção de uma integração dos agentes calcada na reprodução de obediência programada de uns grupos em relação a outros, reproduzindo ideias de passividade e impotência frente às opressões modernas. Entendo que as alternativas e caminhos de resistência existiram, mas é preciso que esses caminhos sejam percebidos enquanto reações às imposições de violências

sistematizadas nessa sociedade, as quais, estão implicadas diretamente pelas posições da Igreja na noção de pedagogia aqui legitimada,

uma pedagogia religiosa, cujos contornos não se limitaram à geografia ibérica nem à colonial, mas circunscreveram todo o espaço cristão do Ocidente, partindo do pressuposto básico de que a fonte de tudo era Deus e de que o direito divino deveria subordinar o direito humano. Essa pedagogia religiosa, de contornos imprecisos, foi um dos fatores mais importantes no direcionamento da educação, da moral, da ética, dos direitos e dos deveres do homem colonial. Uma pedagogia que impregnou a sociedade colonial em todos os seus espaços, públicos e privados, doutrinando e castigando — em nome da fé — indistintamente, vigilante, e da qual, todos eram, ao mesmo tempo, mestres e alunos (CASIMIRO, 2006, p.4-5).

Os jesuítas, enquanto figuras evangelizadoras representam a aceitação de uma posição designada por deus para educação dos homens, levando-os à aceitação de seus lugares, em uma espécie de ensinamento sobre aceitar nossos destinos divinamente sagrados enquanto caminho para a salvação eterna. Uma espécie de “mentalidade portuguesa arraigada em autoconsciência de povo 'eleito', de 'arautos da fé', [...] impregnou o pensamento dominante e a educação da sociedade colonial” (CASIMIRO, 2006, p.4). O que em outras palavras produz a culpabilização divina das vítimas das desigualdades sociais produzidas historicamente pela humanidade, sob a desumanidade das opressões advindas de um processo de ocidentalização compulsória do padrão de poder mundial na modernidade.

A instrução pública no Brasil consolida uma ordem das relações de força que já existe, e é praticada, na forma dos discursos autorizados – jurídicos, econômicos, religiosos, políticos e filosóficos – e nos modos como os diferentes grupos sociais interagem na gestão colonial dos corpos no espaço.

Acreditou-se, na época, que ao índio 'selvagem', ao negro 'inferior' [...] antepunha-se, pela vontade de Deus, o português de raça 'pura', cristão e 'eleito', portanto, o único e justo merecedor das terras conquistadas, de benefícios materiais e de lugar diferenciado na sociedade, nas escolas, na Igreja e no 'reino dos céus' (CASIMIRO, 2006, p.4).

A instrução só é autorizada no que oferece em termos de possibilidade de controle social, e conservação das posições dominantes, pela garantia de uma cultura hegemônica sobreposta às outras nesse território pelo Estado português. Um dos caminhos possíveis para tanto foi o recurso à sistematização de um modelo de ensino e aprendizagem que o represente, ou seja, a ideia de uma educação enquanto ferramenta de conservação do Estado, e no caso brasileiro, um Estado patriarcal escravocrata. Fato que se afirma em detalhes que podem

parecer pequenos, mas compõem a moldura da opressão simbólica, ao observar a relação entre educadores e educandos, quais grupos estão, historicamente em cada uma das posições.

A instrução é a possibilidade colonial de ensinar ao dominado/escravizado a cultura do dominador, ou seja, a possibilidade de inculcar em parte da população, de forma coletiva e organizada, que ela não é o que deveria ser, ou seja, de informar para as pessoas como elas são responsáveis pela própria existência (dominada/escravizada), e merecem todo tipo de castigo por não ser algo, enquanto outra parte, recebe a confirmação do que é, em termos de garantia de direitos e representatividade nos espaços de poder. “O dominado conhece e reconhece: o ato de obediência supõe um ato de conhecimento, que é ao mesmo tempo um ato de reconhecimento [...] opera-se uma ação cognitiva” (BOURDIEU, 2014, p.226).

Uma mistificação definida como formalismo pedagógico, e que operou ensinando conhecimentos e comportamentos de uma classe dominante, material e culturalmente para todas as demais, enquanto referencial prático e conteudista idealizado como natural, em uma espécie de culto ao formal, à projeção e/ou plano teórico da existência social, em detrimento da experiência do real.

Este formalismo consiste na contradição existente entre os princípios cristãos europeus e os ensinados nas escolas, e a realidade moral dos trópicos. O formal se contrapõe ao real, existindo um contraste entre práticas e princípios ensinados nas escolas, nos colégios, na Igreja e os efetivamente, vividos na prática. O proclamado está distante da realidade, com isto, aceitava-se que o importante não é ser, mas parecer correto (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.385).

As pessoas, ao incorporar categorias de percepção hegemônicas, passam a julgar suas próprias existências a partir de referenciais de culpa de classe, de raça e de gênero dissimulados em preceitos religiosos. Promove-se uma ideia de necessária aceitação dos lugares nos quais nos percebemos, de necessária submissão diante de injustiças. Conferir devida importância à intervenção social da Companhia de Jesus nessa inculcação da culpa existencial humana, nos diferentes grupos sociais, a partir da enunciação de condutas morais tidas como universais, é se permitir desconstruir a ideia de que dominar, e/ou ser dominado, pode ser determinado somente pela força numérica e/ou violência literal.

É averiguar o fato de que desigualdades sociais abismais possam ser mantidas, ainda que os que governem sejam em menor número que os que são governados, é reconhecer que

“não é possível compreender verdadeiramente as relações de força fundamentais da ordem social sem que intervenha a dimensão simbólica dessas relações: se as relações de força fossem apenas relações de força físicas, militares ou mesmo

econômicas, é provável que fossem infinitamente mais frágeis e facilímas de inverter” (BOURDIEU, 2014, p.224).

Muito se fala de quem foram e o que fizeram os jesuítas pedagogicamente de forma conceitual e imperando, a meu ver, uma vontade de relativização das atrocidades propagadas, estudos tidos como análises que considerariam o lugar e o momento do qual partem suas práticas e teorias educacionais, sobretudo, e reconhecendo o que fizeram, sem juízo de valor, em meio às justificativas de que não se poderia fazer de outro modo.

Pensamos também aqui o lugar e o momento em que tais agentes emitem discursos e sistematizam modos de ensinar e aprender na gênese estrutural do campo da Educação, no que legitimaram (e legitimam como referência histórica) enquanto representação docente e intelectual originária no Brasil. Essa não é uma inserção apolítica; nenhuma o é.

Sua inserção na origem do campo, nessa abordagem, interessa menos pelo que pretensamente fizeram, ou em como contribuíram factualmente na promoção da educação colonial, e mais sobre o que representam simbolicamente em termos de possibilidade de conservação da ordem desigual, do que autorizaram em termos de responsabilização das classes pobres pela pobreza, da população africana/afro-brasileira e indígena pelo racismo, e das mulheres pelo machismo na história dessa sociedade. E como, concomitantemente, produziram e ensinaram um sentimento de auto absolvição do opressor, pelos mesmos preceitos divinos que designam quais grupos terão apenas direitos, e quais terão apenas deveres, e que se traduzem historicamente em situações objetivas de total privilégio em oposição às situações de total degradação entre grupos sociais brasileiros.

Trazemos uma reflexão sobre os agentes originários de um campo da Educação, no que esse contribuiu para que se perpetuasse o “desconhecimento sistemático do grande drama histórico da sociedade brasileira desde o início de seu processo de modernização: a continuação da reprodução de uma sociedade que “naturaliza” a desigualdade e aceita produzir “gente” de um lado, e “subgente” de outro” (SOUZA, 2016, p.30). Como alguns grupos se sentem detentores de direitos enquanto outros se percebem a partir da exclusão desses mesmos direitos.

Averiguar a ideia de branquitude no campo da Educação no Brasil nos permite pensar acerca da invisibilização da racialização das classes dominantes, no que representa historicamente, enquanto a construção de um total pertencimento social para determinados grupos, uma plena adequação garantida quanto ao que a sociedade oficializa, ou seja, quanto à norma.

Ensinar e aprender a nos percebermos enquanto norma é um modo de negar que a norma exista, ao menos de forma impositiva e violenta. O grupo opressor tende a não se ver como opressor, diante de um preparo para que se perceba diferenciadamente, para que saiba seu lugar, enquanto membro de um grupo e classe específicas, que tem acesso, na prática, aos bens e serviços tidos como públicos.

Podemos, em comparação à constituição hegemônica em desvalor do que se refere à negritude, conformando um capital racial (COSTA, 2018), relacionar a produção da branquitude enquanto valor social intrínseco à gênese do Estado brasileiro, uma vez que, ser homem branco foi o fator que determinou o acesso material e cultural a tudo que foi considerado parte da atribuição pública por um extenso período. No campo da Educação não foi diferente.

Pensar sobre as práticas que animam a instrução jesuíta na colônia nos conduz a refletir sobre essa pedagogização originária das diferenças, sobre como se ensinou e aprendeu que as diferenças existem e serão mantidas como naturais, intransponíveis, sem reconhecê-las enquanto constructos sociais, e exercendo violência simbólica autorizada e aculturação das populações escravizadas e subordinadas como empreendimento de Estado. A partir de uma educação autorizada para universalizar valores eurocentrados, “transformaram este país em país católico, de língua portuguesa, defenderam a cultura dominante cristã ocidental, formaram a elite dominante, [...] através da aculturação” (ROSÁRIO; MELO, 2015, p.387), produziram uma homogeneização oficial dos significados socioculturais brasileiros.

A perversidade dessa distância entre ideais pedagógicos e a realidade de parte dos educandos – material, cultural e religiosa –, reside no fato de que as populações dominadas/escravizadas passam a apreender modos de ser, andar, falar, vestir, comer, rezar, viver suas sexualidades e identidades de gênero em um modelo que nunca poderão efetivamente praticar, ainda que as reconheçam, exatamente por estarem fora dos padrões materiais que as permitem, e excluídas dos direitos mínimos de liberdade, garantidos somente para a parte opressora – masculina – da classe dominante.

Não se trata de apontar qual discurso inventou as desigualdades instituídas como naturais na gênese do Estado brasileiro, mas de reconhecer uma mesma ordem ali objetivada, e que é conservadora nas formas discursivas e nas práticas que elabora, bem como na conformação dos agentes autorizados a propagá-las, enquanto confirmação de diferenças que passam a ser manejadas como desvalores estatizados na regulação da vida em sociedade. A conversão de diferenças em desigualdades socioculturais para fins de escravização se constitui em uma apropriação de características humanas para fins distintivos arbitrários, de domínio

físico e simbólico das distribuições e pretensas funções dos corpos no espaço social, e que acompanha a história das sociedades.

Uma reflexão que nos aproxima da ideia sobre a qual Pateman (1993) dialoga com Gerda Lerner, quanto ao que a mesma infere acerca dos sentidos originários da escravização/subordinação de uns grupos por outros ao considerar que “a escravidão surgiu porque um outro exemplo de subordinação e ‘diferença’ já havia se desenvolvido. As mulheres já eram subordinadas aos homens de seus grupos sociais [...] as primeiras escravas foram as mulheres” (PATEMAN, 1993, p.100). Elas ampliam a ideia no que infere de simbologia, em relação às possibilidades de exercício de dominação, mas, consideram como a literalidade de um uso sexual imperativo pela força, às mulheres, as colocou em condição passível de serem escravizadas/subordinadas originalmente.

A questão de porque os homens foram mortos e as mulheres escravizadas parece admitir unicamente uma resposta: as mulheres podiam ser utilizadas de formas mais variadas que os escravos. As mulheres podem ser usadas sexualmente pelos homens, além de sua utilização como força de trabalho, e, por meio do uso sexual, pode-se reproduzir a mão-de-obra escrava (PATEMAN, 1993, p.100).

Nesse sentido, não se trata de igualar vivências femininas em subordinação às vivências de ambos os gêneros de grupos escravizados – populações africanas/afro-brasileiras e indígenas –, mediante a divisão racial desumanizante do trabalho executada pelo colonialismo europeu, mas de perceber que as construções sociais do período foram apropriadas pelo campo da Educação na conservação de desigualdades, pela restrição do acesso às mulheres, à população não branca e/ou pobre, negando a esses grupos específicos a possibilidade de obtenção de um capital cultural escolar, deliberadamente instituído para homogeneizar, mas não para homogeneizar a sociedade, e sim para homogeneizar um reconhecimento geral de que a sociedade “é assim...” (BOURDIEU, 2014, p.167).

O efeito do “é assim...” está dado no que produz e reproduz de pertencimentos e exclusões de determinados grupos sociais, em representações, instituições, e na produção de uma realidade histórica que limita os possíveis, em nossas percepções incorporadas, sem que nos demos conta. “O golpe maior que nos deu o Estado é o que se poderia chamar de efeito do ‘é assim’ [...] é fazer com que agentes sociais admitam a respeito de milhares de coisas, sem que eles ao menos saibam” (BOURDIEU, 2014, p.168), a origem dos enunciados e significados que partilham.

O campo da Educação se constitui como o Estado passível de ser ensinado e aprendido, no que representa de uma cultura e conhecimento legitimados por uma classe

dominante, expressa em um recorte de raça e gênero específicos – branco e masculino. A nomeação daquele que ensina – o jesuíta –, diferencia-o; pela certificação estatal se separa objetivamente qual será o grupo de educadores possíveis nessa sociedade, uma realidade que se mantém por um longo período. E estabelece, além de uma representação docente originária, a lógica dos requisitos que garantiu objetivamente a formação, e consequente representatividade, desse mesmo grupo – homens brancos e religiosos –, nessa mesma função de Estado e nos quadros discentes.

A noção de um sistema de ensino oficial brasileiro, normatizado pela ação jesuíta, se constrói para a manutenção das distinções, que se perpetuam, por estarem incorporados tanto às estruturas objetivas como cognitivas de uma sociedade baseada em dominação, em um paradigma hierárquico que se faz imanente à compreensão prática da sociedade colonial.

O que podemos chamar de compreensão prática do mundo social, que, em certa medida, é base de orientação de nosso senso de percepção e apreciação do mundo, possuímos por e em razão de nossas estruturas cognitivas (individuais) que são conformadas e configuradas a partir da incorporação das estruturas sociais (objetivas), a partir da inserção no mundo no qual se toma a experiência (COSTA, 2018, p.92).

Em um estudo sociológico da historiografia da educação, é possível desvelar como o campo da instrução pública se concebe nessa lógica social pela qual tendemos a nos perceber historicamente em desigualdades tidas como inevitáveis. Nos reconhecemos a partir do que é ser homem ou ser mulher, ou em não se reconhecer como homem e/ou mulher, quanto a ser heterossexuais ou não, e sempre nos referenciando em lugares racializados em assimetrias, a partir de uma escala de valor quanto a ser mais ou menos brancos e por uma conformação identitária de classe que está aqui para além das condições de existência em termos de materialidade; mas por uma historicidade coletiva das posições dos agentes e grupos, a partir de uma generificação e racialização imanentes de nossas consciências, diretamente relacionadas à conservação de uma mesma estrutura de classes brasileira. A partir de

uma noção da construção de classe social que permite sua adequação a contextos sociais variados, uma vez que não está assentado em conceitos rígidos e definido por uma ou outra propriedade (econômico, por exemplo), como via de regra se faz. A despeito da noção de classe que aqui será utilizada, é inegável que o maior legado da escravização brasileira é a produção de uma classe pobre na qual se encontra majoritariamente a população negra, nesse caso os descendentes de negras/os africanas/os que foram escravizados, e no pólo oposto a branca que se posiciona majoritariamente na classe média e alta. É nesse sentido que a noção de classe me auxiliou na busca pela compreensão da produção de um capital social diferenciado para os diferentes segmentos populacionais, e de como este capital funciona como um signo de classificação que remete diretamente ao período colonial brasileiro (COSTA, 2018, p.203-204).

Há um entendimento de que uma “vivência de classe condiciona adesão inconsciente a um estilo de vida, gostos e formas de se portar corporalmente e se comportar, que identificam e reposicionam os sujeitos no espaço social” (COSTA, 2018, p.54). Um entendimento quanto às práticas, que se transmitem e atualizam entre membros de uma mesma classe, e mais especificamente entre um mesmo grupo social, e/ou na interação entre os grupos sociais distintos, pertencentes à estrutura de classes como um todo.

Há modos de identificação que se produzem coletivamente pelos grupos, e que passam a ser reconhecidos como naturais, como características inatas e congênitas associadas aos atributos biológicos de gênero e raça, na medida em que se tornam uma tradição; que passa a ser confirmada também na constante inexistência quanto ao tempo e durabilidade de uma determinada prática, ou seja, quanto à origem de algo que, por aceitarmos como tradição, mantemos como tradição, e passamos a ignorar a violência que acarreta mantê-la para uns em benefício de outros. Classe passa a ser um elemento de análise no que determina também simbolicamente nessa associação aos fatores gênero e raça em nossas representações de mundo, que dependem, sobretudo, da hierarquia simbólica produzida e replicada tradicionalmente entre pares.

Classe e raça são categorias indissociáveis no Brasil, e para se compreender como essa relação (raça/classe) é inextricável em sua incorporação na ordem simbólica e faz parte de nosso código de comportamento através dos séculos, é necessário olhar para o nosso passado, para vermos o legado deixado pelo maior sistema de escravização do mundo (COSTA, 2018, p.203).

A partir desse entendimento, podemos empreender alcançar uma posição que vise pensar de forma crítica quanto à branquitude que conserva também em relação à academia, no que a mesma representa objetivamente de uma cultura classista impositiva, em seu teor de verdade racionalizada e imparcial da vida em sociedade. Podemos compreender o sentido de almejarmos elaborações reconhecidas como acadêmicas e politizadas, produzidas a partir das realidades estruturais com que se deparam mulheres de diferentes grupos sociais, relacionalmente, nesses espaços de saber reconhecido como científico, especialmente no que se refere à noção de lugar de fala, elaborada por Ribeiro (2017) quanto às representações e representatividades.

Desse modo, a noção de lugar de fala, nessa abordagem, é parte de um enfrentamento prático às ciências modernas, no que elas representam de uma sistematização da produção dos saberes pretensamente neutros, mas que se configuram enquanto poderes, operantes e

dominantes nesses territórios (YOUNG, 2000; RIBEIRO, 2017), e diante da qual, precisaremos nós mesmas nos comprometer cotidianamente e coletivamente. Um modo de propor uma crítica acadêmica à academia, no que ela promove de conservação de lugares e representações hegemônicas dos sujeitos do conhecimento, e de uma noção de racionalidade calcada em colonialidade e branquitude, é admitir “que quando falamos de racismo [e machismo] estrutural é necessário levar em conta que há elementos estruturantes das relações sociais que estão colocados para todos de forma indistinta” (COSTA, 2018A, p.17-18) na sociedade e campo da Educação brasileira.

A academia não elabora metodologias e/ou produz epistemologias imediatas como reivindicação de uma ciência da Educação indignada, e/ou comprometida com a ruptura da invisibilização contínua de determinados agentes – mulheres, população afro-brasileira e indígena – como prioridade nesses âmbitos. Ao formular o conceito de gênero enquanto categoria útil de análise histórica (SCOTT, 1995) somente no final do século XX e, se fazer necessário uma luta por obrigatoriedade legal, a partir da lei 10.639/03 e Lei Nº 11.645/08, para que se propusesse estatalmente operacionalizar um debate que contemplasse a educação das relações étnico-raciais no ensino básico e universitário, podemos concordar que a academia conservou e reproduziu as desigualdades estruturais, e processualmente ainda está se reposicionando quanto às representações que legitima e as representações que excluiu e excluiu.

A Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000 (GOMES, 2011, p.1).

A legislação foi elaborada pelo Movimento Negro, pensando em uma dinâmica social estruturalmente, reivindicando a execução de políticas públicas educacionais que são parte das lutas contínuas por reconhecimento quanto à necessidade de combate ao racismo no Brasil. A referida lei, que altera a LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação, de 1996, bem como a nova alteração pela Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008, que institui a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira e também a Indígena, são partes de um processo lento, constantemente silenciado e desequilibrado em relação às forças em disputa.

Por um longo período vigorou a estratégia de negação da existência do racismo institucional, e de negação dessa problemática relativa à invisibilização da cultura e história das populações afro-brasileiras e indígenas dos currículos escolares e formações universitárias. A imobilização dos agentes e instituições representantes do Estado brasileiro atuou como mais mecanismo de controle dos grupos políticos que visavam romper com as hierarquias raciais de que tratamos, considerando os diferentes movimentos sociais presentes nas lutas por uma educação democrática e, em especial, reconhecendo o protagonismo do Movimento Negro nessa trajetória nos diferentes níveis de ensino.

A atuação do Movimento Negro também se deu nos fóruns decisivos da política educacional. Reivindicada pelas organizações negras desde o início do século XX, a inclusão dos negros na escola pública aparecia como recursos argumentativos nos debates educacionais dos anos de 1940 e 1960 (GOMES, 2017, p.31).

A luta por tal legislação se baseou no princípio básico de busca por uma transformação afirmativa antirracista de nossas experiências, ao tornar evidentes um dos modos como o racismo opera excluindo literalmente as populações afro-brasileiras e indígenas, e subjetivamente no que não está sendo dito, numa escolarização que seguiu produzindo e reproduzindo epistemicídio (CARNEIRO, 2005) como norma nos campos de poder e saber. Ao evidenciar que somente por uma obrigatoriedade legislativa se iniciaram processos de reflexão e elaboração de planejamentos pedagógicos que de fato contemplem a representação e a representatividade das populações afro-brasileiras, pensando desde livros didáticos aos calendários escolares, é importante pensarmos que estamos falando de uma luta que esteve colocada pelo Movimento Negro desde a tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4.024 de 1961 (GOMES, 2017). Contudo,

apesar de ter feito parte das polêmicas e debates em torno da aprovação da referida lei, a raça operou mais como recurso discursivo na defesa dos ideais universalistas de uma educação para todos vigente na época [...] naquele momento a dimensão da raça era considerada, juntamente com a classe, um fator de diferenciação no processo de escolaridade. Porém, não se falava de forma explícita se a população negra seria ou não a principal destinatária da escola pública e gratuita (GOMES, 2017, p.31).

A legislação de 61 foi suprimida pelo golpe que resultou na ditadura militar experimentada pelo Brasil de 1964 até o final da década de 1980. A questão racial só volta ao debate educacional como possível ponto para elaboração de políticas públicas antirracistas nas discussões relativas à LDB de 1996. A LDB de 1996 não garantiu uma mudança efetiva nas práticas pedagógicas e conteúdos curriculares conservadores em branquitude, mas o

Movimento Negro modifica suas perspectivas quanto ao modo como requisita atenção às demandas da população afro-brasileira no Brasil, e também no campo da Educação, considerando as maiores possibilidades de mobilização garantidas pela reabertura política e redemocratização social (GOMES, 2017).

É possível dizer que até a década de 1980 a luta do Movimento Negro, no que se refere à educação, possuía um discurso mais universalista. Porém, à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal, ao serem implementadas, não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente sua modalidade de cotas [...] a raça ganhou outra centralidade na sociedade brasileira e nas políticas de Estado. A sua releitura e resignificação emancipatória construída pelo Movimento Negro extrapola os fóruns da militância política e o conjunto de pesquisadores no tema (GOMES, 2017, p.33).

É a partir desse momento que as ações protagonizadas pelo Movimento Negro brasileiro atingem à população como um todo, o alcance de um debate que ganhou forma e potencial de resistência ao longo de todo o século XX foi ampliado significativamente. A realização da “Marcha Nacional de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” em 1995, a participação na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância” promovida pela ONU – Organização das Nações Unidas em 2001, a criação da SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial em 2003 são resultados de anos de disputa por espaço, representação e representatividade política das populações afro-brasileiras (GOMES, 2017).

Interessa-nos reconhecer que a institucionalização de políticas de ações afirmativas foi pauta colocada pelo Movimento Negro desde o início do século XX enquanto o caminho coletivo para mudanças na realidade de desigualdades sociais brasileiras. No século XXI

Essas mudanças atingem também o plano acadêmico. Em 2000 foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene), o qual se encontra em sua nona edição (2017). A ABPN surgiu para congregar pesquisadores negros e não negros que estudam relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (GOMES, 2017, p.35).

Pesquisas situadas no que assumem quanto à luta por reconhecimento de um lugar social, que considera gênero e raça no que escolhe epistemologicamente replicar, são também lugares de potência acadêmica afirmativa subversiva, que confrontam a conservação dos padrões de conhecimento europeizados, excludentes de agentes e saberes. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017, p.64).

A noção de ciência eurocristã moderna reproduziu em seu originário uma orientação heteropatriarcal racista, pelos próprios agentes e grupos que a protagonizaram, o que culminou no reconhecimento sócio-histórico objetivo de um só lugar de fala e representatividade sobre todos os outros por um longo período – homens, brancos, heterossexuais. E, conseqüentemente, culminou na manutenção de uma autorização subjetiva, desse referido grupo, para se posicionar sobre si mesmo, e sobre todo e qualquer outro grupo e assunto no âmbito da produção científica acadêmica (RIBEIRO, 2017).

“Não poder acessar certos espaços acarreta em não ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades [...], impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas” (RIBEIRO 2017, p. 64). Poderíamos pensar em uma espécie de conversão da hierarquia patriarcal e racista objetiva, garantida por reflexões proferidas e avaliadas entre pares – homens – na gênese do campo da Educação, em manutenção de uma autoridade simbólica atribuída a esse mesmo lugar, masculinizado, em representação e representatividade, enquanto o referencial máximo em relação aos demais lugares de fala, e posições de direitos dos agentes e grupos sociais que persiste nos espaços educativos institucionais.

A consciência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e, assim, inviabilizando outras experiências do conhecimento (RIBEIRO, 2017, p.24-25).

Abordagens questionando tais distinções estão se construindo continuamente, expostas aos erros e às necessárias revisões do que visam desvelar. A requisição de visibilidade do feminino no campo da Educação passa, a meu ver, por estabelecermos essa reflexão primária aqui pretendida, quanto a qual feminino – considerando interseccionalidades de classe e raça – poderemos evidenciar, e onde, em que momentos, pensando as razões das práticas que animam tais distinções em um campo.

Há um empreendimento no sentido de tratar de processos e discursos constitutivos e mantenedores de capitais simbólicos de gênero e raça concomitantes aos processos de que temos registros quanto à educação de mulheres na história e historiografia brasileira. “Conforme nos ensina Bourdieu (1989), capital simbólico também pode ser definido como distinção” (COSTA, 2018, p.172). O campo da Educação institucional brasileiro é branco, sexista, e conservou distinções de classe e/ou disseminou padrões referentes aos grupos sociais dominantes enquanto universais, em forma e conteúdo; o que reverberou na produção de representações e representatividade quanto aos agentes que nele atuam, desde sua gênese, e não por acaso.

Os referidos processos de epistemicídio se instituíram à medida que todo o corpo docente colonial estava apto a ensinar somente sobre seu próprio grupo social, e tendia a ignorar e/ou demonizar/depreciar tudo que se referisse à realidade dos povos subordinados/escravizados.

Situarmo-nos em relação aos valores atribuídos aos grupos sociais de mulheres em relação aos homens, e no que foram diferenciadas racialmente no momento da gênese do campo educativo, pode nos permitir compreender como tais valores estão associados à realidade das posições atuais desses mesmos grupos no sistema de ensino formal, considerando a inserção docente e discente feminina, a partir das intersecções de raça e classe historicamente construídas, como possíveis construções de moedas de trocas simbólicas, no que foi e ainda é requisitado para alcançar ou não determinadas posições e representações sociais.

Buscamos apontar como a hierarquia de saber e poder manifesta na gênese do campo o precede sociologicamente, ou seja, como foram produzidos e legitimados desvalores sociais associados a determinados grupos anteriormente à sistematização da instrução e, a trajetória de tais grupos foi invisibilizada, literal e simbolicamente, em diferentes momentos, e tudo o que se associa a tais grupos pôde ser marginalizado, de forma atualizada ao longo do tempo, e também no campo da Educação brasileira.

A noção de Educação pública esteve diretamente ligada à possibilidade de inculcação de um modo de classe que domina o Estado por meio dos mesmos agentes sociais – homens brancos – que o operacionalizaram originariamente.

De fato, a gênese do Estado é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos sociais, econômico, cultural (ou escolar), político etc., que acompanha a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e simbólica legítima. Dado que concentra um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o Estado tem a capacidade de regular o funcionamento dos diferentes

campos, seja por meio de intervenções financeiras (como, no campo econômico, os auxílios públicos a investimentos ou, no campo cultural, os apoios a tal ou qual forma de ensino), seja através de intervenções jurídicas (como as diversas regulamentações do funcionamento de organizações ou do comportamento dos agentes individuais) (BOURDIEU, 1996, p. 51).

Mudam-se as práticas distintivas, mas não muda o teor originário das distinções que se promovem com base em branquitude e colonialidade institucionalizadas. Enquanto a possibilidade de encarceramento e morte objetiva de agentes e grupos colonizados esteve regulada burocraticamente no Estado colonialista, se processou paralelamente o encarceramento e assassinato subjetivo desses mesmos agentes e grupos sociais dominados, a partir da imposição de categorias mentais de um só grupo dominante; um encarceramento e morte de saberes e pensamentos, percebendo o patriarcado e o racismo de Estado enquanto poder simbólico valorativo, para além do que significaram em termos factuais literais em nossa sociedade ao longo do tempo.

A distinção racial assimétrica que atravessa nossas experiências de gênero corrobora e explicita o que Sueli Carneiro (2005, pg.102) define por “instalação do epistemicídio no Brasil: (des) humanismo e educação” na ordem da sociedade colonial eurocentrada. Em relação à pedagogia jesuíta, é possível inferir a partir da autora que:

Na sua adaptação às particularidades da sociedade brasileira, o epistemicídio terá sua primeira expressão, enquanto tentativa de supressão do conhecimento os processos de controle, censura e condenação da disseminação de idéias empreendido pela Igreja Católica durante o vasto período da história do Brasil com desdobramentos específicos sobre a população negra (CARNEIRO, 2005, p.102).

Reconhecer como essas mulheres vivenciam duplamente a exclusão do que é tido enquanto norma possibilitaria compreender historicamente a ideia de intersecção nas práticas e instituições socioculturais e educativas contemporâneas. A incorporação de um ordenamento racista ao ordenamento patriarcal imputa às experiências de mulheres não brancas e pobres condicionamentos de gênero, raça e classe articulados, em uma tripla inferiorização e exclusão quanto ao reconhecimento das mesmas enquanto agentes sociais, dada por uma dominação masculina associada à hierarquia experimentada de modo relacional com mulheres brancas e pertencentes às classes dominantes.

Nesse sentido, essa população esteve colocada em lugares subalternos dessa sociedade a partir de uma realidade escravocrata, que perdurou por quase quatro séculos e que culminou em “práticas de deterioração da identidade [que] agem sutilmente através das relações cotidianas, de forma naturalizada, produzindo e reproduzindo noções de inferioridade que são inculcadas por toda a sociedade, inclusive por negros/as” (COSTA, 2018A, p.4), pela

manutenção de uma colonialidade que opera manifesta, sobretudo, monopolizando o acesso, os modos de produzir (re)conhecimento e certificação social e/ou profissional também no campo da Educação.

A partir de uma noção pedagógica que visou hierarquizar oficialmente modos de conduta e corporeidades humanas, a noção de tradição educacional brasileira esteve marcada por uma adjetivação ocidental dos corpos, estando esses marcados em sistemas de classificações binárias, em que a oposição do feminino ao masculino, na qual feminino sempre representará aquilo que valerá menos, se replica em tantas outras formas de valoração, e que só constituem sentido pelo compartilhamento coletivo de seus sentidos.

As mulheres, enquanto corporeidades, ou seja, organismos físicos estruturados no que significam socialmente, para além de sua fisiologia, estão, nessa produção de identidade e diferença patriarcal, inferiorizadas para os homens. As mulheres africanas/afro-brasileiras e indígenas são categorizadas em dimensões inferiorizantes parecidas, mas também em relação à corporeidade e representação feminina europeizante branca. Elas se inserem socialmente como corpos que representarão sempre a noção de diferença necessária para que se confirme a norma classista, sexista e racista enquanto “a identidade” (SILVA, 2014, p.83).

Essa violência relativa à normalização de gênero encontra sentido no que Bourdieu (2012) define como a produção de uma fração dominada de uma classe dominante, e que busco apreender no que se constituirá enquanto exemplo prático para hierarquização das diferenças entre os grupos de mulheres em interação na sociedade, considerando a produção e reprodução dos desvalores socioculturais naturalizados ao longo do tempo, como as construções concomitantes de desvalores sociais associados à manifestação binária do sexo biológico e à invenção da categoria raça, ambas mobilizadas enquanto fixação das diferenças. Desvalores igualmente associados a fatores explícitos de nossas corporeidades, sobre os quais não deliberamos, e que passaram a estruturar previamente as potencialidades de inserção social, em consonância objetiva e subjetiva quanto às representações identitárias compartilhadas.

A sociedade brasileira conformaria uma construção simbólica da categoria gênero enquanto produtora generalizada de posições e representações de desvalor social, ou seja, haveria uma valoração compartilhada sobre quem somos e/ou podemos ser a partir de uma consciência generificada imanente às nossas experiências formativas, um potencial capital de gênero, verificado “ampliando o conceito de capital, o qual não se restringe à posse de bens materiais, [e] pode ser compreendido como uma relação social, ou seja, energia social que existe e produz seus efeitos na ordem social” (COSTA, 2018, p.172). Do mesmo modo que se

afirma a produção de simbolismos e desvalores inerentes às nossas percepções coletivas e automatizadas referentes à cor da pele, na conformação de uma mediação dos vínculos e lugares sociais que nos inserimos baseada em um capital racial (COSTA, 2018) que nos orienta, sem que muitas vezes nos demos conta das trocas que se dão considerando essas valorações racializadas de nossas experiências.

Essas percepções possuem uma historicidade que as confirma, e que considero possível evidenciar quanto à produção da branquitude enquanto valor relacionado à feminização e representação docente, objetivamente e subjetivamente no Brasil.

A branquitude enquanto valor simbólico, por constituir o princípio orientador da norma, do normal, se faz historicamente signo da certeza, do certo, do que é natural; a branquitude opera necessariamente por sua invisibilização que encontra respaldo no fato de pessoas brancas usufruírem historicamente de privilégios relativos aos bens e serviços públicos e/ou estatais como se fossem direitos. A

branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantém e são preservados na contemporaneidade (SHUCMAN, 2012, p. 23)

Algo que só se evidencia de uma perspectiva crítica, e ao nos dispormos a olhar a realidade oposta, em que a população majoritária – afro-brasileira e indígena – não tem garantidos seus direitos básicos de existência, desde a gênese de nossa sociedade; “um olhar focado nos brancos demonstra as vantagens que eles adquirem no que diz respeito ao acesso à educação, à saúde, ao emprego, à moradia, e às diferentes formas de bem-estar social” (SHUCMAN, 2012, p.25).

Ainda no período colonial, “havia no Brasil uma proporção de população negra em relação à branca que chegou a atingir a quantia de 14 pessoas negras para cada branca (COSTA, 2018, p.78). A população brasileira atual é em maioria negra em acordo com o IBGE (quase 52%, de acordo com os dados do Censo de 2010), e paradoxalmente a isso, ela ainda ocupa, em maioria, os lugares subalternizados na estratificação social e na garantia de seus direitos básicos de sobrevivência, justiça e efetiva equidade (RIBEIRO, 2017; CARNEIRO, 2005; COSTA, 2017; GONZALEZ, 2018).

O campo da Educação foi mais um espaço em que tal disparidade se evidenciou de forma pluralmente manifesta. As abordagens sobre construções de desvalores em relação às políticas de instrução pública no Brasil colonial não visam justificar e/ou explicar essa

circunstância, mas, sobretudo, mostrar como uma circunstância que parece natural, intransponível, que colocamos na ordem do “é assim” (BOURDIEU, 2014), e sempre foi assim, possui uma origem, ou seja, não foi sempre assim.

Tratou-se de um plano de ação deliberada, enquanto exercício de poder e dominação de uns grupos sobre outros, e enquanto produção sociocultural humana que pode e deve ser confrontada no que mantém de opressão e violência ainda na contemporaneidade.

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007, 2008), produzido pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais³², demonstra os indicadores relacionados às vantagens dos brancos em relação aos não brancos no que diz respeito aos índices de mortalidade da população brasileira; no acesso ao sistema de ensino; na dinâmica do mercado de trabalho; nas condições materiais de vida e no acesso ao poder institucional, políticas públicas e marcos legais. É um estudo que tem por eixo fundamental o tema das desigualdades raciais e sua mensuração através de indicadores econômicos, sociais e demográficos. O estudo constatou que os brasileiros brancos vivem em “um País” com IDH médio equivalente à 44ª melhor posição no mundo, enquanto os brasileiros negros vivem “em um Brasil” onde o IDH médio é equivalente ao 104º lugar (SHUCMAN, 2012, p.25).

Antes de pensar em qualquer prática pedagógica jesuíta, nos dispomos a pensar nos desvalores que as acompanham, em termos de reprodução da violação autorizada e oficialmente reconhecida de todo e qualquer direito humano da população feminina e não branca no Brasil. Pensamos as ações jesuítas enquanto práticas sociais classistas de poder, que produziram e reproduziram tradições marcadas por preconceitos e rígidos regimes de autorização discursiva, fundados em branquitude e masculinização valorativa do mundo social, “nos referindo à noção foucaultiana de discurso [...], como um sistema que estrutura determinado imaginário social, pois estaremos falando de poder e controle” (RIBEIRO, 2017, pp.55-56).

O conceito de epistemicídio permite a desconstrução acadêmica dessa construção excludente quanto às representações dos sujeitos do conhecimento que se criaram, e que ainda permanecem no campo da Educação. Fala dessas experiências educativas revelando as contradições de uma desigualdade racial impositiva, e que passa a ser ensinada e aprendida pela invisibilização desses grupos, de modo a ser consentida enquanto natural. O conceito de epistemicídio ampara a historicização do que seria a

produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo

³² Para aprofundamento do tema ver os dados produzidos em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/relatórios_gerais.asp (nota reproduzida da autora).

comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005, p.97).

É preciso falar do que se invisibilizou, pelo mesmo racismo e machismo que objetivamos dar visibilidade no campo da Educação brasileira. Falar das lógicas de exclusão estruturais exatamente para falar de como esse campo não existiu como possibilidade para alguns grupos por um longo período, sendo a garantia dessa inexistência programada o ponto de partida para pensarmos as posições e representações hegemônicas desse mesmo campo na atualidade, para estabelecer o percurso de agentes e grupos inseridos em relação ao mesmo campo no passado.

Interrogam-se os sentidos mascarados na distribuição desigual dos diferentes grupos em espaços de poder/saber em problematizações amparadas em uma noção de decolonialidade em que essa

não se constitui num projeto acadêmico que obrigaria aqueles que a adotassem a citar seus autores e conceitos chaves, nem se constitui numa espécie de universalismo abstrato (um particular que ascende à condição de um desígnio universal global). Caso isso ocorresse, estaríamos nos deparando com um novo colonialismo intelectual não mais da Europa, mas da América Latina (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, p.20)

O processo aqui evidenciado, em relação às políticas educacionais coloniais e de orientação católica na conformação das distinções patriarcais de gênero no Brasil, no período de 1549 até 1827, é o de uma exclusão que é racial e de gênero, na conformação de uma tradição pedagógica que se auto formula conceitualmente enquanto humanista, associando moralidade e religiosidade cristã.

Uma mistificação pedagógica (CHARLOT, 2013) associada à plenitude do ser (masculino, branco e europeu), pela naturalização de desigualdades, em uma busca que passa pela aceitação de uma ‘sina’ coletiva, que desqualifica o indivíduo, em razão do grupo que o representa, sempre segundo a lógica do opressor. Uma mistificação pedagógica fundada em auto responsabilização pela própria posição de segregado. E que, do lado oposto, promove a inclusão e inculcação de sentimentos de pertencimento, e positivamente de uma capital cultural hegemônico dominante, que qualifica indivíduos que representem o que propagam tais grupos no âmbito público.

A ideia de uma feminilidade branca, no lugar de norma hegemônica de gênero, foi inicialmente marcada pela mesma negação de acesso ao capital cultural dito escolarizado que marca a trajetória de mulheres não brancas, no originário da história e historiografia da instrução pública brasileira, no que diz respeito ao modelo estatizado e relacionado à Igreja, e especialmente a ação dos jesuítas, autorizada até o ano de 1759, em um modelo pedagógico cristão confessional executado

pelos ordens religiosas, nelas inclusa a Companhia de Jesus, sancionavam positivamente a situação em que o regime havia colocado a mulher branca. [...] A esta, a Igreja católica imporia a filosofia da negação dos prazeres terrenos em benefício do bem-estar na vida post-mortem. Entre a autoridade do chefe da família e a autoridade moral da Igreja representada pelos padres, a mulher estava, pois, imersa num clima inibidor da inovação que tudo significava a antissolicitação e o anti-incitamento à obtenção da instrução (SAFIOTTI, 2013, p.269).

Os jesuítas foram os produtores de uma didática, seleção e divisão conteudista, pensada por homens, para homens, na garantia de posições masculinizadas de poder. Do mesmo modo, cumpriram um papel enquanto mantenedores de referências calcadas em branquitude, pelo grupo a que pertenciam.

Pensar a experiência da Educação no Brasil, desde o período colonial, permite averiguar historicamente, e criticamente, alguns dos modos como as relações de interseccionalidade relativas às posições de gênero, raça e classe, articuladas à gênese das ciências modernas, atravessam ainda na atualidade as formas de representação e subjetivação social, e, conseqüentemente, as formas de produção e reprodução do conhecimento reconhecido nos espaços formais de educação, nas profissões relativas ao sistema de ensino oficializado, e nos processos de (não) reconhecimento de determinados saberes e sujeitos no âmbito do campo educativo em geral.

Há uma mesma produção de sentidos, estatizados em esfera macro, capazes de serem apreendidos de forma totalizante, pela simples inserção individual, em um meio micro, e/ou em um campo social. Como o fato de compreendermos, sem que ninguém nos informe, quem pode estar facilmente em quais lugares, e logo, sermos levados a internalizarmos sobre nós, por uma identificação com um grupo a que pertencemos, onde devemos ou não estar, para manutenção de uma pretensa ordem social.

O fato de que ao vermos uma criança automaticamente passemos a imaginá-la como aluna indica como percebemos a escola enquanto elemento inerente à vida humana, por um processo de assimilação que nos faz ignorar o longo período em que a transmissão do conhecimento não era escolarizada na história da humanidade; e ainda, nos faz ignorar como a

escolarização revela desigualdades reguladas politicamente. Ignoramos que não há nada de natural acerca da instrução e dos processos de alfabetização no Brasil, e sim, que há uma naturalização acerca dos processos educacionais/escolares, que foi construída e reafirmada ao longo do tempo.

A adjetivação humanista atribuída às práticas e o conteúdo a ser ministrado de acordo com o *Ratio Studiorum* se dissemina, desconsiderando a desumanização de alguns grupos corroborada no campo da Educação pela exclusão desse mesmo campo. Alguns estudos fornecem informações sobre o referido documento imbuídas de juízo de valor que o positivam, em detrimento das opressões continuadas desde a gênese sócio-histórica do Brasil ideia de um sujeito universal vislumbrada por essa concepção de pedagogia brasílica que se perpetua. Quando se infere que: “o Ratio Studiorum combinava os estudos humanísticos com os estudos científicos, uma vez que o objetivo era formar homens que soubessem pensar e escrever, pois a formação ideal é a que possibilita o desenvolvimento das capacidades para o exercício da virtude” (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p.3), há uma legitimação implícita nesse texto quanto à possibilidade de uma educação moral universalmente reconhecida.

O texto segue nessa linha de argumentação que, ainda que vise informar sobre uma potência pedagógica do documento, está evidentemente reforçando os ideais que o próprio documento produziu, em termos de sentidos maniqueístas sobre uma moralidade e natureza humana essencial que se impõem à educação pública escolar; o trecho a seguir elucida a questão:

Na pedagogia jesuítica a instrução e a educação progrediam juntas, desta maneira, não se deve desconsiderar esses processos como estritamente religiosos e que se utiliza do ensino para promover a verdadeira religião, pois o ideal da Companhia é proporcionar a realização plena da natureza humana” (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p.3).

Inferir que se tratava de 'proporcionar a realização plena da natureza humana', é concordar que “ser” humano, e/ou viver a humanidade, passa necessariamente por valores propagados pela Igreja; e que só existe uma maneira de “ser”, uma só subjetividade humana a ser alcançada. O que estava por trás dessa ideia de realização plena do “ser” pode ser apreendido como a reafirmação de um modo pedagógico por repetição e consequente disciplinarização dos corpos, que é positivado quando descrevem que,

devemos também considerar em nosso estudo a metodologia adotada pelos jesuítas, que é a parte mais desenvolvida no Ratio. A fim de obter sucesso no ensino, os padres dispunham de uma série de estímulos pedagógicos, tais como a preleção, a

lição de cor, o estímulo à competição, enfim, uma série de iniciativas para motivar os alunos. (TOYSHIMA; MONTAGNOLI; COSTA, 2012, p.5).

A noção de instrução pública praticada na colônia trata de uma educação para o controle dos corpos, de modo a amenizar, docilizar os conflitos entre os grupos presentes nessa sociedade. Safiotti (2013) a apresenta como uma instrução que promove a segregação de gênero, que atua indiretamente para manutenção burocrática da masculinização da sociedade, e das valorações possíveis aos agentes nela inseridos. Ela fala de um estado de “indulgência cultural” (SAFIOTTI, 2013, p.269) das mulheres, aduzida em relação aos registros quanto às formas desiguais de distribuição e gestão de bens adquiridos nos processos testamentários familiares.

Safiotti (2013) aponta a ausência das assinaturas de outorgantes herdeiras mulheres, seguida da justificativa registrada nos processos: por não saberem ler e escrever, caracterizando uma distinção inferiorizante de gênero programada, um analfabetismo de gênero que se objetivou pela negação à instrução para mulheres no Brasil; o que de outra forma significava que ser mulher era não saber ler.

A análise de Safiotti (2013) nos informa sobre uma conjuntura histórica brasileira em que há o registro de apenas duas mulheres alfabetizadas por volta de 1699, sendo uma delas estrangeira, e sem fazer menção ao grupo social – classe e raça – a que pertencem, deixando possibilidades para pensarmos que se tratavam de membros das classes dominantes – brancas. O fato de serem essas duas mulheres possivelmente brancas e ricas, ou seja, representantes da parte dominada de uma classe dominante, faz com que suas práticas de leitura e escrita estejam inseridas na reprodução de uma mesma lógica de opressão, que permitiu que pudessem, por uma condição de classe e raça valorizadas, receber instrução, contrariando a tradição patriarcal geral, que as excluía de quaisquer processos de ensino e aprendizagem pela sua condição de gênero em desvalor.

A norma se coloca, mesmo na aparente subversão da ordem, quando uma mulher sabe ler e escrever, mas não se dispõe à apropriação do conhecimento letrado necessariamente para denunciar quantas outras mulheres são impedidas de obter tal saber. A ideia de ser alfabetizada, sendo parte do grupo dominante, soava como concessão, à qual se deva agradecer, e não a apropriação de algo subversivamente, não a aquisição e disputa por um capital simbólico que, de posse de determinado grupo, pudesse ocorrer em transformação social.

Safiotti (2013) aborda elementos relativos às instituições confessionais, conventos de que se tem conhecimento nos estados da Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, entre 1685 e

1811. Todos fomentavam o ensino e aprendizagem religioso católico, com base em preceitos filosóficos adequados ao moralismo conservador heteropatriarcal racista, e promoviam pouca elaboração propedêutica, oferecendo formação apenas em primeiro grau, e mantendo qualquer possibilidade de formação docente na Europa.

Para além dos conventos destinados aos grupos sociais dominantes, e, sobretudo, destinados à manutenção desses grupos no poder, Safiotti (2013) aponta as iniciativas referentes às professoras/tutoras atuantes no Império, no que cumpriram enquanto uma oportunidade educacional feminina, pretensamente laica, ainda que não tenha interferido e/ou contribuído significativamente quanto às demandas insurgentes por um sistema nacional de ensino que contemplasse a instrução das mulheres de algum modo e ocorresse apenas nos poucos espaços mais urbanizados.

Arilda I. M. Ribeiro (2006) já nos aponta outro caminho de realidade investigativa quanto à alfabetização de mulheres na formação sócio-histórica do Brasil. Ela revela outra informação, e, conseqüentemente, revela como essa mesma informação esteve silenciada ao longo do tempo, especialmente no que confirma quanto à resistência de um grupo social específico – mulheres não brancas –, a partir do conhecimento dominante adquirido – alfabetização –, e utilizado enquanto capital simbólico para pequenas subversões da ordem e exercício de poder.

Quando a autora nos fala de Madalena Caramuru enquanto “a primeira brasileira alfabetizada no Brasil” (RIBEIRO, 2006, p.5), para além de uma história individual, como a filha de um colonizador com uma mulher indígena, que teve acesso à cultura letrada europeizada, Arilda I. M. Ribeiro (2006) nos fala novamente de um originário dessa noção de construção histórica do “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) enquanto potência social reconhecida e academicizada da experiência dos agentes e grupos em relação às opressões modernas.

Para além de ampliar os registros sobre gênero e instrução pública, e/ou sobre a alfabetização das mulheres em nossa sociedade, ao confrontar informações como as apresentadas por Safiotti (2013), promovendo a visibilidade de outros grupos sociais na historiografia da Educação brasileira, a informação apresentada pela autora Arilda I. M. Ribeiro (2006) acarreta na averiguação dos sentidos dados à escrita de si, de suas realidades, pelos diferentes grupos de mulheres em interação; é possível refletir por quem e para quem escreveram quais mulheres.

A prova de que ela seria a primeira pessoa a ser alfabetizada no Brasil é uma carta escrita e enviada no dia 26 de março de 1561 ao bispo de Salvador (alguns dizem ao Padre Manoel de Nóbrega). Portanto essa missiva seria o primeiro documento escrito por um brasileiro, no caso do gênero feminino. [...] Era uma correspondência de reivindicação. Um clamor contra a escravidão infantil. Madalena pedia ao Bispo de Salvador a favor de melhores condições de vida das crianças negras escravas. Solicitava que as mesmas [...] fossem salvas dos maus tratos que sofriam nas mãos dos traficantes. Como forma de tentar conter o sofrimento dessas crianças escravas, Madalena Caramuru oferecia dinheiro em troca da vida dessas crianças negras. Propunha a quantia de 30 peças para o resgate das pobres crianças, que não tinham forças para o trabalho. A carta ao bispo revelava o conhecimento da indígena ao mundo das letras, mas isso não favorecia mudança de comportamentos éticos na Colônia. O dinheiro, no entanto, parece ter sido a única linguagem lida e aceita pelos negociantes. Como Madalena possuía recursos, pagava pela liberdade dos rebentos angustiados (RIBEIRO, 2006 p.11).

Madalena, ao reconhecer seu lugar social, se posiciona na linguagem do opressor em favor do oprimido, “somente uma indígena poderia fazer um discurso reivindicatório dessa magnitude naquela época” (RIBEIRO, 2006, p.12). Nesse sentido, a carta que a revela como primeira brasileira alfabetizada revela também uma posição anticolonialista, e, conseqüentemente, antirracista, confirmadas na prática antimachista que sua própria instrução e capacidade escrita denotam, em uma sociedade patriarcal que nega esse direito em geral às mulheres.

A apropriação dessa linguagem escrita europeizada e europeizante, por um agente e/ou grupo social dominado é potente já naquele momento, quando nos leva a reconhecer que esse registro escrito propõe mudanças, “ela também era minoria estigmatizada pelos portugueses, pelo fato de ser indígena e mulher. Como quase a grande maioria dos que aqui vivia eram analfabetos, essa carta revela o quanto se sofria calado sob o jugo das negociatas do Reino e dos traficantes de negros” (RIBEIRO, 2006, p.12), ao atestar que as desigualdades e violências seguiam sendo perpetradas cotidianamente, independente da inconformidade de agentes sociais em interação com tal realidade.

O registro de Madalena Caramuru é, sobretudo, de uma vontade de igualdade e mudança, de denúncia, de busca pelo direito à humanidade, à existência; algo que só podia perceber como importante por ter sua própria humanidade, e dos seus, constantemente negada. Ainda que tais terminologias não existissem, trata-se de reconhecer que

Madalena Caramuru representa uma notória exceção ao padrão vigente na antiga sociedade colonial, em que as mulheres eram mantidas alijadas dos bens culturais. Essa indígena representou, através da escrita, no início da colonização e durante muito tempo, a resistência e o inconformismo as representações sociais da antiga sociedade colonial, em que as mulheres eram mantidas alijadas da escrita, e conseqüentemente dos bens culturais. Se outras indígenas pudessem ter tido oportunidade de escrever sobre a brutalidade dos homens que as acometia no

cotidiano, certamente esses registros mudariam o curso da História do Brasil (RIBEIRO, 2006, p.12).

Nesse sentido, o silenciamento dessa voz feminina, insurgente na sua não branquitude na história e historiografia das mulheres brasileiras, ainda que condicionada por uma experiência subjetiva e uma sociabilidade ‘embranquecidas’, no que se refere à posse de bens materiais e ao acesso à linguagem escrita que domina. Reforça a necessidade de uma perspectiva epistêmica efetivamente crítica, sobre as teias de relações sociais em que nos inserimos, e que considere hoje, na academia, o que naquele momento, aparentemente, já fundamentava o referido posicionamento de Madalena Caramuru enquanto tentativa de intervenção e denúncia social pela escrita das práticas de desumanização autorizadas.

Ela reconhece a humanidade desses grupos que defende, e subverte, ao escrever, a ordem patriarcal e racista que a anulam como sujeito de direitos. O silenciamento é de gênero, de raça e classe, e é, sobretudo, uma invisibilização de ideias, de pensamentos, de reflexões coletivas, e de uma potencial politização de nossas posições na vida, diante dessa contínua naturalização das opressões sociais no Brasil.

O silenciamento dela, na época, confirma a estratificação social que a mantém segregada, e sem poder de decisão; o silenciamento desses processos que ela protagonizou, incluindo a carta que escreveu, confirma a necessidade de uma história e historiografia da Educação que questione o próprio campo, no que ele produziu e conserva em relação ao paradigma de dominação europeu também na construção dos lugares de fala e na manutenção das referências bibliográficas que autorizou e autoriza.

Nos interessa compreender como a passagem desse período colonial ao imperialista no Brasil não revela ruptura com os preceitos educativos mantenedores da naturalização das desigualdades de classe, e conseqüentemente de gênero e raça evidenciados na gênese do campo da Educação. A realidade da instrução pública no período que se denomina pombalino, e no que se segue, quando da chegada da família real e transferência da sede da Coroa Portuguesa para esse território, não sofre alterações quanto ao ideário que visa propagar e agentes que visa incluir na cultura letrada, ainda que passe a se instrumentalizar de outra forma.

Saviani (2008) aponta sobre o que se definem como as ideias pedagógicas hegemônicas no Brasil entre 1759 e 1932 uma coexistência reformulada entre vertentes religiosas e leigas de uma mesma pedagogia que se configura como tradicional e conservadora de desigualdades.

A linha de argumentação do autor avalia como os processos de inserção jesuíta em relação à gestão da materialidade da vida na colônia se relacionam às posições que sustentaram na fundação do campo da Educação no Brasil. Ao se interrogar sobre divergências existentes dentro da própria Companhia de Jesus, seu estudo revela a origem econômica das posições opostas dos membros que as constituíam quanto à negativa majoritária relativa à escravização indígena e o consentimento generalizado relativo à escravização das populações africanas e afro-brasileiras; muitos jesuítas eram senhores de escravos. A administração temporal dos bens da Igreja, representados como bens divinos, e, portanto, totalmente isentos de impostos (isenção tributária que ainda hoje se mantém em relação aos bens da Igreja Católica e se aplica a outras instituições religiosas de origem cristã no país), era responsabilidade desses agentes. Eles atuavam para que se multiplicassem tais bens em uma circunstância específica, amparados por uma manutenção objetiva e simbólica do monopólio quanto ao trabalho indígena, o que foi conquistado e legitimado pela continuidade da Catequese e expansão das Missões nesses territórios; que eram também representados como espaços de ensino e aprendizagem.

Essa relação de exploração quase que exclusiva sobre as populações indígenas era percebida como vantagem econômica pela população leiga, e os muitos conflitos relativos aos territórios e às possibilidades econômicas dos religiosos, associados à posição contrária da Companhia de Jesus à união das coras portuguesa e espanhola, culminaram no alvará pombalino, que fechou Colégios jesuítas pela determinação da expulsão literal desses agentes da sociedade brasileira em 1759.

A partir das proposições do Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Mello, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, a noção de instrução pública portuguesa e pretendida nesse território passa a ser tributária da concepção iluminista que se propagava na Europa, “se insere no contexto histórico do despotismo esclarecido e do enciclopedismo francês, com o objetivo de recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países, prega a abertura do ensino às ciências experimentais” (OLIVEIRA, 2004, pp.946-947), porém, paradoxalmente, continua não se caracterizando como laica, e sustenta conservadorismos opostos ao que se configuraria como cientificismo moderno.

O campo da Educação passa a ter uma representação secular garantida por uma instrução que seria, em teoria, de responsabilidade direta do Estado, e não mais determinada por uma companhia religiosa. Contudo, ainda assim, falamos de uma educação e socialização que segue marcada pelos mesmos preceitos religiosos e práticas pedagógicas advindas dessa

transmissão continuada de valores católicos representados como conhecimento escolar por um longo período.

Até 1759, as escolas mantidas pelos jesuítas eram financiadas pelas contribuições dos usuários e Igrejas, através de doações. A partir de então, institui-se o tributo de subsídio literário, imposto por alvará régio e com vigência até o início do século XIX. Por outro lado, a manutenção, por parte dos padres católicos, de colégios para formação de sacerdotes e de seminários para a formação do clero secular, fez com as características da educação colonial se perpetuassem. Os novos mestres-escolas e os preceptores da aristocracia rural foram formados ainda pelos Jesuítas, sendo, de certa forma, mantenedores de sua obra pedagógica: os mesmos objetivos, os mesmos métodos, a permanência do apelo à autoridade e à disciplina; o combate à originalidade, à iniciativa e à criação individual (OLIVEIRA, 2004, p.947).

Saviani (2008) fala de uma obra educacional que segue restringindo a instrução das camadas pobres, em uma relação quanto à continuidade da ignorância em relação à educação formal por parte de determinados grupos representar o melhor andamento da sociedade. Ele aponta como a mistificação política e pedagógica (CHARLOT, 2013) passa a ser orientada por uma necessidade econômica, de integração da nobreza aristocrática ao sistema mercantilista e capitalismo expansionista, conservando suas posições dominantes na estrutura social de poder.

No Brasil, as reformas pombalinas demoraram a se efetivar minimamente, e são percebidas constantemente como algo ilusório, que de fato não foi além de uma tentativa frustrada de limitar a regulação do campo da Educação ao Estado, para aproximá-lo, agora por associação aos ditos ideais iluministas, da ordem simbólica europeizante, atualizando e reproduzindo experiências baseadas na colonialidade dos poderes e saberes (QUIJANO, 2005; 2009) que caracteriza essa sociedade, em uma constante reverência aos padrões de intelectualidade oriundos dos Estados europeus expansionistas desde a modernidade. Padrões esses que, hegemonicamente, não destinavam e/ou destinariam instrução às mulheres e/ou populações escravizadas, ou seja, que seguiriam invisibilizando esses agentes e grupos explicitamente, ao desconsiderar a necessidade de políticas públicas que os inserisse no campo educacional/intelectual, políticas que fizessem oposição aos elementos socialmente articulados que os segregaram historicamente dos espaços de saber formal.

Importa-nos pensar como essa estruturação de um sistema de aulas régias ministradas às camadas dominantes produz uma nova representação docente: o “mestre-escola” (SAVIANI, 2008). No início do século XIX, no reinado de Dom João VI, pretende-se um controle da educação formal e organização de um sistema de ensino primário estatizado, o que se registrou documentalmente sobre exigências de currículo e juramento, algo que esboçaria uma vontade de normatização da função docente, contudo, “o que constitui esses docentes em

corpo profissional é o controle do Estado e não uma concepção corporativa do ofício” (VILLELA, 2000, p.100).

A carência de mestres preparados para uma secularização efetiva do modelo pedagógico resulta na apropriação dessa “nova” função docente por parte dos mesmos velhos agentes e grupos inseridos no campo da Educação; objetiva e subjetivamente processou-se a conservação dos elementos que já caracterizavam a instrução explicitamente religiosa no Brasil. Quando não se tratavam dos próprios clérigos se fazendo professores, atuando em instituições particulares e/ou filantrópicas que passam a funcionar no dado período, eram os “novos” mestres formados em antigos colégios jesuítas que exerciam a docência em geral.

Ainda que as políticas destinadas à instrução públicas visassem caminhar em prol do iluminismo e cientificismo moderno, a presença desses agentes pertencentes ao grupo e classe dominante – homens, brancos, cristãos – seguem enquanto a única representação docente legitimada. Nesse sentido, a representação docente masculinizada, e as ideias e práticas pedagógicas que protagonizam, seguem associadas aos preceitos católicos, que se mantiveram institucionalizados pela continuação objetiva da representatividade desse grupo enquanto os profissionais massivamente presentes no campo da Educação brasileira.

O processo de emergência dos sistemas estatais de ensino cruza-se com o início de um processo de profissionalização docente, que não era um produto daquele, pois, já desde o século XVI, os contornos da profissão vinham se definindo nas sociedades ocidentais. [...] Nesse percurso, a ação das ordens religiosas que se dedicavam ao ensino e realizavam o trabalho de definição do "corpo de saberes e de *savoir faire*" e do conjunto de "normas" e de "valores" próprios da atividade docente é bastante relevante. Assim, pode-se perceber a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo "corpo de docentes", recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal. Os "antigos" docentes serão confrontados com um projeto de laicização, mas este, se por um lado os subordina à autoridade do Estado, por outro lhes assegura um novo estatuto socioprofissional. Dessa forma, vão aderir a esse projeto porque, ao se tornarem "funcionários", também estão garantindo uma independência e uma autonomia, por exemplo, frente às influências locais. A "funcionarização" pode ser entendida, pois, como um projeto sustentado ao mesmo tempo pelos docentes e pelo Estado, em que aqueles anseiam por se constituir num corpo administrativo autônomo, enquanto este busca garantir o controle da instituição escolar (VILLELA, 2000, p.100).

A vinda da coroa contemplou uma nova perspectiva relativa à educação institucionalizada quanto às ações promovidas na regência de D. João VI, também em relação à formação acadêmica. O Brasil passa a ofertar formação acadêmica, então chamada de superior, uma terminologia que remete à posição que tais conhecimentos ocupariam em termos de escolarização e do status profissional proporcional. O foco na instrução em nível acadêmico se dá

com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo que aqui se implantava. As medidas relativas à organização da instrução elementar foram, de início, bem mais tímidas, ficando esse nível de ensino, por muito tempo ainda, quase totalmente restrito à esfera privada, ou seja, por conta das famílias que, dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada, realizavam esforços, ou não, para enviar e manter seus membros numa "escola" (VIVLLELA, 2000, p.98).

A iniciativa pela instrução pública, precária e não igualitária, se realizaria em prol da conservação de um mesmo modelo conservador, de bases católicas, enquanto padrão oficial de ensino no Brasil imperial, construindo bases para uma espécie de permissividade na concepção educativa estatizada, quanto à transmissão, mesmo que não regulada, de valores morais cristãos institucionalmente propagados. É possível inferir que a ideia de um ensino regulado pelo Estado nesse período se limite às aulas régias e algumas escolas. “E o Brasil, saindo da fase joanina com algumas instituições de educação elitária (escolas técnicas superiores), chegou à Independência destituído de qualquer forma organizada de educação escolar” (XAVIER, 1980, p.22).

Contudo, a noção de instrução pública massiva, após o processo de Independência, começa a atravessar questões relativas à institucionalização da vida moderna como um todo, passa-se a pensar a educação enquanto potência formativa homogeneizadora, em uma sociedade que passa a produzir e reproduzir desigualdades estruturais – de classe, gênero e raça – regida pela lógica econômica capitalista em expansão.

A dissolução da Assembleia Constituinte de 1823 foi o sufocamento do que se apresentava de tendência liberal no pós-independência, incluindo a ideia inserida pelo então deputado Maciel da Costa, relativa à inclusão do gênero feminino nos processos de ensino formais, que esteve colocada como parte da proposta feita à sociedade, para produção de um tratado referente ao ensino de educação física, ensino moral e intelectual que atendessem aos paradigmas nacionais buscados no dado momento (SAFFIOTI, 2013).

Do legado do Império, além do conjunto de instituições públicas para a formação das elites, restou uma série de debates sobre a estruturação de uma educação nacional, com a tentativa da criação de um sistema em que a educação popular era considerada um requisito fundamental — sinônimo de liberdade e riqueza; antônimo de pobreza e despotismo. Mas os acalorados debates sobre a educação popular na Assembleia Constituinte e Legislativa tiveram como resultado apenas a “proclamação” de sua importância (OLIVEIRA, 2004, p.948).

No lugar de um tratado inclusivo de gênero, que ampliasse as oportunidades e o acesso à escolarização em potencial, a que parecia se propor o recém regulamentado Estado brasileiro, outorgou-se a constituição de 1824, no mês de março, na qual consta a menção do

Imperador quanto à instrução primária para “todos os cidadãos”³³. Sem especificação de gênero, raça, ou classe, o que, na sociedade brasileira do período, permitiu uma margem muito grande de variabilidade quanto à noção de cidadania ali contemplada, considerando de fato os grupos sociais brasileiros em interação.

A omissão no texto da constituição de 1824 quanto à especificação da garantia de inclusão escolar dos grupos que estiveram historicamente marginalizados socialmente e educacionalmente – mulheres, população afro-brasileira e indígena –, pode ser pensada como um modo de manter invisibilizada essa exclusão, em sua dimensão histórica e violenta, e, conseqüentemente, de não atuar estatalmente, em termo de políticas públicas, sobre essa lacuna evidente de agentes e grupos específicos.

Torna-se importante pensarmos o que significa, nesse momento, referir-se a todos os cidadãos, de forma indistinta, na legislação primeira do Brasil independente. Pensarmos em modos de evidenciar que o pós-independência pouco acarretou em mudança prática para determinados grupos sociais, em relação aos condicionantes desiguais relativos ao gênero, raça e classe, aqui abordadas na garantia dessa noção imperial de cidadania.

Consideramos a exclusão de determinados grupos da noção de cidadão, elaborada constitucionalmente, em um debate quanto a não elaboração de um código civil que se fizesse capaz de garantir direitos igualmente, diante da conjuntura em nada igualitária no âmbito político e econômico do país.

A ausência do código, “uma promessa feita em 1823, logo após a Independência” (GRINBERG, 2002, p.8), representou a brecha “oficial” para que determinados direitos operassem como privilégios, em uma sociedade que segue garantindo cidadania apenas para uns grupos, em detrimento da desumanização e subordinação civil de outros. E que, paradoxalmente, refere-se à igualdade de direitos cidadãos, nos dando uma perspectiva do direito constitucional originário do Estado brasileiro independente enquanto orientação jurídica mistificadora, atuando em uma realidade nacional sobre a qual delibera, mas sobre a qual essas deliberações não são aplicáveis efetivamente em prol da justiça social que teoriza, pelas circunstâncias objetivas que a caracterizam (como o ordenamento civil patriarcal e a manutenção da escravização das populações afro-brasileiras e indígenas).

A gênese do Estado brasileiro independente, considerando não apenas o marco cronológico instituído e comemorado na história e historiografia nacional oficializada – 7 de

³³ Item XXXII e XXXIII do Título 8º - “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros” - **Art. 179.** A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

setembro de 1822 –, ocorre em consonância com as formas jurídicas reconhecidas na constituição burocrática de um Estado moderno de direitos. Contudo, a formulação do primeiro código civil nesse território se revelou a mais lenta da história dos países latino-americanos, o que se faz significativo relacionado ao fato de que

desde a Proclamação da Independência, a elaboração do Código Civil era tida por juristas e políticos como um passo fundamental para a realização da modernização liberal brasileira. Sem um Código Civil, era impossível legislar sobre as relações de trabalho, sobre questões de herança, sobre doações de bens, Ou seja, sem a organização do direito civil, era impossível organizar e controlar todas as situações e conflitos jurídicos passíveis de ocorrer entre os cidadãos da economia moderna que o Brasil do Século XIX pretendia ser (GRINBERG, 2002, pp.8-9).

Existiu um reconhecimento quanto à necessidade de definição de direitos e deveres cidadãos, porém, a forma como se definem os requisitos para a noção de exercício cidadão compartilhada pelos grupos dominantes, nos espaços de decisão política e econômica, pressupõe que somente o podem compartilhar “aqueles capazes de constituir direitos e obrigações civis: por exemplo, comprar, vender, trabalhar, casar, fazer testamento, herdar, comparecer em juízo como autor, réu ou testemunha” (GRINBERG, 2002, p.9). A ideia de direitos cidadãos está atravessada por uma perspectiva que pensa quem são os verdadeiros cidadãos, quem teria o direito de ter direitos socialmente reconhecidos, e não enquanto garantia de que todos os seres humanos nesse território tenham direitos igualmente.

A noção originária de cidadania, elaborada e registrada textualmente, excluía mulheres e as populações afro-brasileiras e indígenas, ao mantê-los continuamente impedidos, e, portanto, incapazes de constituir os direitos e obrigações acima mencionados de forma plena e autônoma. Ainda que durante o século XIX, paradoxalmente, “havia pessoas que tinham contratos de compra, venda, aluguel, trabalho, sem serem consideradas pela lei civil plenamente capazes de fazê-lo, já que exerciam as obrigações mas não dispunham dos direitos correspondentes” (GRINBERG, 2002, p.9).

A demora na elaboração de um código civil, apesar da necessidade de uma formulação jurídica que substituísse as Ordenações portuguesas, e caracterizasse o exercício de um novo Estado de direitos, moderno e independente, é parte dessa dissonância entre as representações e as relações sociais. Por exemplo: “mulheres casadas geriam fortunas, mas não dispunham de livre direito para fazer seus testamentos. [...] Escravos urbanos alugavam seus serviços e repartiam os ganhos com seus senhores, mas nem por isso deixavam de ser escravos” (GRINBERG, 2002, p.10).

O que a autora Keila Grinberg visa nessa análise do campo jurídico remete ao modo como as contradições de uma sociedade que, ao mesmo tempo em que se vê rumo à modernização e racionalização da vida, mantém conservadas as relações distintivas de dominação, e dificultam, diante da proposição de redação de um Código Civil, estabelecer qual a parcela da população esse mesmo código pode e/ou deve contemplar, dificultando a própria produção do texto do referido código. Assim, no que diz respeito à constituição de 1824, poderíamos inferir que a realidade desigual se opõe à tentativa de teorização quanto à instrução da população com base em pretensa igualdade cidadã.

A definição do conceito de cidadania, no século XIX e início do século XX, enquanto disputa, enfrentou “dificuldades que eram comuns a todos os países que tinham entre as suas pretensões a construção de um Estado liberal através da tradição jurídica romano-canônica, [...] que, naquele momento, ainda dispunham de um regime de trabalho escravo ou que planejavam deixar de tê-lo um dia” (GRINBERG, 2002, p.11), e que só reconheciam nas mulheres a existência em submissão.

Desde 1823, e durante o período imperial como um todo, foram formulados os códigos comercial e criminal do Brasil, e existiram esboços, longos projetos e desistências dramáticas da redação do código civil nacional, a partir de problematizações quanto à garantia ou negação de direitos cidadãos para determinados grupos, porém, essa codificação da vivência cidadã brasileira não passou de uma intenção propagada.

Em realidade, “as Ordenações Filipinas, além de toda a legislação civil portuguesa e brasileira posterior, permaneceu válida no Brasil – a menos que houvesse disposição expressa em contrário – até 1916” (GRINBERG, 2002, p.12). O que na prática nos permite compreender que, mesmo após a independência, a deliberação sobre o status de cidadão ou não cidadão brasileiro ainda esteve baseada na forma jurídica colonial, ou seja, em uma orientação excludente e/ou restritiva de direitos básicos de sobrevivência, pela negação de cidadania para mulheres e para as populações afro-brasileiras e indígenas como um todo.

O Brasil abrigava uma população, diga-se de passagem, majoritária, que não era considerada digna de gozar direitos. [...] houve uma enorme procrastinação para elaboração do código sustentado nas relações sociais perpassadas pelo sistema escravista e seus elaboradores que não concebiam a população negra como gente. A intenção era a manutenção das bases de exploração da população negra, seja escravizada ou livre, mesmo mantendo relações de trabalho nas mais diversas áreas (COSTA, 2018, p.119).

A argumentação tencionada pelas camadas dominantes, quanto à inclusão de pessoas não brancas ser negada no pretense código civil a ser elaborado se articula diretamente às

segregações sociais de gênero, visto que as mulheres dessas populações estavam submetidas às mesmas condições de existência, e às proposições propagadas de que “não só o escravo era coisa e pessoa ao mesmo tempo, mas também uma coisa que podia virar pessoa, caso conseguisse a liberdade, e uma pessoa que podia voltar a ser coisa, caso não cumprisse com as obrigações de todo liberto” (GRINBERG, 2001.p. 55).

Igualmente influenciada pelas relações raciais de exploração e negação de reconhecimento da população negra foi a elaboração das constituições nacionais. As discussões têm início com a independência e, partir daí decorreram as tentativas de impedir que os debates políticos chegassem ao conhecimento da população negra (COSTA, 2018, p.120).

Quando a Constituição outorgada em 1824 aborda instrução pública para “todos os cidadãos”, a noção de cidadão aplicada é restrita, e mais, a formulação universalista permite que se pense uma educação formal restrita, mas como se essa fosse oportunizada generalizadamente. “Não havia uma preocupação em contemplar a população negra, mas somente em manter as condições de escravização e exploração.[...] Apesar de não haver qualquer referência do texto constitucional às relações escravistas, o discurso conservador tinha como premissa a manutenção das hierarquias sociais” (COSTA, 2018, p.120-121).

As hierarquias sociais que se desejam ali preservadas se definiram no Brasil pela garantia de direitos para determinados grupo à posse de Terras. As classes dominantes se distinguem pelo acesso aos meios econômicos e de produção herdados por gerações, e redistribuídos, entre agentes e grupos pertencentes às mesmas classes antes ditas nobres, e que passam a estar inseridas na máquina pública estatal moderna, por meio de conhecimento e reconhecimento cidadão adquirido objetiva e simbolicamente, estando a instrução incluída nessa conformação de um capital simbólico de classe (BOURDIEU, 1989) que, corroborada pela noção de propriedade, dá acesso aos bens e serviços públicos para agentes e grupos específicos, em detrimento de outros, privilegiando-os com respaldo na própria noção de direito e cidadania vigente no período.

Como forma tácita de impor barreiras ao acesso da população negra a direitos básicos, como voto ou ser candidato, ou acessar cargos públicos, argumentos que enfatizavam o direito de propriedade tomaram a cena. Tais argumentos tinham como base a ideologia do desempenho individual, enunciada como na expressão: “talentos e virtudes”, que seriam os pré-requisitos necessários para aquisição de renda e propriedades (COSTA, 2018, p.121).

“Todos os cidadãos” reconhecidos em seus direitos, no momento em que a referida Constituição se faz vigente, refere-se a uma parcela pequena dos habitantes desse território, e sustenta, pelos agentes que a animam, uma visão masculinizada e fundada em branquitude das

instituições estatais como um todo, e também as destinadas ao ensino e aprendizagem da população, como se homens brancos e pertencentes aos grupos dominantes fossem de fato os únicos cidadãos a serem instruídos para a vida pública enquanto uma responsabilidade estatalmente colocada.

A partir do governo de D. Pedro I, inicia-se um processo de transferência de poder para um mesmo grupo de beneficiários, com acréscimo dos “letrados” aos cargos administrativos e políticos para o preenchimento do quadro funcional do Estado. As Faculdades de Direito, de São Paulo e Recife, criadas em 1827, passam a formar os futuros funcionários do governo (OLIVEIRA, 2004, p.948).

Ainda que a história se baseie em fatos, e seja preciso apontá-los, e/ou, apontar os documentos que indiciam sua ocorrência, a história também se faz a partir da compreensão da lógica que regem os fatos. A lógica social que concorre para que determinados fatos ocorram, e outros não, ao longo da história. Nesse sentido, ainda que contrarie em alguma medida o formato das abordagens tradicionais nesse campo, essa escrita, por vezes mais enfática no que apresenta de análise sociológica do que historiográfica, é sim relativa às construções históricas, mas não somente objetivas de algumas das representações socioculturais de gênero ditas normais ou não, positivadas ou negativadas, valorizadas ou desvalorizadas continuamente.

Essa produção textual, também em formato, se dá enquanto parte da mesma opção epistemológica que repensa a representação de nossos lugares de fala, que visa construir instrumentos teóricos e empirias priorizando a posição de quem fala, e entendendo que, concomitante aos fatos, datas e documentos, se constroem símbolos, signos, linguagens, moedas de trocas intangíveis, em uma economia subjetiva das relações e instituições que estão inseridas na burocratização do Estado. E esses capitais culturais – de classe, gênero e raça – acumulados e/ou negados, são parte não palpável, mas não menos violenta e evidente, da estrutura que permite que os fatos mudem, mas que seus significados e impactos desiguais socialmente não.

A lógica das interseccionalidades em relação às opressões modernas permite desvelar como a negação de acesso a um campo – da Educação – se converte gradualmente no acesso desigualmente estruturado ao mesmo, em que, nesse caso em estudo, sempre haverá menos mulheres inseridas, e sempre haverá menos homens e mulheres não brancas(os) inseridas(os); e, ainda que todos os grupos se vejam objetivamente inseridos, haverá uma ordem subjetiva das posições, dos saberes e discursos autorizados atravessando as experiências de tais agentes e grupos.

Essa espécie de engrenagem patriarcal e racista seguiu impedindo que iniciativas subversivas significativas nesse sentido se efetivassem ao longo do século XIX. Os questionamentos e as resistências efetivas dos grupos sociais subalternizados foram sistematicamente silenciadas, corroborando, também na narrativa histórica e historiográfica hegemônica, uma perspectiva de desvalor dada pela invisibilização de classe, gênero e raça, na composição de um capital cultural escolar específico, de um conhecimento excludente mantido como requisito para inserção em atividades políticas administrativas e funções públicas institucionais, bem como para manutenção de uma ordem hierárquica entre agentes autorizados nas decisões gestoras do campo da Educação brasileira.

Desde o primeiro projeto legislativo³⁴ apresentado visando à organização do ensino primário público que se tem registro no Brasil, estabelecendo a criação de escolas nas cidades, vilas e lugarejos mais populosos, fez-se uma distinção quanto à possibilidade de criação de escolas para uma instrução de meninas; uma realidade que atesta o modo como o ensino foi pensado de forma masculinizada enquanto regra, e a instrução feminina inserida posteriormente, como a diferença.

O conteúdo programado para ensino e aprendizagem destinado às meninas contemplava práticas domésticas feminizadas ao longo da história das civilizações, tais como “coser e bordar”³⁵, em razão da mesma espécie de justificativas usadas no passado para negar-lhes literalmente a instrução, fundadas nas prospecções maternais atribuídas às mulheres de forma generalizada e essencialista.

No que se refere aos critérios estabelecidos para admissão de mestras, diferenciadamente dos mestres admitidos para lecionar, elementos bastante subjetivos, tais como: honestidade e prudência, foram consideradas no mesmo grau de importância que o conhecimento conteudista requisitado para a docência feminina.

Além dessa explícita diferenciação quanto ao papel que cumpriria uma escolarização feminina, colocada por uma perspectiva masculina das representações e posições sociais, a decisão sobre a necessidade de criação dessas escolas generificadas é mantida como facultativa. Escolas para meninas existiriam como uma opção, que poderia ser definida novamente por critérios subjetivos e, portanto, seguiria nas mãos deles mesmos – homens brancos ricos –, enquanto os agentes mandatários do poder do Estado.

³⁴ O projeto apresentado foi assinado pelos seguintes deputados eleitos para a legislação de 1826: Januário da Cunha Barbosa, José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França (SAFIOTTI, 2013).

³⁵ Os referidos itens constam, nessa mesma grafia, na descrição do conteúdo programático proposto no projeto mencionado e destinado à sistematização da instrução pública no Brasil imperial.

Homens continuaram sendo responsáveis pela escolha quanto a oportunizar o acesso ao conhecimento formal às mulheres. Aduzimos dessa conjuntura uma forma de manutenção do mesmo desvalor social de gênero, mas que passa a operar nesse período gradualmente de modo menos proibitivo, porém não menos disciplinador das corporeidades sobre as quais exerce poder e produz classificações.

A noção de instrução feminina, em seu originário tardio, esteve associada às necessidades sociais de homogeneização dos valores a serem propagados, em prol de um fortalecimento do que se pretendia impor enquanto identidade nacional brasileira no pós-independência. Tratava-se de educar quem poderia, desde a primeira educação, reproduzir e inculcar práticas dotadas de sentidos remetentes ao capital cultural das classes dominantes no espaço público e privado: mulheres – brancas de classe média/alta –, que poderiam educar filhos/alunos a partir de um mesmo referencial de sociedade elitizado e autorizado no campo da Educação (LOURO, 2001; ROSEMBERG, 2013). Esse referencial escolarizado estaria marcado pelas construções binárias de gênero, e propagadoras da mesma moralidade cristã, constituidora da noção de família tradicional em heteronormatividade no Brasil, e que no passado excluía e negava instrução às mulheres.

Em outras palavras, a noção de instrução feminina, quando passa a ser cogitada enquanto política pública do campo educacional, está novamente associada à produção de um modo de ensinar e aprender institucionalmente a “ser” mulher, a ser o que se espera de uma mulher brasileira hegemonicamente, na conformação desse novo Estado independente, que se pretende forte, ordenado racionalmente e/ou modernizado eurocentricamente em simbolismos.

Proclamada a independência, parecia haver, ao menos como discurso oficial, a necessidade de construir uma imagem do país que afastasse seu caráter marcadamente colonial, *atrasado, inculto e primitivo*. É bem verdade que os mesmo homens e grupos sociais continuavam garantindo suas posições estratégicas nos jogos de poder da sociedade. No entanto, talvez fossem agora necessários outros dispositivos e técnicas que apresentassem as práticas sociais transformadas, ainda que muitas transformações fossem apenas aparentes. O discurso sobre a importância da educação na modernização do país era recorrente (LOURO, 2001, p.443).

E, ao contrário de todas as outras propostas relativas ao campo da Educação no Brasil, essa não restringia objetivamente o acesso das mulheres às proposições pedagógicas estatizadas, o projeto agora orientava, condicionava, e distinguia a inserção no universo educativo, especificamente pelo fator sexo biológico.

O projeto a que nos referimos culmina na *Lei das Escolas de Primeiras Letras* de 15 de outubro de 1827, uma lei que explicita modos de manejar distinções práticas de gênero no

campo da Educação brasileira. São dadas as divisões, determinações e classificações do que é feminino e/ou masculino, na construção de um modelo pedagógico a partir do reforço de potenciais diferenças quanto às capacidades e competências atribuídas ao feminino e ao masculino em meio escolar.

A lei em questão

isenta a mestra da necessidade de ensinar noções de geometria e restringe o ensino em escolas de meninas às quatro operações. Acabara-se, pois, por introduzir diferenças entre os currículos das escolas primárias masculinas e femininas, o que representava uma decorrência da visão que se tinha dos papéis sociais da mulher, para a qual, de nada serviria o conhecimento da geometria, e ainda do conhecimento que se tinha do grau de ignorância das que se candidatariam aos postos magisteriais. Quanto à remuneração, a lei consagrava a igualdade de salários entre mestres e mestras. Todavia, como o ensino da geometria constituía o critério para o estabelecimento dos dois níveis de salários dos professores, as mestras eram as com a pior remuneração (SAFIOTTI, 2013, pp.274-275).

Uma instrução que segue inferiorizando mulheres, na própria forma como as insere diferenciando-as, limitando sua experiência discente e docente, “a concepção de um currículo diferenciado relacionava-se ao papel que era reservado à mulher nessa sociedade de costumes patriarcais e aos preconceitos quanto à sua capacidade intelectual” (VILLELA, 2000, p.109). Uma instrução que segue excluindo as populações não brancas – homens e mulheres afro-brasileiras e indígenas – da inserção literal e do reconhecimento identitário no campo da Educação. O Campo da Educação legitima representações deturpadas, impossibilitando historicamente que se produza representatividade por parte de tais grupos e para tais grupos sociais marginalizados, em conteúdos e práticas nos espaços de ensino e aprendizagem institucionalizados.

a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis, que foram lentamente afrouxando os *laços* do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – a que vai ocorrer no final do século. Algo semelhante se passava com os descendentes de indígenas: sua educação estava ligada às práticas de seus próprios grupos de origem, e, embora fossem alvo de alguma ação religiosa, sua presença era, contudo, vedada nas escolas públicas (LOURO, 2001, p.445).

Várias dificuldades se interpuseram à execução plena da lei de 1827 durante o século XIX. A conjuntura social desigual condicionou à frustração da tentativa de execução da lei que, após longa lacuna relativa à educação pública escolar, tratou da teoria e regulamentação

de um sistema de ensino que nunca se efetivou, especialmente no que foi apresentado enquanto experiência formativa universalista e acessível para todos.

O campo da Educação revelou uma apropriação dos desvalores classistas, explícitos nos grupos que poderiam acessar ou não os estudos, e/ou nas separações quanto aos estudos que poderiam ser acessados por quais grupos; elementos associados aos fatores de gênero e raça nessa distribuição dos agentes e grupos no campo educacional hierarquicamente. No Brasil independente, de vários modos emblemáticos, revelaram-se as desigualdades programadas na forma como o campo se construiu no passado colonial, e no modo como essas conservações orientaram muito do que se reproduziu nos períodos posteriores.

A realidade brasileira frustrava, assim, a aplicação do primeiro plano de educação feminina, o qual oferecia à mulher o mínimo em matéria de instrução. Na verdade, a lei de 1827 constituía um verdadeiro instrumento de discriminação dos sexos. Embora fosse a primeira legislação concedendo à mulher o direito de instrução, e daí constituir um marco histórico, só admitia as meninas nas escolas de primeiro grau, ou seja, nas pedagogias, reservando os níveis mais altos – liceus, ginásios e academias – para a população masculina (SAFIOTTI, 2013, p.276).

As mulheres que passam a ser inseridas no campo da Educação no século XIX, em maioria, estiveram inseridas nas camadas médias e altas da sociedade de algum modo, partilhando os mesmos signos de poder e identificação dos grupos dominantes em suas vivências, ou seja, detinham o capital cultural requisitado, relativo não somente às questões econômicas, mas à apreensão do ordenamento simbólico e comportamental hegemônico de poder. Um capital cultural que as permitiu acessar, mas, especialmente, se manter pioneiramente nas posições discentes e docentes na sociedade brasileira, o que também se relaciona com a noção de capital cultural no que produz de familiaridade prévia com as normas orientadoras das práticas escolares oficializadas, o que possibilitaria pertencimento ao campo, nessa busca pela legitimação de uma “nova velha” identidade nacional brasileira.

A manutenção de um ensino elitista apresenta uma possibilidade de instrução feminina classista, e, conseqüentemente, racista, visto as lógicas distintivas que regem a sociedade brasileira de estrutura escravocrata, em que raça informa classe numa análise intragênero (RIBEIRO, 2017).

É preciso pensar que a partir de 1827, as mulheres instruídas e inseridas em funções magisteriais ao longo da sistematização do ensino público são mulheres pertencentes aos grupos dominantes – brancas –, quase que exclusivamente, e, para além das agentes, é preciso lembrar que falamos de um conteúdo curricular oriundo dos três séculos de aculturação e

invisibilização da história e dos conhecimentos relativos aos grupos e agentes dominados, e dentre eles, as mulheres.

As mulheres inseridas na instrução pública de forma mais significativa no Brasil imperial, passam a estar sujeitas às escolhas conteudistas e aos modos pedagógicos masculinizados e embranquecidos continuamente, pela exclusão literal e simbólica dos grupos dominados autorizada no campo educativo, mulheres e populações afro-brasileiras e indígenas.

Não há referência de ciência, conhecimento biológico, doutrina religiosa e/ou análise sociocultural que não parta de categorias do pensamento eurocentradas no âmbito da instrução pública elaborada e executada nesse território. Uma realidade que já se apresenta ali como natural e/ou normal, também no imaginário partilhado quanto às representações sociais desses grupos, visto a realidade histórica epistemicida, que sustenta a ideia de um Estado independente do continente europeu, mas que ainda se conserva desigual, genocida, e com desejos de praticar ideários do dito mundo moderno, especialmente no que esse tem de racista e colonizador.

Para além da realidade desigual de classe objetivada literalmente no intragênero, pensamos a reprodução estruturada da branquitude pelo que se compreende como a imposição de um embranquecimento subjetivo compulsório de toda a população, e que passa a ser instrumentalizado na escolarização pública brasileira (DÁVILA, 2006), pensando a institucionalização educativa desse “apagamento” histórico das identidades afro-brasileiras e indígenas no Brasil, reconhecendo a promoção do genocídio (COSTA, 2018) e do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) como políticas de Estado nesse território.

Considerando as representações sociais hegemônicas, em relação à promoção de um embranquecimento subjetivo institucionalizado, o conceito de

epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente (CARNEIRO, 2005, p.277).

Racializar as informações sobre os processos de instrução feminina permite pensar o porquê, ainda na contemporaneidade, a docência se apresenta como lugar de pertencimento para determinados grupos de mulheres, ao mesmo tempo em que representa exclusão para outras. Pensar que, enquanto mulheres brancas e pertencentes às classes médias e altas passam a acessar o ensino formal, e se inserem na carreira docente, em detrimento dos limites

impostos nas formas como essa inserção é possibilitada, as mulheres afro-brasileiras, indígenas e pobres seguem alienadas do saber formal. E, articulados a essa realidade, os espaços de saber formal seguem totalmente alienados quanto às histórias, lutas, resistências e conhecimentos associados a esses grupos marginalizados em nossa sociedade.

A naturalização das desigualdades calcada na noção de desígnios divinos intransponíveis, em que cada grupo merece a posição que experimenta propagada no passado, seja ela de colonizador ou de colonizado, dá lugar à produção e reprodução de uma narrativa histórica única, uma forma menos transcendental/espiritual e, aparentemente, mais racional de justificar as opressões políticas de uns grupos sobre outros.

Realidades opostas em termos de representação e representatividade que se perpetuaram no tempo estão objetivamente se construindo no dado período, uma em relação à mulher branca e o lugar do saber, e outra, em relação às mulheres não brancas e as distâncias impostas em relação a esse mesmo lugar do saber. O ensino formal, como espaço reprodutor de desigualdades estruturais, resultou no certificar das posições de valor social desiguais que o antecedem, ou seja, a instrução operaria confirmando uma hierarquia que já estava colocada arbitrariamente entre as mulheres brancas e as mulheres não brancas, desde o princípio da colonização europeia.

A escola garante que uns grupos de mulheres estejam em uma posição simbolicamente diferenciada das outras, e de forma oficialmente reconhecida. Opera violentando simbolicamente alguns grupos enquanto beneficia outros, certificando uns como detentores do verdadeiro saber racional, enquanto desqualifica outros, por não saberem, os responsabilizando individualmente por uma falta de condições coletivamente e historicamente impostas quanto ao acesso a tal saber (CARNEIRO, 2005; GONZALEZ, 2018). O fato de se criarem escolas para as meninas em nada alterou os princípios da segregação sexual, ao contrário, apenas os confirmou, e reforçou a segregação classista e racista que se perpetuava na contradição de um Estado que se pretende moderno e independente, mas sustentado pelo desumano e arcaico regime de escravização.

A escassez objetiva de mulheres atuantes na docência até então contribui para uma realidade em que houve a aceitação nos

cargos magisteriais [de] professoras cuja força de trabalho não estava qualificada para o exercício de tais funções. Não se tratava, pois, de um esforço do governo provincial no sentido de promover a profissionalização da mulher, mas de preservar os princípios da moral tradicional contrários não só a coeducação como também ao ensino de meninas por elementos masculinos (SAFIOTTI, 2013, p.279).

A realidade, adjetivada por Safiotti de calamitosa quanto ao ensino básico no Brasil imperial, resulta na inserção feminina como uma representação docente que se distingue do antigo “mestre-escola” de forma essencialista biologicamente; a instrução feminina, e conseqüentemente sua inserção docente, passam a ser representadas como uma espécie de extensão das “funções” maternas, a educação escolar e a docência como espaços para a ampliação e extensão dos modelos e ensinamentos familiares hegemônicos. A disciplinarização escolar é idealizada enquanto obrigatoriedade de uma conduta almejada pelas classes dominantes quanto aos comportamentos de gênero e divisões raciais do trabalho na sociedade moderna.

A profissionalização que se vislumbra no campo da Educação, em relação à docência feminina na instrução primária, ainda que se apresente travestida de emancipação, objetivava ainda o controle de suas potencialidades, ao imputar diferenciações salariais, conteudistas quanto à formação e exercício da função, a partir do fator gênero, “a referida lei sancionava a persistência da inferioridade cultural da mulher e sua menor participação na renda nacional” (SAFIOTTI, 2013, p.279), ou seja, consolidava seu menor poder, agentes sociais em desvalor também nesse novo cenário pretensamente mais libertário.

O Ato adicional de 1834 regulamentava um modelo baseado em autonomia provincial na promoção da instrução primária, reservando à União o direito sobre as diretrizes do que se denominava ensino secundário e superior (acadêmico) no período em questão.

A estrutura geral do ensino ficou da seguinte forma: o poder central encarregou-se do ensino superior em todo o País e os demais níveis ficaram a cargo das províncias — com exceção do Colégio Pedro II, nomeado em homenagem ao nosso segundo governante imperial, que deveria servir de modelo às escolas provinciais. A carência de recursos e a falta de interesse das elites regionais impediram a organização de uma rede eficiente de escolas. No balanço final, o ensino secundário foi assumido, em geral, pela iniciativa particular, especialmente pela Igreja. O ensino primário, novamente, ficou abandonado (OLIVEIRA, 2004, p.948).

Dentro de um contexto de desigualdades de gênero quanto à inserção na vida pública, essa incipiente feminização (LOURO, 2001), que passa a ser imputada às representações das identidades docentes, aparece como parte de uma nova conjuntura, em que se produzem novas representações atualizadas de um mesmo velho feminino subordinado. A instrução generificada conservava a representação desse ideal que “implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (LOURO, 2001. p. 447), mas travestido em um momento de potencial ampliação da vida pública das mulheres.

Para mulheres socializadas dentro da norma hegemônica de feminilidade, confinadas à vivência doméstica e sujeitas à autoridade masculina, receber instrução significou uma ampliação de suas possibilidades de subjetivação e representação social, a instrução significou objetivamente maior liberdade de trânsito no espaço público, enquanto estudantes e classe trabalhadora atuante no campo da Educação.

O ideal feminino hegemônico seguiu calcado em aspirações específicas, considerando condicionantes de ordem material e simbólica. O que por si só indica uma feminização seletiva dos bancos escolares e mercado de trabalho, acessíveis majoritariamente por grupos de mulheres pertencentes às classes dominantes.

Guacira Louro (2001, P. 448) estuda esse momento pensando o modo como o magistério passa a ser transformado em um “trabalho de mulher”, e começa analisando a associação das denúncias de abandono da educação por parte das províncias no início do século aos seguidos reclames “por escolas de preparação de professores e professoras” (LOURO, 2000, p. 448) que insurgem. A autora entende que a promoção de um maior acesso escolar esteve relacionada à vontade econômica de modernização da nação, e associada à noção de cidadão que se pretendia formar nessa sociedade.

A problemática da necessidade de homogeneização da formação docente enquanto pauta prioritária na gestão pública do campo educacional se objetivou na criação massiva das escolas normais para esse fim específico.

No Brasil, esse processo de institucionalização da formação docente teria início a partir das décadas de 30 e 40 do século XIX, com o surgimento das primeiras escolas normais provinciais - um processo que antecede aquele de mesma natureza ocorrido em países vizinhos da América Latina ou da América do Norte, e mesmo em relação a certos países europeus como Portugal e Espanha. De fato, o mesmo Estado que institui os meios de formação institui, também, outros mecanismos de conformação dessa profissão, como, por exemplo, a seleção pelos concursos e o controle pelos mecanismos de inspeção e vigilância, e são eles que contribuem para o redirecionamento no conceito de "profissionalização" (VILLELA, 2000, p.101).

No que se refere à docência no Brasil imperial, seria possível afirmar que “a criação das escolas normais marcou uma nova etapa no processo de institucionalização da profissão. [...] As escolas normais, no século XIX, substituem definitivamente o "velho" mestre-escola pelo "novo" professor do ensino primário” (VILLELA, 2000, pp. 100-101). O que no início do século se apresentou como um quadro de desorganização, constituído por mestres escassos e com pouca instrução, se constitui gradualmente na formação continuada de novos quadros docentes, que satisfizessem as projeções socioculturais de uma nação moderna em

desenvolvimento, ainda que em “um ritmo alternado de avanços e retrocessos, de infundáveis reformas, criações e extinções de escolas normais” (VILLELA, 2000, p.101).

Essas instituições, ainda que de algum modo estivessem associadas às buscas por uma sistematização nacional do ensino e aprendizagem escolar, ficaram sob a responsabilidade de particulares e/ou religiosos em maioria, funcionando de forma heterogênea, e estando sujeita às mudanças impetradas pelos poderes políticos regionais e locais; especificidades provinciais que acarretaram em diferenciações nos processos de organização da educação escolar nas diferentes regiões e Estados do Brasil (SAVIANI, 2008).

As análises aqui desenvolvidas passarão a considerar questões relativas à educação em Minas Gerais no dado período, uma vez que averiguo na pesquisa empírica trajetórias docentes inseridas em vivências e pertencimentos relativos a esse território no país, uma vez que o trabalho de campo se realizou no município de São Gotardo. Ainda que não tenham sido feitas menções à educação mineira até o determinado momento, e que o trabalho não contemple o estudo da história da educação do referido estado em si, algumas pontuações se justificaram para melhor contextualização do que se explora do campo no capítulo seguinte.

A conjuntura nacional na qual se configura esse novo formato institucional destinado à formação docente é percebido como instável quanto ao ideário sociocultural em disputa, quanto ao desgaste das propostas liberais e a assunção de práticas conservadoras. O Império do Brasil esteve sujeito “às pressões que o mundo tido como "civilizado" fazia para que as sociedades deste continente se ajustassem aos novos tempos de industrialização, de expansão do trabalho assalariado, de novas relações econômicas internacionais” (VILLELA, 2000, pp.101-102), mas em meio aos mesmos velhos interesses de uma mesma elite marcada pela branquitude, uma classe proprietária de terras, e continuamente associada às posições do poder político administrativo nesses territórios. A elite agrária visava manter seus privilégios e participação no mercado mundial, sem romper com a forma das relações escravocratas que a sustentavam enquanto grupo dominante na hierarquia vigente (VILLELA, 2000).

Enquanto o mundo inteiro, por mediação da Inglaterra, sem desconsiderar seus interesses econômicos por traz dessa iniciativa, discutia a extinção do tráfico negreiro e dos sistemas de escravização, no Brasil, a elite econômica e social discutia formas de manter, ampliar e potencializar esse sistema de exploração (COSTA, 2018, p.98).

Os governantes brasileiros se confrontavam com a missão de ordenar agentes e grupos em disputa nessa sociedade, de forma aparentemente pacífica e consentida. Os dirigentes, ainda que sintonizados com uma noção iluminista, que atravessava ideais políticos e

pedagógicos, europeus e brasileiros, tornando-a conveniente no que apontava para a instrução enquanto processo que potencialmente elevaria homogeneamente a experiência humana cidadã, e dita civilizada, estavam mais comprometidos com a necessidade de conservação da estrutura desigual de direitos autorizada por uma nação escravocrata (VILLELA, 2000). O que em outras palavras significa dizer que o iluminismo foi usado para mascarar, de forma filosófica e científica, as mesmas desigualdades antes justificadas em ideais morais religiosos.

A política orientada por uma nova noção, tida racional, mas fundada na mesma velha hierarquia cristã eurocentrada dos grupos sociais. Havia uma preocupação em relação aos “perigos sociais” por parte dos grupos dominantes, discursos que produziam uma noção de criminalidade aplicada no controle da mobilidade populacional das camadas pobres, quanto às oportunidades, ou negação das mesmas, no sistema de produção em expansão. Criminalizam-se comportamentos e manifestações culturais relativas aos grupos já marginalizados, para além da forma severa como eles são submetidos à aplicação das leis, ainda que não sejam reconhecidos em seus direitos civis.

Conseqüentemente, informações quantitativas são geradas continuamente e amparam representações de bem e mal associadas aos grupos e agentes em interação, reafirmando a dominação de uns sobre outros, sustentada institucionalmente no Estado brasileiro, e dissimulada em uma preocupação justificada pela necessidade de contenção de uma maioria populacional oprimida historicamente, e que, conseqüentemente, sem condições básicas de existência, tende a se rebelar. Tal conjuntura concorre para que os processos de independência ocorressem de modo peculiar nesse território, sem rompimento com os colonizadores, mas ao contrário, mantendo no pós-independência a atribuição do poder a um membro da mesma Coroa Portuguesa a que o país esteve submisso desde 1500.

Havia uma vontade de manutenção do pacto político entre a elite portuguesa e a elite brasileira, para fins de promoção de um bem considerado maior que a independência nacional, a manutenção da mesma estratificação social racializada instituída pela colonização (COSTA, 2018).

Os governantes do Brasil se deparavam com a tarefa de organizar a sociedade de modo a ganhar apoio mais sólido para os seus objetivos. Para isso, além de sanear conflitos internos à própria classe senhorial, disciplinar as populações brancas não proprietárias e conter as revoltas de escravos, era preciso coordenar uma ação visando a formação de um pensamento que permitisse a aceitação da autoridade da Coroa imperial e o reconhecimento desse grupo de governantes como representante de uma "vontade geral" (VILLELA, 2000, p.102).

É nesse contexto que o campo da Educação seguiu atuando em favor dos grupos dominantes, ainda que se revelem desejos de ampliação da escolarização nesse território, incluindo a promoção da instrução e docência feminina. Ainda que se tenha produzido e propagado um discurso quanto à instrução da população como um todo (ou a falta dela), enquanto verdadeiro medidor social, o campo sempre esteve relacionado ao que se projeta a partir do padrão cultural e intelectual de origem europeia tratada como única origem legítima de nossa população. A instrução brasileira oficialmente regulada continuou atendendo e representando os conhecimentos de grupos dominantes, população branca e livre.

O saber se distribuía em porções que variavam de acordo com a parcela da população à qual se destinava. Se em relação ao povo livre a distinção era mais camuflada, podendo ser observada apenas quanto à intensidade do conteúdo oferecido nas escolas, havia outros segmentos em que a exclusão podia ser percebida mais facilmente. Esse era o caso dos negros, proibidos de frequentar as escolas primárias da província e, da mesma forma, a Escola Normal. É interessante perceber que a lei lhes proibia o acesso, "mesmo que libertos", o que demonstra a violência dessa sociedade em que, sob a capa do preconceito racial, evidenciava-se a necessidade de uma classe subjugar a outra. Havia um temor constante de que os negros viessem a se organizar, e, certamente, o domínio da leitura e da escrita poderia tornar-se um instrumento poderoso para essa organização. Outro exemplo de como funcionavam os mecanismos de exclusão do saber pode ser percebido em relação às mulheres. (VILLELA, 2000, p.108)

Buscando essa discussão no que se refere à província mineira, ROSA (2003) nos informa sobre como essa desorganização continuada do ensino no país como um todo culmina na desqualificação de saberes e práticas dos agentes docentes atuantes no campo educativo nas Minas Gerais. A escola, enquanto órgão inserido na "retórica do oficial" (BOURDIEU, 2014), instrumentaliza o tempo e espaço para um compartilhamento generalizado e contínuo do universo simbólico referente às classes politicamente dominantes, um conteúdo marcadamente masculinizado e forjado em ideais de branquitude.

Até o dado momento, professores atuavam em escolas régias ou cadeiras públicas, em casa e outros locais improvisados, enfrentando adversidades e condicionando-os a uma conjuntura em que a rede particular de ensino se fez mais extensa que a pública estatal nas Minas Gerais do século XIX; incluindo nessa rede, o registro de escolas criadas e subsidiadas por pais e mães coletivamente empenhados, no intuito de propiciar os estudos das primeiras letras aos membros da família e as pessoas próximas (ROSA, 2003). Tanto nesse caso como no caso da inserção de professores e professoras em ambientes domésticos, segundo Rosa (2003, p.90) "a diferença fundamental deste modelo de ensino é que o professor não mantém nenhum vínculo com o Estado, apesar dos esforços deste para influenciar tais experiências".

A instituição das normatizações e cursos para a formação docente, em razão dessa realidade, esteve acompanhada de outra pauta que passou a ser priorizada pela província em questão, ao longo do século foram enfatizadas a construção de espaços literais pertencentes ao campo educativo, uma mobilização para a construção de edifícios destinados especificamente às práticas escolares (ROSA, 2003). Garantir a concentração do ensino em instituições autorizadas, que se constituem mediadoras das práticas coletivamente reconhecidas no campo da Educação mineira, funciona como uma estratégia de ampliação do acesso e, ao mesmo tempo, tentativa de padronização dos métodos e práticas pedagógicas de acordo com os interesses políticos e ideológicos governamentais, bem como dos conteúdos e orientações sócio-comportamentais legitimados no espaço público, uma vez que tais espaços poderiam ser acessados e controlados pela estrutura estatal de forma mais efetiva.

Para exploração da organização educativa de Minas Gerais, bem como do Brasil como um todo, intentando a compreensão das lógicas sociais que concorrem para determinadas distribuições de agentes e grupos no campo, retomamos a noção de representação. Interrogamos a história que se apresenta objetiva, mas a partir do que ela pode representar subjetivamente, quanto à identificação ou não dos agentes e grupos que a constituem com o que ela registra e proporciona empiricamente em suas formações. Nesse sentido, nos interessa elucidar como a introdução de um sistema estatal escolar esteve continuamente amparada pela propagação de representações que o fortalecessem, quanto ao próprio significado de estudar; do mesmo modo, nos interessa pontuar como o formato e execução da política educacional mineira, desde o século XIX, esteve comprometida pelas representações sociais que antecedem o dado período.

Várias foram as estratégias utilizadas pelos governantes mineiros e pela elite local, no sentido de construir uma nova representação acerca dos professores primários. Entre elas, podemos citar a produção e circulação do discurso jornalístico, do qual tomamos como exemplo o jornal *O Universal*, iniciada em 1825. *O Universal*, apontado como um dos mais importantes jornais de Minas Gerais na primeira metade do século XIX, foi publicado por um período de 17 anos (1825-1842). Desde o seu primeiro número com a publicação de uma matéria intitulada “Educação elementar”, na qual traz à tona a defesa do método mútuo, o jornal defende a necessidade de escolarização para toda a população. Em suas páginas, é possível constatar um intenso debate sobre a educação elementar e sua importância para a civilização e moralização da população (ROSA, 2003, p.91).

É possível questionarmos o quanto a escolarização mineira se apresenta associada antes aos aspectos de moralização e disciplinarização da população, do que aos ideais iluministas de libertação intelectual do homem.

Uso a palavra homem nessa colocação, pois considero importante compreendê-la enquanto reforço simbólico do que apresenta os sentidos de nossa linguagem compartilhada em relação à sociedade que nos inserimos. Naquele momento, a razão masculina representa o único ideal de sujeito público, capacitado para o exercício político e para a gestão social, e a palavra *homem*, por um longo período, assumiu significado sinônimo à palavra humano, generalizadamente, nos discursos filosóficos e nas narrativas históricas produzidas e reproduzidas no tempo. A invisibilização da mulher na linguagem é um fato sociológico de extensão imensurável enquanto representação do sentido excludente e inferiorizante com que foi tratado o feminino no estabelecimento das interações de gênero no ocidente.

No momento da organização da instrução pública mineira, a desigualdade hierárquica de gênero atravessa toda a teia social existente e em movimento. A noção de representação ampara e aprofunda essa análise, na medida em que reconhecemos que ela se faz introduzir na experiência individual dos agentes, exatamente por ser reconhecida coletivamente como verdade, pelas práticas que orienta nos cotidianos dos grupos que as partilham, de modo contínuo e capaz de se conservar no tempo. “Precisamos saber como nos comportar [no mundo], dominá-lo física e intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações” (JODELET, 2001, p.17).

Dessa forma, para além da vontade de padronização sócio-comportamental de classe em vários aspectos, a vontade de escolarização massiva ascende em meio aos anseios econômicos de expansão capitalista, em meio às novas representações da sociedade e mercado de trabalho que se quer legitimado. A escola e o modelo de pedagogia desenvolvida no século XIX nas Minas Gerais podem ser interrogados no que representaram nesse sentido, pensando a intensa posituação e valorização do método mútuo publicizada, e o que essa valorização dissimulou quanto à prioridade não residir somente nos objetivos e resultados possíveis, de acordo com o referido método, mas sim na realidade de que

a economia era o princípio básico no qual se baseava o método mútuo, uma vez que o governo se limitaria aos gastos do salário de um só professor, às despesas da casa (escola), lápis, borracha, pedra e outros materiais essenciais para o ensino. O princípio de economia era também pensado em relação ao tempo, ou seja, no método mútuo os alunos gastariam menos tempo para aprender a ler, escrever e contar do que, no método individual, pois, aprenderiam com os monitores, o que, segundo os defensores do método mútuo, contribuía para o melhor aproveitamento do tempo. Além do mais, a adoção do método resolveria o problema da falta de professores, fato comum à época e considerado pelos dirigentes mineiros uma das principais causas do atraso em que se encontrava a educação primária. A divisão do tempo também fazia parte das preocupações trazidas pela adoção do método mútuo. O horário de início e término da aula era definido, bem como o aproveitamento de todo o tempo em que os alunos se encontravam na escola. Todas as ações a serem

executadas pelos alunos eram pensadas de forma que o tempo não fosse “desperdiçado” (ROSA, 2003, p.93).

A representação de escolarização que se pretendia executar no dado momento, já ali comprometida pelas condições objetivas de uma estratificação de classes bem marcada, atravessada pelas distinções de gênero e racialização assimétrica constituintes da sociedade brasileira, e também mineira, se remetia diretamente à noção de poder disciplinar encontrada nas análises de Foucault sobre o ocidente moderno. Quando ele nos fala de um movimento de institucionalização generalizada da vida, podemos relacionar essa teorização legislativa sobre uma ampla educação institucionalizada, sobre o modelo de escolarização que passa a ser pretendida estatalmente, visando “na visão dos dirigentes – o melhor aproveitamento do tempo e a redução dos gastos” (ROSA, 2003, p.94), à construção de um sistema de ensino inserido em um ideal social disciplinador como um todo, imbuído da função de transmissão massiva de conteúdo autorizado como verdade não somente pelo Estado, mas pelas representações socioculturais partilhadas pelas classes e grupos dominantes pertencentes à sociedade mineira do período.

É importante falar da idealização de um modelo de sociedade em que o poder se pretende disciplinador (FOUCAULT, 1987) em relação ao que se institui nesse sentido, e permanece em alguma medida, nas práticas do campo da Educação mineira. O mesmo recurso universalista e a retórica do oficial (BOURDIEU, 2014) manifestos na sociedade colonial, agora vigorariam enquanto verdades e medidas cidadãs, passível de ser ensinada coletivamente, transmitida pedagogicamente em uma escala que se amplia cada vez mais, e que se destina à população livre como um todo, transmutada de engrandecimento, de libertação, de razão e preparo para a cidadania ordenada e progressista do capitalismo e urbanização em expansão. Ainda que a economia do estado de Minas Gerais estivesse baseada na experiência agropecuária, as cidades e aglomerações comerciais cresciam, o território passa a estar cada vez mais povoado e inserido nas novas tecnologias de informação e produção ao longo do século XIX (FIGUEIREDO, 2001).

A escolarização, para Foucault (1987), se insere em um quadro em que essas questões são colocadas enquanto críticas, quanto ao que ele aponta como uma potencial verdade objetiva da escolarização, especificamente na obra *Vigiar e Punir*, em que ele trata especificamente do que chama de poder disciplinar, relacionando-o com uma série de

“instituições de sequestro”³⁶, nomeação que ele elabora baseado na ideia de que, espaços como a escola, hospitais, fábricas, presídios, hospícios, partilham uma mesma lógica de funcionamento, em que as pessoas, segundo o referido autor, os sujeitos modernos, experimentam um treinamento contínuo de seus corpos para o mundo do trabalho, e para a submissão e obediência como um todo (FOUCAULT, 1987).

Quando ele nos fala da inserção do que denomina dispositivo escolar, ele o faz em relação aos outros dispositivos de subjetivação – hospitais, hospitais psiquiátricos, fábricas, prisões – que, para ele, permitiram sistematizar normas de comportamentos aceitas, e distinções socioculturais, ou seja, permitiu o treinamento coletivo determinando quem pode e deve fazer o quê, e onde, nas sociedades modernas. Quando Foucault fala de uma educação escolar, ele a entende como mais uma parte dos processos de subjetivação humana como um todo, em que a subjetivação está relacionada à possibilidade de estabelecer modelos de conduta, considerando regras explícitas legislativamente e normalizações mistificadas em pretensos ideais didático pedagógicos.

Foucault entende e explica a formação do sujeito pensando-a na educação, mas também em tantas outras esferas sociais da vida, das quais a educação não se separa. Foucault vai falar de escolarização em relação ao momento em que várias instituições são organizadas em prol de produzir uma experiência humana que a torne útil, de forma padronizada ao sistema de produção econômico dominante. O dispositivo escolar pode reforçar em teoria a ideia de uma sociedade mais libertária, mas também pode atuar em uma mesma lógica das práticas de obediência e sujeição de determinados agentes e grupos diante de outros,

³⁶ Foucault nomeia em sua obra instituições que realizam uma espécie de sequestro de nossas subjetividades em conformidade com os dispositivos de controle a que atendem. Nessa nomeação entrariam escolas, hospitais, instituições psiquiátricas, penitenciárias, fábricas, etc. São lugares que ao serem experimentados acarretam na inscrição/incorporação corporal de determinados comportamentos que compõe uma disciplina em prol da docilização dos sujeitos. Procedimentos cotidianos fundamentados em uma ordem do discurso para de manter o exercício de um poder unilateral por meio de imposição literal, mas também, e em grande parte, simbólica. A forma como a apreensão de determinados símbolos se apresenta corporalmente inscrita resulta em uma potência na manutenção da subordinação a tais símbolos de poder institucionalmente disseminados, mesmo após o sujeito se ver fora das referidas instituições. Podemos facilmente vislumbrar diferenciações entre um corpo docilmente escolarizado e o não escolarizado, ou um que não se fez dócil diante desse formato de ‘sequestro’ subjetivo. Há uma disciplina contida na escolarização que caracteriza o sujeito que a experimenta para além do espaço escolar em seus modos de pensar e agir (ficar sentado por horas, leitura, retórica, horários, obediência, hierarquia, distinções); bem como ocorre no que diz respeito às instituições de sequestro como um todo, há a vigilância literal e simbólica quanto ao exercício de um cotidiano que torna alguém sempre remetente à instituição que experimenta. Foucault nos fala das dificuldades impostas em ‘campo aberto’ para inscrição de signos de disciplina e vigilância quanto ao controle pretendido nos dispositivos de controle cerceadores de subjetividades, as instituições de sequestro são os meios objetivados de dissimulação das verdades objetivas por trás do que se evidenciam como os próprios dispositivos.

fomentando a ideia de que há uma verdade e uma só ordem social a ser conservada em termos de cultura, valores e conhecimento.

Nesse sentido, a lei que determinava a criação das escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos, estabelecia também os conteúdos a serem ensinados, e que estes deveriam ser ensinados pelo método mútuo. Minas Gerais seguia o modelo de padronização social nacional, atendendo interesses estruturais de vigilância sociocultural. A partir da referida lei, no que se refere ao estado mineiro

o conselho da província mandou publicar um livro com não mais de 14 páginas com o seguinte título: *Castigos Lancasterianos – em consequência da Resolução do Exmo. Conselho de governo da Província de Minas Gerais, mandando executar pelos Mestres de las letras e de gramática Latina*. Neste livro, consta uma lista de castigos lancasterianos para serem aplicados nas escolas de primeiras letras da província. O que denota a importância que foi atribuída a tal método. O documento era assim dividido: Instrumentos e Modos de castigos Lancasterianos; das Cadêas de Páo, a cesta, a Caravana, Proclamação dos erros de um ofensor Perante a aula, Falta de limpeza, da prisão depois da aula, tom de cantar ao ler, escritos de vergonha, outra qualidade de castigos, das ofensas e queixas, principais faltas que ocorrem nas aulas, regra e ordem pela qual os decuriões fazem suas queixas, cartas recomendatórias e emulação entre classes. Percebe-se que o grande problema imposto pelo método mútuo refere-se à questão da ordem nas escolas. Os castigos propostos tinham como objetivo manter a ordem e a disciplina em sala, com a intenção de garantir o melhor e maior aproveitamento do tempo. Para que a ordem fosse garantida, além de castigos de natureza física e/ou moral, os quais chamam a atenção pela extrema crueldade, defende-se com veemência o estabelecimento da hierarquia entre os alunos e a obediência estrita a ela, enfatizando a importância de os decuriões não descuidarem da execução de suas tarefas. Reforçando mais uma vez a idéia da emulação e da competição entre os meninos (ROSA, 2003, p.94-95).

Posteriormente, no ano de 1835, regulamentou-se de fato a instrução pública nos territórios do estado de Minas Gerais, a partir da lei nº13, de 28 de março, cumprindo o disposto no ato adicional de 1834, referente à autonomia e/ou obrigatoriedade provincial na oferta do ensino das primeiras letras no Brasil. Através dessa lei, no artigo 7, ficou deliberada a criação da primeira escola Normal da província, em Ouro Preto, na qual a formação docente se espelharia nos métodos praticados nos países ditos civilizados e/ou europeus. Para além da formação docente, a lei criou o cargo de delegado de ensino, que fiscalizaria, e estaria habilitado para “nomear visitantes, professores substitutos, suspender professores, fazer observar a lei e os regulamentos e as ordens do governo” (ROSA, 2003, p.99)

O nosso objetivo ao avaliar tais evidências, é repensar em que modelos nossas escolarização se fundou, compreendendo o caminho experimentado pelo campo da educação no que diz respeito às representações do conhecimento e comportamento propagadas pelo mesmo, através dos agentes que encabeçam, das políticas que executou e conteúdos que promoveu como verdades em nossa sociedade.

Pela lei n. 13, o governo da província mineira pretendia exercer controle sobre a instrução pública primária em todas as suas dimensões, marcando até os dias de estudo, as horas de cada lição, os suetos o tempo, as férias, o método dos exames públicos, o regimento, a polícia das escolas, bem como a forma de concursos que tinham lugar no provimento das cadeiras vagas. A lei n. 13 e seu regulamento, de n. 3, possibilitam a produção de estratégias para legitimar a necessidade de formação dos professores. É a partir da criação das escolas de primeiras letras no ano de 1827 e, no caso de Minas Gerais, a partir da lei n. 13 em 1835, que se intensifica a preocupação com a formação dos professores tornando-se uma questão central. É nesse momento que os vários discursos produzirão um sentido para a questão da formação dos professores, através das representações que se constroem sobre quem deveria ser professor e os conhecimentos que ele deveria adquirir. Essa preocupação com a formação dos professores se traduz com clareza através da criação de uma Escola Normal. Tal escola tinha por objetivos habilitar os professores para ensinarem nas escolas criadas, e, principalmente, buscar estabelecer um maior controle sobre a formação dos professores através da prescrição de determinadas práticas. (ROSA, 2003, p.100).

Contudo, a experiência mineira evidenciada por Rosa (2003) quanto à docência e escolarização como um todo é de que, apesar dos esforços e textos normativos, a constituição de um sistema de ensino realmente interligado, sobre o qual fosse possível exercer o controle e a vigilância legislativamente pretendidos, não se processou facilmente. Foram feitas divisões regionais, criados instrumentos tais como “círculos literários” – regiões divididas por quantidades iguais de município sob a responsabilidade de um delegado –, mas as distâncias e a desinformação mantiveram boa parcela da população do estado mineiro alienada da instrução pública que se pretendia ofertar. A frequência era baixa, a evasão alta, e as famílias demonstravam uma vontade de preservação da educação caseira, um apego à ideia de governo privado da orientação da vida.

O debate sobre a questão feminina vem somar-se a essa questão, uma vez que algumas famílias insistiam em manter as mulheres sem os conhecimentos mais básicos da instrução. Se, no caso da educação dos meninos, a resistência do governo da casa era agravada pela pequena, ou inexistente, presença de instrução pública nas províncias, no caso das meninas era ainda pior. Em qualquer das situações configurava-se a reação dos poderes privados à intervenção crescente do Estado, que tentava colocar sob seu controle a educação e a instrução das famílias com intuito de reafirmar seu projeto centralizador (ROSA, 2003, p.102).

A lei nº13 autorizava a cobrança de multa das famílias que não garantissem a alfabetização das crianças, tornando obrigatória a experiência do ensino das primeiras letras institucionalizado. A escola passa a ser representada como espaço dotado de competência maior quanto ao ensino e aprendizagem dos costumes e saberes importantes no espaço público político.

O objetivo das “escolas de primeiras letras”, tão defendidas pelos dirigentes mineiros, era generalizar para toda a população as primeiras noções sobre saber ler, escrever e contar. Não se imaginava por outro lado, uma relação desta escola com outros níveis de instrução como o secundário e o superior [...] A instrução era vista como uma das principais estratégias civilizatórias do povo [...] A primeira metade do século XIX foi o momento de fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional. Nesse sentido, a legislação aparece com um caráter normativo (ROSA, 2003, p.98-99).

O recurso da imprensa passa a ser utilizado na construção e reforço contínuo do papel da escola na potencialização das capacidades cognitivas e intelectuais humanas, enquanto reproduz e pratica valores e projetos pedagógicos associados ao aparelho ideológico estatal. Junto com a família, instituições como Igreja perdem a centralidade na experiência evolutiva do ser, a escola passa a ocupar o lugar da virtude, da grandeza espiritual, e a docência, concomitantemente, adquire uma representação intensamente articulada à moral ilibada, à posição virtuosa e exemplo de bem em potencial (ROSA, 2003).

Em meio à organização da instrução pública, se processaram discussões sobre como ensinar, pensando no que se entendeu como método mútuo, simultâneo, individual, bem como a mistura de todos esses, no que se definiu como método misto adotado nesse estado enquanto parâmetro pedagógico originário, uma vez introduzido na formação docente ofertada e exigida no território, atestando que

tanto o discurso da necessidade de instruir a população e organizar um sistema público de ensino, como o discurso da necessidade da formação de habilidades e saberes específicos que o professor deveria ter para ingressarem na carreira do magistério público primário, já estava cristalizado na década de 1840 (ROSA, 2003, p.107).

Cabe-nos indagar quem poderia e/ou deveria receber essa instrução? Quais agentes e grupos estavam representados nesse ideal de bem inserido na instrução pública e nessa exigência de um só modelo de certificação de aptidão para o exercício docente? Podemos pensar como, nesse momento, a oferta e exigência de uma só formação acarretam na exclusão de muitos agentes e grupos da representação da docência que se promovia, por questões objetivas, materiais, a ideia de uma escola Normal como referência única para profissionalização efetiva de um recorte de classe, que por ser no Brasil, é também de gênero e raça, quanto a quem poderia ser professor.

É possível afirmar que as

discussões sobre os métodos de ensino no Brasil, como pudemos observar, vão processar-se no entendimento dos métodos como uma forma de organização da classe e dos tempos escolares, e não necessariamente como uma forma de ensinar.

Essas discussões estarão presentes dessa forma dos meados da década de 1820 até os meados da década de 1870, quando então se estabelecem novas reflexões advindas da defesa do método intuitivo³⁷. Até aqui tratamos especificamente das discussões sobre o melhor aproveitamento dos tempos escolares. Outra questão que ganha destaque nesse momento é a preocupação com a organização do espaço escolar. Ao se constituir e construir a especificidade da forma escolar, com seus tempos, sujeitos e modos de organização, transmissão de conhecimentos, na produção de um modo de socialização específico da escola. A organização é pensada de forma detalhada, sendo considerada primordial para que a eficácia do método adotado fosse garantida (ROSA, 2003, p.107-108).

O documento escrito pelo professor Francisco de Assis Peregrino, defensor do método simultâneo, e referência em estudos da história da educação mineira, aponta uma reorganização na qual ele contempla minuciosamente a organização física do espaço escolar e da sala de aula.

Na proposta feita pelo professor Peregrino, o espaço é organizado de forma que as janelas não levem o aluno a se distrair olhando para o que acontece nas ruas. A cor das paredes e o tipo de chão utilizado são pensados para propiciar um ambiente mais higiênico, afinal essa era uma clara preocupação no século XIX. Nas paredes, são ainda espalhados letras do alfabeto, os sons e articulações mais utilizados na língua pátria, máximas de moralidade, retrato do imperador e outros detalhes que visavam contribuir para o processo de educação, moralização e civilização dos alunos. O professor Peregrino detalha como deve ser o local onde é estabelecida a escola. Para ele, devia-se geralmente escolher para estabelecimento de uma escola uma casa que esteja em lugar bem elevado, e bem arejado, que seja colocado no centro da povoação (ROSA, 2003, p. 108)

Tais representações objetivas detalhadamente passadas quanto à escola que se pretende ofertar nos remete novamente à necessidade de disciplinarização dos corpos em interação na sociedade constituinte do Brasil. Juntamente ao modelo de escolar que se produz, há um modelo docente sendo transmitido, pelo exemplo e postura exigida e assumida pelos agentes e grupos que ocupam tais posições no incipiente sistema educacional mineiro, explicitamente desenhado com base em vigilância, controle e punição, para garantia do ensino e aprendizagem do que é ser cidadão brasileiro.

o melhor aproveitamento do tempo, dos espaços escolares e da organização do sistema público de ensino, inicia um discurso fundador sobre a necessidade de formação dos professores. A formação dos professores não mais será pensada a partir da década de 1820, até as primeiras décadas do século XX, sem que se discuta a questão dos métodos de ensino. A legitimidade da formação do professor será conferida através do domínio que este possuía em relação ao tempos e espaços escolares. As discussões sobre os métodos de ensino, que enfocavam a questão da organização da classe, do espaço e o papel do professor como agente e organizador

³⁷ É a partir das discussões sobre o método intuitivo, no final do século XIX, juntamente com as discussões advindas da psicologia e da biologia, que se iniciam as discussões sobre a relação ensino-aprendizagem (nota reproduzida da autora).

da instrução, vai ao mesmo tempo produzir a necessidade da formação do professor para o sistema de ensino que se pretendia organizar (ROSA, 2003, p.111).

A sociedade brasileira estabelece um sistema educacional no qual se projetam as expectativas de uma identidade nacional fortalecida. Saviani (2008) aponta um movimento limitado nas políticas do campo da Educação, citando reformas que pouco reverberaram para além do papel, e que, se as considerarmos quanto à pouca urbanização mineira, seria possível inferir que não influenciaram diretamente às práticas pedagógicas que aqui se sustentaram, em detrimento do pouco subsídio e reconhecimento dado à estruturação escolar nesse território no dado período.

Interessa-nos, na averiguação feita quanto ao campo da Educação brasileira no século XIX, perceber como a vontade política pela massificação do ensino e aprendizagem escolar resulta no início de um movimento que transforma radicalmente a representação docente nessas sociedades. Nos motiva compreender como a formação docente institucionalizada pela criação e desenvolvimento das escolas Normais modificou e ampliou nossa concepção do ensino, considerando o protagonismo de determinados grupos de mulheres, que passam a ser inseridas profissionalmente no campo, como continuidade de uma construção estrutural histórica, que reforça potencialmente padrões hegemônicos dominantes de gênero articulando-os ao modelo de funcionamento de um Estado independente.

A averiguação aqui se dá em relação às macro políticas objetivadas no campo da Educação, mas atenta também à escala micro, da instituição de um modelo prático, chamado pedagógico, de exercício diário de poderes disciplinares enquanto o modelo organizacional moderno. A escolarização, bem como a adesão sistematizada estatalmente de métodos determinados – mútuo, simultâneo e/ou misto – estaria associada a uma nova noção de salvação, não restrita ao âmbito do sagrado, mas uma salvação dita racional, uma possibilidade de redenção cidadã nesse território, pela garantia do ensino e aprendizagem autorizado, controlado e vigiado pelo Estado na figura de seus agentes mandatários, incluindo a nova classe docente que se pretendia formar.

A ênfase na conduta moral do professor e a pouca exigência quanto à sua qualificação profissional (sobretudo quando se tratava da atuação em escolas de primeira classe) nos sugere que, na concepção dos dirigentes da província, a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar do que propriamente a instruir (VILLELA, 2000, p.125).

As ferramentas didático-pedagógicas, nutridas de ideais de transformação positiva da experiência humana, produziam uma mistificação funcional, ao redor da verdade objetiva quanto às políticas de treinamento social coletivo. “A vigilância torna-se um operador

econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p.200). A escolarização moderna, como possibilidade de pertencer ao novo modelo de institucionalização da vida, é estrategicamente idealizada de acordo com uma sociedade que se pretende mais homogênea, porém, que se conserva não igualitária, e que se aparelha, inclusive legislativamente, para fiscalizar o modo como as pessoas podem e/ou devem ser educadas, objetivando a manutenção pacífica das representações e posições desiguais de poder.

A noção de disciplinarização escolar, embora use de sanções e/ou punições que envolvem o flagelo físico dos educandos como recurso por um longo período, bem como outras instituições modernas de cunho disciplinador, não visa violentar literalmente e/ou continuamente às corporeidades humanas ali inseridas. A escola se faz espaço de condicionamento das mesmas, é dito onde e como essas corporeidades devem se manifestar, como devem estar distribuídas, em cada cômodo, cada aula, de acordo com cada conteúdo, cada atividade, sempre considerando o lugar institucional que lhes é atribuído em relação aos demais agentes que ali atuam. A noção de disciplinarização escolar pode ser associada à orquestração de corpos, que devem interagir considerando limites subjetivos, em um ritmo e performatividade corporal apreendidos pelas rotinas incorporadas por repetição fiscalizada.

as funções de fiscalização agora são quase todas duplicadas por um papel pedagógico: um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo “marca as faltas quando se discute”; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que controla os outros oficiais e zela pelo comportamento geral é também encarregado de “adequar os recém-chegados aos exercícios da escola”; os decuriões fazem recitar as lições e “marcam” os que não as sabem. Temos aí o esboço de uma instituição tipo escola mútua em que estão integrados no interior de um dispositivo único três procedimentos: o ensino propriamente dito, a aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica, enfim uma observação recíproca e hierarquizada (FOUCAULT, 1987, p.201).

O físico está sempre sendo requerido pelo significado simbólico de sua inserção categorizada em meio escolar, primeiro como aluno, depois pela série que frequenta, pelo tipo de aluno que se torna a partir das habilidades que desenvolve ou não. O corpo é preservado, desde que se aproprie de uma mecânica vital imposta cotidianamente, para constituição de docilidade indiretamente estabelecida pelo hábito de obedecer que se experimenta *a priori*. Esses corpos escolarizados com base em obediência programada e desejos de hierarquia vigilante se constituem professores, docentes certificados pelo Estado, e esses docentes tendem a (re)produzir disciplina enquanto paradigma educacional por longos períodos desde a

modernidade. “Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mas como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência” (FOUCAULT, 1987, p.201).

A formação docente, nesse sentido, se insere como produto e produtora de disciplinarização sociocultural. A metodologia disciplinar satisfaz uma necessidade atestada como parte de um movimento historicamente reconhecido, parte de um regime de produção que requer treinar, condicionar e orientar continuamente à constituição de uma subjetividade coletiva massificada, determinada e ordenada, formada por sujeitos capazes de obedecer, de serem vigiados continuamente, de exercer retórica, de decorar, de respeitar hierarquias, horários, registros, divisões, e de legitimar os saberes que passam a representar o conhecimento formal/institucional, enquanto verdade única, universal; uma sociedade formada por corpos transformados em sujeitos capazes de burocratizar repetidamente suas rotinas elementares com regras e normalizações.

uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. [...] reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 1987, p.163).

Para a reflexão que pretendemos, para além da pensar a escolarização como manifestação de um poder disciplinar comum às projeções das sociedades modernas organizadas eurocentricamente, buscaremos estabelecer uma relação entre essa conjuntura e a distribuição dos agentes e grupos da sociedade brasileira quanto ao campo da Educação instituído no período. A ideia de conservar modelos eurocêntricos de pensamento e comportamento compreendeu sustentar filosoficamente sociedades atravessadas por estruturas de classes machistas e racistas de poder institucionalizados, e que nos levam a indagar os sentidos e as representações de uma educação escolar que (re)produz em seu originário tais desigualdades como norma social.

A normalização social anuncia uma ordem que, objetivamente, se dá pela sujeição de maiorias ao domínio pretendido de minorias, e nos serve para retomar criticamente à construção impositiva de um só discurso (FOUCAULT, 2008), agora considerando a escola como instrumento propagador desse discurso como ordem.

Ao articular essas reflexões à historicização buscada quanto à educação de mulheres nesses territórios, estamos pensando o campo, a escola, os agentes e grupos que os experimentam a partir das interseccionalidades de classe, gênero e raça no Brasil, e pensando a representação feminizada da docência como indissociável desse movimento pró-

escolarização, no que tange à promoção das normas de gênero hegemônicas entre camadas dominantes da população a partir da profissionalização controlada de determinados grupos de mulheres nessa sociedade.

Sobre a criação e manutenção das Escolas Normais, fenômeno que abrange todo o século XIX, tais

instituições foram abertas para ambos os sexos, embora o regulamento estabelecesse que moças e rapazes devessem estudar em classes separadas, preferentemente em turnos ou até escolas diferentes. Vale lembrar que a atividade docente, no Brasil, como em muitas outras sociedades, havia sido iniciada por homens - aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Posteriormente, foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas “aulas régias” - oficiais - quanto como professores que se estabeleciam por conta própria. Agora, no entanto, as mulheres eram também necessárias e, como vimos, as classes de meninas deveriam ser regidas por “senhoras honestas”. Ao serem criadas as escolas normais, a pretensão era formar professores e professoras que pudessem atender a um esperado aumento na demanda escolar. Mas tal objetivo não foi alcançado exatamente como se imaginava: pouco a pouco, os relatórios iam indicando que, curiosamente, as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens (LOURO, 2000, p. 449).

A noção de uma feminização profissional, que pode ser apreendida no que teria de normalizadora ao ser associada à subjetividade docente, se processa a partir do final do século XIX, e se evidencia como fenômeno sociológico massivo em meados do século XX.

As últimas décadas do século XIX apontam, pois, para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens [...] quando, na virada do século, novas disciplinas como puricultura, psicologia ou economia doméstica viessem a integrar o currículo dos cursos femininos, representaria, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino [...]. (LOURO, 2001. p. 447-448]

A feminização docente atende ao momento em que a sociedade começa a ter de se haver biopoliticamente com a ideia de processos em educação para mulheres, de reconhecimento dessas novas sujeitas públicas, se insere em meio às movimentações constituintes do que seria posteriormente nomeado como primeira onda feminista, na luta pela garantia de direitos políticos e representatividade das mulheres. Contudo, o que caracteriza determinadas profissões enquanto representações profissionais feminizadas se estrutura socialmente e cognitivamente em uma norma feminina classista, que é distintiva no intragênero, considerando a necessária aquisição de um capital simbólico prévio, por condições objetivas e subjetivas, e que permitiria acesso e apropriação satisfatória desse capital escolar e conseqüente profissionalização autorizada.

Esse capital simbólico relativo às classes dominantes, que no Brasil informa raça, se funda em ideais de branquitude, e promove pedagogicamente o embranquecimento sociocultural como valor, garante o acesso ao âmbito público e institucional, a partir de um lugar social requisitado nas representações sobre *quais* mulheres (e/ou quais femininos) ocuparão futuramente cargos e profissões certificadas (e conseqüentemente para quem serão negadas subjetivamente e objetivamente tais posições), dentre as quais a docência se faz protagonista.

A análise crítica acerca das verdades objetivas mistificadas pela promoção de uma feminização docente seletiva, quanto à classe das mulheres que ali se inserem, e enquanto articulação sócio-política estruturada na generificação patriarcal comum de nossas vidas, se dá em relação à constituição de um campo da Educação em que as iniciativas pela escolarização massiva da população brasileira e/ou mineira se instituem como consequência de um projeto de reordenação do mundo social moderno, em que se consolidaram as formas institucionais de aparelhamento ideológico do Estado como um todo.

As “instituições de sequestro” (FOUCAULT, 1987) subjetivo dos sujeitos na modernidade, nas quais se inclui a instituição escolar, estão inseridas nessa normalização, em que validamos uma “divisão social de tarefas, inscrita na objetividade de categorias sociais diretamente visíveis, e a estatística espontânea, através da qual se forma a representação que cada um de nós tem do *normal*” (BORDIEU, 2012. p. 113). Nas posições que tendem a ser naturalizadas em práticas disciplinares institucionais, percebemos que se conserva, desde o originário da educação no Brasil, o reforço da ordem binária e desigual de gênero patriarcalmente concebida.

Se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros (e também os constituem), isso significa que essas práticas não somente “fabricam” os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou engendradas) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe, etc. De certo modo poderíamos dizer que essas instituições têm gênero, classe, raça. Sendo assim, qual o gênero da Escola? [...] feminina, porque é, primordialmente, um lugar de atuação das mulheres – [...] masculina, pois ali se lida, fundamentalmente, com o conhecimento – e esse conhecimento foi historicamente produzido pelos homens. [...] é possível argumentar que, ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino – não apenas as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. [...] O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar a instituição em que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino. (LOURO, 1997. p. 88-89)

Oficializaram-se modos institucionais de produção de uma subjetividade forjada na reafirmação de uma lógica das práticas de obediência e sujeição sistematizadas, essas práticas foram generificadas e racializadas, por fazerem parte de uma sociedade historicamente machista e racista como um todo. Tal modelo pressupunha impositivamente uma verdade e uma ordem pública a serem conservadas, e, ainda que a disciplinarização remeta inicialmente a ideia de um poder soberano, sua permanência está dada nas regulações biopolíticas enquanto teia microfísica de poder (FOUCAULT, 1996), sendo possível identificar nitidamente exercícios de poderes disciplinadores de nossas subjetividades em meio às práticas educativas legitimadas ainda na contemporaneidade – a própria ideia de que conteúdos escolares se denominem ‘disciplinas’ sinaliza a esse respeito.

Foucault define a sociedade sob o exercício de um poder disciplinar, e como o mesmo se dá potencialmente no âmbito das relações micro, como exercícios de trocas de imposição e resistência, institucionalizadas ou não, que podem atuar consolidando um ordenamento sociocultural normalizado na dimensão macro. Uma ideia de disciplina em dicotomias do que é *normal* e *anormal*, o que pode e o que não pode, pensada quanto à construção da obediência hierárquica e vigilante enquanto exercício de poder relacional cotidiano (FOUCAULT, 1987), contida nas escolas em atividades de supervisão, inspeção, classificações e categorizações requisitadas desde o planejamento e registro escrito, até nos exames regulares programados.

De uma perspectiva que contemple o micro das relações de poder e de ordenação da vida, práticas escolares são forjadas em disciplinarização das subjetividades, que incluem orientações de gênero e referências socioculturais e/ou intelectuais valoradas positivamente. Considerar a crítica de Foucault à educação institucional moderna é apreender que não há uma verdade e/ou uma ordem naturalmente estabelecidas, não há possibilidade real de universalização do sujeito, ainda que o pretendamos discursivamente nas sociedades, e consequentemente, nas práticas escolas.

É significativo demonstrar historicamente como nossas instituições, assim como os tidos saberes científicos, incluindo as disciplinas escolares e os saberes didático-pedagógicos, são partes de uma trajetória baseada em uma narrativa inventada, e oficializada, para manutenção de um modelo político pretensamente universal de ser humano amparado pela noção de razão científica que conhecemos. Passamos a averiguar essa noção de razão científica, considerando o que ela representa e/ou como ela se apresenta em meio à sociedade brasileira no que diz respeito aos agentes e grupos que a legitimam. Questionamos o modo como a

associação abstrata da razão com a masculinidade e a branca foi produzida por um conjunto de fatos históricos articulados em que se incluem os processos colonialistas, protagonizados por esses atores: homens brancos burgueses (YOUNG, 2000). Os sujeitos – homens, brancos, heterossexuais, europeus – que produzem o conhecimento científico acadêmico como campo institucionalizado do saber, bem como as metodologias e epistemologias que empreenderam, foram e são mantidos em um lugar de poder, por uma trajetória de reconhecimento literal e simbólico que opera como engrenagem automatizada, que não mais carece que tais sujeitos precursores a movam deliberada e explicitamente. Estabelecem-se práticas que passam a conservar lugares e privilégios ao cumprir requisitos instituídos enquanto próprios de um campo, que se constituiu como a tradição intelectual moderna, e que percebemos indissociável, em forma e conteúdo, das opressões sexistas e racistas naturalizadas na estratificação imposta ao mundo social ocidentalizado, que definem (des)valores conferidos às representações e posições socioculturais em interação (NUNES; COSTA, 2019, p.2).

Para além de contribuir na conservação das justificativas religiosas para submissão feminina e empoderamento masculino, reproduzidas antes na exclusão literal das mulheres do campo educativo, a concepção de razão e intelectualidade propagada, igualmente excludente no plano subjetivo, reorienta o modo como à inserção discente e docente das mulheres se desenvolve.

A normalização, com base na sujeição de um ideal feminino a um ideal masculino, enquanto exercício de poder disciplinar se desvela no binarismo de gênero socialmente experimentado, que antecede e é incorporado às práticas pedagógicas. Uma oficialização projetada no reconhecimento do Estado quanto a tal distinção enquanto algo *normal*, homem e mulher são nomeados enquanto sujeitas(os) universais representantes da noção de normalidade.

O Estado corrobora uma existência cidadã que já nos categoriza necessariamente como homens ou mulheres, e no que podemos ser, diferenciadamente, enquanto homens e/ou mulheres. A reiterada normalização do binarismo de gênero nas instituições educativas configura uma continuidade na lógica das práticas de naturalização discursiva e compartilhamento de simbolismos permanentemente reelaborados numa imanente³⁸ generificação de nossa consciência histórica e sócio-formativa como um todo.

O que é naturalizado no estabelecimento das identidades de gênero, e vivências das sexualidades, pouco traz de uma correspondência inevitável com determinismos biológicos, ainda que os mesmos sejam frequentemente acionados como as justificativas primeiras para

³⁸ A noção de imanente reside na compreensão daquilo que não se separa de um determinado objeto, inseparável dele; ou seja, nossa perspectiva de gênero restrita ao binarismo heteronormativo não se separa de nossa experiência social, sejamos homens e mulheres compreendidos em toda a pluralidade atual capaz de abarcar os referidos substantivos classificadores.

imposição de narrativas controladoras de nossas subjetividades, nos mais diversos planos de enunciação da vivência humana representada em sociedade.

Criam-se os limites, pelas práticas que regem agentes e grupos em relação, em um espectro dentro do qual nos movimentamos, minimamente, estando mais ou menos próximos das normas de gênero aceitas, a partir dos comportamentos que aderimos e/ou rejeitamos.

A norma, ensina-nos Foucault, está inscrita entre as “artes de julgar”, ela é um princípio de comparação. [...] A norma não emana de um único lugar, não é enunciada por um soberano, mas, em vez disso, está em toda parte. Expressa-se por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos. Daí por que a norma se faz penetrante, daí por que ela capaz de se “naturalizar”. (LOURO, 2008. p. 22)

Para pensar a normalização de gênero em relação à feminização docente no Brasil, começaremos esboçando um caminho sobre a própria noção de representação feminina moderna com que lidamos, refletindo quanto ao que se conservou associado às vivências das mulheres permeadas por práticas autoritárias nas sociedades pós-colonialistas. A mitificação da mulher, corroborada diante de formas práticas de interação social historicamente autorizadas, se dá pela produção e atualização de um discurso que as ampara. “Um discurso é uma rede de interferências” (BUITONI, 2009, p.23), e, no que se refere ao padrão feminino hegemônico que lhe corresponde, Buitoni (2009) nos diz de como ele interfere sustentando essencializações, como no que se refere à noção de

eterno feminino. Um chavão que tenta imobilizar, no tempo, as virtudes “clássicas” da mulher. Um chavão que corresponde bem ao senso comum de procurar qualidades quase abstratas: maternidade, beleza, suavidade, doçura e outras, num ser que é histórico. [...] Justamente aí está a falha que desvincula a mulher de sua época e seu contexto, que a transforma num ser à parte, independente de circunstâncias concretas (BUITONI, 2009, p.24)

O que Buitoni (2009) apresenta como mitificação do feminino, a partir de minuciosa averiguação quanto ao que comunica a imprensa, desde o século XIX, está associada à contínua construção filosófica de noções de beleza e de bem associadas ao recato e submissão. Numa articulação entre filosofia e história, é possível pensar como a argumentação reflexiva ocidental, fundada desde a antiguidade na mitificação do feminino em ideais de submissão, numa relação dicotômica com o que se associou ao masculino enquanto representação de humanidade e racionalidade, resulta no discurso que assentiu uma representação da educação sexista e misógina naturalizada.

A filosofia, por seu turno, é umas das representações greco-latinas da origem do conhecimento intelectual moderno, produziu categorias enunciativas dos modos de ser e pensar humano, em teoria e práticas do saber, ou seja, educou, segundo as próprias noções de razão e emoção que desenvolveu.

Em uma análise genealógica do discurso filosófico ocidental, a beleza da feminilidade está associada ao “lar”, pois é possível percebê-la objetivada na realidade sociológica que o circundou originariamente, visto que a organização da vida no ocidente deriva de uma sociedade que dividiu espaços domésticos pelo sexo, legitimando-o como o fator de diferenciação primário nas atribuições sociais aceitas. A casa grega se dividia em ágora, androceu e gineceu, sendo a ágora um espaço compartilhado igualmente, o androceu compartilhado entre homens, e o gineceu compartilhado entre mulheres e homens autorizados. As divisões residenciais registradas na Grécia antiga corroboravam com a limitação na mobilidade das mulheres, desde a moradia, bem como a certificação do acesso irrestrito conferido aos homens, considerando laços específicos de parentesco (LESSA, 2004).

O pensamento ocidental está indissociado de um discurso filosófico eurocêntrico, comprometido em sua origem por concepções desiguais de gênero, replicadas em vozes como a de Platão e Aristóteles, no qual se pode apreender muito acerca da noção de educação moderna propagada e fundada numa representação das mulheres e suas competências enquanto constituição *do outro* em relação aos homens. A modernidade, em Descartes e Rousseau, redefine a submissão da mulher em sua capacidade racional desigual, bem como antes a questionavam quanto à natureza subordinada de sua essência.

A noção de masculinidade hierarquicamente construída se reformula na inferiorização do feminino, condicionando-o ao que é privado para permanecer no domínio do que se diz de interesse público (PINTO, 2010; FERREIRA, 2010; HENRIQUES, 2010). Nesse sentido, a filosofia ocidental atua como pedagogia socialmente compartilhada, quanto às distinções nas relações e representações de gênero, e se faz referência na compreensão da historicidade das normas de generificação heteropatriarcais, quanto ao que elas têm de hegemônicas e naturalizadas na estrutura conservadora da sociedade brasileira.

Assim, argumentamos que as exclusões, proibições e restrições do exercício das sexualidades, e dos direitos políticos das mulheres, autorizadas em tais discursos filosóficos, se configuram em práticas que concorreram para um semi-claustro literal, e para promoção de uma prisão simbólica, consentida ao lar, e à manutenção dessa perspectiva essencialista de realização vital das mulheres na reprodução e na relação com o homem. Há uma construção filosófica do que deve ser socialmente aceito e produzido como feminino, uma mitificação da

mulher que atravessa o campo da educação e se insere na contínua mistificação das instituições escolares (CHARLOT, 2013), quanto ao que se oculta de seus sentidos ideológicos e/ou políticos e/ou econômicos intrínsecos. A produção de um mito atemporal e que culmina em uma educação capaz de dissimular em ideais de ordem e progresso as próprias desigualdades de gênero que reproduz estruturalmente.

É essa mitificação feminina que permite uma “desintelectualização” representativa das mulheres, mesmo quando está certificada formalmente para o exercício da docência. Ainda que aparentemente a docência fosse uma valoração positiva da experiência feminina, na prática, a docência passa ser percebida e remunerada de forma desvalorizada, exatamente por ser protagonizada por mulheres, mas articulada por homens, detentores do poder político na sociedade brasileira moderna.

A docência não esteve associada ao desenvolvimento intelectual dito erudito, não há relação entre ser professora no dado período e ser preparada para dominar conhecimentos que pudessem fomentar a autonomia de seus pensamentos e atos, ou sua promoção socioprofissional rumo à obtenção de títulos acadêmicos, por exemplo, especialmente fora do âmbito da pedagogia (LOURO, 2001).

Referenciando-nos historiograficamente em Saviani (2008), o período que ele denomina “Desenvolvimento das idéias pedagógicas leigas: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932)” representou, para além da parte factual relativa às reformas experimentadas durante todo o século XIX até a consolidação da República, a transformação da formação e atuação docente no Brasil, um pontapé na “luta de representações que envolve a definição de uma imagem da profissão” (VILLELA, 2000, p.128).

A conjuntura no final do século XIX e início do século XX envolvia

os movimentos abolicionista e republicano incentivando o surgimento de clubes, grêmios e demais associações do mesmo gênero. Também o processo de urbanização, as facilidades de comunicação, a maior circulação de jornais vinham estimulando debates e trocas de informações. A questão da educação das crianças nascidas livres, do voto do alfabetizado, do ensino profissional fomentavam movimentos de educação popular com razoável adesão da sociedade civil que passava a se reunir em torno de projetos educacionais filantrópicos como os asilos e as escolas noturnas. Por seu turno, a novidade das conferências pedagógicas começava a formar o hábito das reuniões de professores em torno de questões educacionais (VILLELA, 2000, p.128).

As idéias pedagógicas na reforma Leôncio de Carvalho³⁹ (1879) se voltam para noções de ensino livre, contando com a inspeção apenas para garantir condições de moralidade e higiene. O tema do ideário pedagógico desse período foi o que chamamos de higienismo. A instrução pública é tomada como parte de uma espécie de remédio para a sociedade elaborada por médicos e sanitaristas que refletiam em uma linha de pensamento em que se defendiam padrões sociais e de comportamento em nome da promoção de saúde geral da população do país.

A reforma Leôncio de Carvalho tentava resolver o problema histórico de inadequação do ensino à realidade social nacional, intensificado após a revolução industrial europeia, e ao mesmo tempo, incorporava ao ensino os materiais didáticos surgidos dessa revolução (as tecnologias de ensino). Foram elaboradas diretrizes metodológicas para professores, na forma de manuais que passam a se replicar (SAVIANI, 2008).

O campo da Educação retrocede por não mais garantir o direito de acesso a um sistema de ensino público e gratuito, mas há quem considere que houve avanços em temas como o ensino infantil, a criação de museus e de bibliotecas, a regulamentação de escolas profissionais, e a permissão para cursos superiores. A reforma deu ainda maior ênfase na regulamentação do ensino por parte províncias. Posteriormente, novas exigências produtivas orientam as proposições do campo da Educação: abolição e instrução. Entra em cena uma nova perspectiva liberal, liberdade de produzir, vender e comprar. Liberdade política de eleger e ser eleito. E a liberdade de adquirir terras e de existir em concorrência; mas para quem?

a proclamação da República brasileira, bem como a abolição que a precede (1888), se dão em meio ao mesmo contexto de contradições sociais e pressões econômicas que nos remetem aos processos de independência e constituição do Estado brasileiro no início do século XIX. Tais disputas políticas e ideológicas não contemplavam o povo, a ideia de povo era abstrata [...] a historiografia de que dispomos trata de uma elite econômica, social e política buscando influir conscientemente nas mentalidades e na forma de se pensar a sociedade brasileira. Uma empreitada executada conscientemente na disputa pelo exercício do poder político, buscando concretizá-lo através de um pretense controle do pensamento difundido na sociedade por meio da mobilização de elementos simbólicos. Assim como na proclamação da independência, em que a participação da população negra é anulada em razão de não serem contemplados pela pretensa mudança sociopolítica, [...] na instauração da

³⁹ Carlos Leôncio de Carvalho, segundo Lira (1949), nasceu em 18 de junho de 1847, na cidade de Iguçu, na província do Rio de Janeiro, era filho do Dr. Carlos Antonio de Carvalho. Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo, tendo concluído seus estudos em 1868. Prestou concurso, em 1871, para professor nesta Faculdade e nele foi aprovado, sendo nomeado membro catedrático em 1881. Foi convidado para ocupar a pasta dos Negócios do Império no gabinete de 15 de janeiro de 1878, tendo sido eleito deputado pela província de São Paulo neste mesmo ano, permaneceu na Câmara até 1881. Leôncio de Carvalho, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883) (MACHADO 2006).

República não houve possibilidade de adesão dessa parcela da população, que, recém liberta politicamente da escravização, começa a se definir, bem menos abstratamente, enquanto parte sistematicamente excluída do povo brasileiro (COSTA, 2018, p. 95-96).

Neste contexto é que novamente desponta a questão sociológica da educação. Era discutida a instrução dos homens livres, ou libertos, para que estes não caíssem na ociosidade, porém, com a abolição e a vinda dos imigrantes, debates com recortes explícitos relativos aos grupos e agentes que o acessariam passam a não fazer sentido aparente, não numa sociedade que se crê oferecer direitos constitucionalmente igualitários. Contudo

a despeito de uma luta simbólica travada em busca da adesão de uma nação a uma concepção de Estado, excluía-se parte da população radicada em território nacional não só objetivamente, mas acima de tudo, simbolicamente. Os elementos simbólicos utilizados na intenção de alcançar a adesão de alguns, eram os mesmos que, ao serem expostos, excluía simbolicamente outros, diga-se de passagem, a maior parte da população (COSTA, 2018, p.94).

Com a Proclamação da República em 1889, a instrução continuou sob a responsabilidade das províncias, agora chamadas de estados, a laicização do Estado se estenderia ao campo educacional, as tensões entre sociedade, Estado e Igreja assumiam diferentes formas quando se tratava do universo simbólico e, conseqüentemente, do sistema de ensino pretendido como oficial (SAVIANI, 2008).

“Até 1891, ano da promulgação da primeira Constituição republicana, todo o controle civil estava, na prática, a cargo da Igreja católica. Essa instituição controlava os registros de nascimento, casamento e morte” (GRINBERG, 2002, p.37), a influência dos métodos e valorações morais no campo da educação estavam determinadas por sua inserção estatalmente oficializada. A partir da referida constituição, as práticas e representações pedagógicas católicas compartilhadas, em detrimento da legislação civil laica, continuam inseridas no ideário educacional nacional.

E, levando se em conta a definição de idéias pedagógicas de Saviani, era preciso que, para se concretizar como tal, o pretense sistema educacional fosse colocado em prática, mas isso não ocorreu no século XIX. A ideia da ampla escolarização da população se apresentou como mais uma questão não resolvida durante toda a primeira República. O que a pesquisa do autor atribuiu à falta de investimentos financeiros, que seria uma das geradoras dos problemas quanto à “mentalidade pedagógica” que aqui vigoraram.

O autor afirma que no Brasil havia três mentalidades pedagógicas em disputa: *a tradicional, a liberal e a cientificista*. Estas duas últimas correspondiam ao espírito moderno;

entretanto, a cientificista e/ou positivista pregava a desoficialização do ensino, e a liberal, se fundava numa busca pela não doutrinação do Estado, assentindo a separação entre a administração política estatal e a organização do campo educacional. O constituía obstáculo à regulamentação homogênea da instrução pública brasileira no final do século XIX.

Ocorreria uma tensão entre a percepção do Estado como centralidade, e a recusa de seu protagonismo nas sociedades em desenvolvimento. Isto permeou o pensamento pedagógico e a política educacional durante toda a Primeira República (1889 – 1930). Apesar de todas as discussões em torno da centralização ou não do ensino, essa questão não avançou, continuando a cargo dos estados a organização do ensino, na forma de uma autonomia controlada, sobretudo, ideologicamente, quanto ao tipo de educação reconhecida como oficial nacionalmente (NAGLE, 2001; SAVIANI, 2008).

Durante o referido período, sobre o qual podemos prospectar uma gestação das orientações pedagógicas que se replicaram no século XX, havia de se pensar em uma forma de disseminar modos de pensar alinhados às políticas econômicas governamentais, mas que não demandassem gastos significativos. O advento dos grupos escolares fez parte de uma conjuntura em que projetos estatais entenderam que, antes de tudo, as reformas deveriam tratar da questão do mestre e dos métodos; o que se confirmou nesse texto em relação aos processos mineiros de regulação do ensino no século XIX.

Nesse intuito se executou a reforma geral da instrução pública em São Paulo (1892), em que a criação dos grupos escolares ficou legalmente implementada, como modelo de arquitetura institucional que reuniria num único prédio as diferentes classes antes isoladas, agora visivelmente objetivadas como seriação.

Em Minas Gerais, a criação de grupos escolares análogos ocorreu através da Reforma João Pinheiro⁴⁰ (1906). Passou a se praticar majoritariamente uma pedagogia dita tradicional, associada aos modelos de ensino e aprendizagem católicos experimentados no Brasil, e à adesão ao método intuitivo⁴¹. Em 1906, por meio da lei n° 439, João Pinheiro promoveu a

⁴⁰ João Pinheiro da Silva (1860 – 1908). Empreendeu em 1906 a primeira a grande reforma do ensino no estado mineiro, disseminando ideais republicanos nas políticas estatais que protagonizou deixando um legado de idéias e obras que marcaram o nascimento do regime democrático em Minas, tornando-se um dos políticos de maior expressão do Brasil. No início do século XX fundou o Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais. Morreu antes de concluir o seu mandato, sendo substituído pelo seu vice, Júlio Bueno Brandão.

⁴¹ O método intuitivo, conhecido como lições de coisas, foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros

reforma do ensino primário e normal do Estado. A reforma objetivou organizar pioneiramente a instrução pública nesse território, propondo o provimento das escolas com equipamentos e conteúdos adequados, a construção de prédios escolares, fornecimento de mobiliário, material didático, métodos e programas de ensino; inserindo uma proposta de escola como instrumento institucionalizado de capacitação para o trabalho e cumprimento de deveres cidadãos republicanos.

A organização seriada primária e constituidora de uma etapa básica do ensino, destinada à alfabetização e introdução das operações matemáticas iniciais, permanece até hoje como a forma em que estão dispostas as cinco primeiras fases do Ensino Fundamental no Estado mineiro.

A criação dos grupos escolares envolveu uma organização baseada numa inédita divisão do trabalho pedagógico, a definição e o controle dos espaços e dos tempos escolares, a adequação dos processos e os métodos de ensino [...] Por outro lado, tendo em vista controlar melhor as escolas e a atividade do professor, o governo regulamentou e criou um complexo sistema de fiscalização administrativa e técnica do ensino, de modo a torná-lo mais adequada [...] O professor primário deveria se empenhar em educar e inculcar hábitos que iriam promover o desenvolvimento intelectual, moral e físico, e produzir alunos aptos, não somente para ler e escrever, mas também para trabalhar (GONÇALVES NETO, CARVALHO, CARVALHO, 2016, pp.258-259).

Interessa-nos pensar nesses sentidos pedagógicos que passam a se propagar na execução da referida reforma estadual, considerando também a autonomia municipal que se registra, uma vez que há um movimento de descentralização do ensino observado em Minas Gerais, evidenciado nas responsabilidades assumidas pelas Câmaras municipais quanto à educação no exercício político local, registradas durante a primeira República em processos apontados na historiografia mineira como constituidores de verdadeiros “municípios pedagógicos”, pensando as distinções registradas nas práticas de ensinos das diferentes territorialidades que se desenvolvem, e que podem a ser estudadas comparativamente a nível regional (GONÇALVES NETO, 2009).

parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando a adoção de um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. O que se buscava, portanto, era uma orientação segura para a condução dos alunos, por parte do professor, nas salas de aula. Para tanto foram elaborados manuais segundo uma diretriz que modificava o papel pedagógico do livro. Este, em lugar de ser um material didático destinado à utilização dos alunos, se converte num recurso decisivo para uso do professor, contendo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades, cujo ponto de partida era a percepção sensível. Verbetes elaborados por Dermeval Saviani em Glossário parte do acervo: Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_%20intuitivo%20.htm>. Acesso em 02/04/2019.

Num contexto nacional, Saviani (2008) aponta que, apesar de mudanças percebidas como avanços, como a divisão do trabalho escolar, maior acesso e potencial homogeneização do ensino, que poderiam levar a um melhor rendimento escolar em geral, a possibilidade de retenção nas séries por meio da reprovação, a partir de avaliações vinculadas ao conhecimento eurocentrado, com o qual se identificavam as camadas dominantes política e economicamente, concorreu para uma seleção elitista programada dos agentes que permaneceram em maioria nos bancos escolares.

As populações pobres não eram beneficiadas, e no Brasil é importante acrescentar à análise de Saviani que, a pobreza possui um recorte racial específico, e nesse recorte, há uma segregação de gênero articulada, ou seja, a população afro-brasileira e indígena, recém-liberta e que se pretendia reconhecida em direitos, continuou sendo objetivamente excluída e invisibilizada socialmente e também no campo educativo; dentro dessa população, estão contempladas as mulheres não brancas, mantidas cada vez mais distanciadas do ensino formal, paradoxalmente à construção da representação docente feminizada aqui citada, e que já se processa em relação às mulheres das camadas dominantes – brancas/embranquecidas.

O que se apresentava era um quadro de paradoxos, de uma sociedade que se vê pronta para se afirmar enquanto nação republicana, mas que, por parte dos grupos dominantes, não quer sair das teias sociológicas desiguais que sustentam economicamente os privilégios que desfrutam, e por parte dos grupos dominados, não consegue sair dessas mesmas teias, que passam de uma configuração extremada em violência física no regime de escravização, para uma configuração igualmente perversa e excludente, atualizada no que agrega simbolicamente, por ser agora instituída de forma mistificada por preceitos ditos democráticos.

A dissimulação da escravização, do que ela representa de desumana e violenta, adiou e atravessou os debates que antecederam à proclamação da República, não como um absurdo a ser diretamente confrontado, e sim como um obstáculo financeiro à realização de ideais que fossem democráticos, mas que não prejudicassem as condições de vida objetiva das classes dirigentes brasileiras (COSTA, 2018; CARVALHO, 2017).

O campo educacional não estava dissociado de tais processos sociais nacionais de disputa. A primeira constituição republicana (1891) é vista como um retrocesso quanto às garantias de direito à educação, pois não mais previa o livre e gratuito acesso aos sistemas de ensino, e contribuía para a elitização cada vez maior dos espaços educativos. As poucas referências à educação nessa constituição se restringem a dispor sobre a atribuição do Congresso quanto ao desenvolvimento das letras, artes e ciências, e acerca dos espaços de

ensino superior e secundário que seriam criados nos Estados brasileiros. A ideia de uma “desoficialização” do ensino resultaria antes em conservação do que em transformação da realidade do campo educacional.

A abolição da escravização não resulta em medidas que concorressem para inserção das populações afro-brasileiras e indígenas no exercício do direito político republicano, e as políticas educacionais tão pouco estiveram desarticuladas da contínua exclusão dessas populações.

Exigências como as de saber ler e escrever, e quanto à renda do cidadão para exercício do voto na primeira República, por exemplo, incidiram diretamente sobre essas populações historicamente excluídas da possibilidade de instrução/alfabetização, bem como da possibilidade de serem proprietárias de terra e/ou possuírem renda comprovada, mediante a escravização a que foram submetidas por gerações (COSTA, 2018). “Uma concepção de República, portanto, pautada no mesmo universalismo particularista de interesses privados que orientaram a ordem social colonial, e que se mantiveram na reafirmação da mesma estratificação no período pós independência (1822 – 1889)” (COSTA, 2018, p. 96).

O caráter liberal e pretensamente laico do ensino republicano manifestava uma associação racional da possibilidade de participação política cidadã à necessidade de alfabetização dos agentes e grupos que se fizessem os detentores do poder, se organizava de modo conteudista e quanto às práticas pedagógicas exigidas como reforço de classe. “Desde as violências mais primárias e primitivas, às formas mais sofisticadas e dissimuladas dessas mesmas violências, por meios ditos legais ou na suspensão da ordem legal, foram utilizadas para manutenção da exploração e exclusão da população negra na República do Brasil” (COSTA, 2018, p.96-97). O campo da Educação pode ser percebido como um dos campos em que se institucionalizam estatalmente ideais de embranquecimento da nação no período pós-abolição, ideais que seguem se impondo e se atualizando nas experiências das sociedades brasileiras desde a colonização.

A cor da pele no Brasil sempre foi compreendida como um signo, ou seja, o ponto de referência sobre o qual se inferia uma série de atributos morais, sociais, culturais e cognitivos como essência. Os recursos práticos mobilizados simbolicamente em torno do significante cor da pele funcionaram como elementos de demarcação e distanciamento de um sentimento que poderia permitir a aproximação das pessoas negras da ideia de uma identidade comum relacionada à ascendência africana. Inicialmente utilizada como mecanismo subjetivo de dominação e dispersão identitária, foi posteriormente apropriada e oficializada pelo Estado como forma de legitimar a ideologia da democracia racial cumprindo finalidade análoga. O Estado vai operar nesse campo por meio de um procedimento de codificação. Essa é uma das formas do Estado impor às mentes uma maneira de pensar a partir de uma lógica que unifica o mercado cultural, por meio da imposição de um código que se afirma

como uma estratégia de totalização na imposição da construção de uma identidade única como padrão para uma sociedade (COSTA, 2018, p.115).

Conhecer tais elementos relativos à racialização de nossas experiências sociais como um todo no momento posterior à abolição da escravização, e quanto ao que se praticou no campo educativo na primeira República, possibilita deslindar mecanismos reprodutores de uma mentalidade discriminatória que se perpetuou de forma velada e aparentemente acrítica nas vivências e docências escolares ao longo de todo o século XX. A instrução na primeira República legitimou as posições e representações sociais hierárquicas hegemônicas.

O hiato entre a rede primária de ensino e a instrução superior, já implantado no Império, persistiria no novo regime. [...] Justapunham-se, sem ligação vertical, o sistema primário, normal e técnico-profissional, de um lado, o sistema secundário e superior de outro. Constituindo o primeiro o sistema de educação popular, e o segundo o sistema de educação da elite, a República não teve nenhum significado do ângulo da democratização da cultura (SAFFIOTI, 2013, p.303-304).

A falta de diretrizes nacionais gerais quanto ao ensino oficializado, e de homogeneidade nos modelos pedagógicos já instituídos, mesmo quando pensadas as iniciativas estaduais, conforme foi dito sobre o Estado de Minas Gerais no que diz respeito à municipalização e regionalização de políticas educacionais no século XIX e início do século XX, conforma um cenário diverso, composto por iniciativas plurais pela instrução da população, ainda que algumas características tornam-se presumíveis de acordo com a historiografia factual apresentada.

A consolidação da Província de Minas Gerais no século XIX é tida enquanto reflexo de uma nova dinâmica social que se estabelecia diante das diversas atividades econômicas em ascensão que compõe um verdadeiro “mosaico mineiro”, como denomina Luiz Fernando Saraiva e Lílian França da Silva (2008) tratam da construção de identidades mineiras e as relações traçadas entre o corpo social e as instituições políticas que se legitimam no início do período republicano. No mesmo contexto, e dentro dos mesmos conflitos de interesses e das diversas imagens projetadas acerca desta província de Minas Gerais, umas das maiores em território brasileiro no dado momento histórico-historiográfico, se delineiam os primeiros contornos do que seria o sistema público educacional Mineiro.

A partir da própria concepção plural corroborada acerca das tidas identidades mineiras, construídas e/ou então pretendidas ali, se pode pensar a necessidade de um estudo que alcance o nível local regional e/ou municipal do campo da Educação nesses territórios, para, a partir daí, traçar panoramas de análise qualitativa e que considerem os lugares de fala e

as representações socioculturais dos agentes que transparecem através dos diálogos orais e documentais pretendidos.

Jorge Nagle (2001), em “Educação e Sociedade na Primeira República”, realiza uma interpretação do quadro educacional brasileiro se atendo minuciosamente aos ideários propostos nos diferentes níveis de ensino, e trata a exceção de Minas Gerais no quadro comparativo nacional, justamente por sua pluralidade de características em âmbitos locais regionais. As análises acerca do momento de consolidação da República elucidam o protagonismo da escola enquanto espaço formativo para amparar ideais e legitimar símbolos das convicções políticas vigentes.

Estamos perpassando a trajetória de afirmação de um Estado nacional que, ao se pretender e promulgar constitucionalmente laico passou por estágios de aceitação e conflito nas sociedades brasileiras, e que caracterizaram de diferentes formas a escolarização nacional e, sem dúvida, a incipiente normatização da escolarização mineira.

As relações entre público e privado no período republicano continuaram a ser entremeadas pelas relações entre Igreja, Estado e Sociedade. E, em consequência disso, ideais políticos e religiosos, e seus respectivos valores morais relativos à generificação patriarcal e sexualidade heteronormativa presentes nas representações hegemônicas de sociedade e civilidade, continuam constituindo a noção de formação única, o modelo universal de existência humana ilibada, e que segue propagada no campo da Educação no Brasil enquanto simbolismo a ser ensinado e aprendido pedagogicamente.

No campo da Educação, contrariamente ao que se poderia projetar sobre o período, se pensarmos a relação dos ideais republicanos como um todo à promoção de idéias e práticas pedagógicas fundamentalmente laicas, o

liberalismo de que se impregnava a legislação sobre ensino na Primeira República deixava larga margem de atuação à Igreja Católica, muito mais apta do que os leigos pela tradição e posse de quadros habituados ao magistério, a desempenhar as tarefas educacionais situadas no livre terreno da concorrência. A Igreja se transformara, assim, como previra, na maior beneficiária da consagração da liberdade de ensino (SAFFIOTI, 2013, p.304).

Saffioti (2013) acrescenta ainda que, a falta de uma orientação pedagógica satisfatória ao novo ideal político republicano impediu às elites governamentais de substituir o regime de catecismo, oriundo do período em que Igreja e Estado representavam um só poder, conservando preceitos religiosos no campo educacional por não dispor dos “meios para formar um corpo docente capaz de realizar com êxito as tarefas educacionais do Estado leigo” (SAFFIOTI, 2013, p.304). A carência objetiva de agentes capazes de assumir a direção de

uma escolarização laica reproduz uma representação docente que é aprovada, sobretudo, religiosa e moralmente, e que se impõe socialmente no âmbito educativo institucional. E

nestas condições de concorrência imperfeita em que a Igreja levava extraordinárias vantagens, a mulher, elemento heterônimo econômica, social e culturalmente, formaria os grandes contingentes discipulares dos colégios religiosos que, por não serem gratuitos, marginalizavam do processo educacional amplas camadas da população nacional, repercutindo, pois, seriamente, na instrução da população feminina (SAFFIOTI, 2013, p.305).

Saffioti (2013) faz menção ao surgimento incipiente de colégios protestantes frequentados por mulheres no dado período, expondo fatos sobre a trajetória da instrução feminina no Brasil na primeira República, e aponta que se fizeram a única e limitada iniciativa de renovação cultural, “num meio social em que as concepções católicas dominavam não apenas nas escolas de propriedades e congregações religiosas, como também nas escolas públicas, acobertando-se sob o disfarce da neutralidade” (SAFFIOTI, 2013, p.306).

A falsa percepção da religião católica como única concorre para uma mistificação do papel que a sua presença “opcional” cumpriu na estrutura burocrática estatal republicana no Brasil. É preciso pensar que a sua inserção e conservação no campo educacional se dá por um histórico de imposição e negação de todas as crenças das populações afro-brasileiras, indígenas, e de quaisquer imigrantes livres de que se tem registrada a presença nesses territórios. Em sua anterior união burocrática à estrutura estatal, a Igreja se fez norma social de espiritualidade violentamente exigida em vigilância, e na qual se amparou objetiva e subjetivamente também a dita escolarização moderna brasileira.

A Igreja católica sai do Estado, mas os agentes do Estado republicano, incluindo representantes docentes em maioria, pertencentes às classes e grupos reprodutores de normas hegemônicas de comportamento, ainda são os mesmos cristãos que a animam. O campo da Educação atesta uma falha na implementação de um sistema de ensino nacional, integrado, que se fundasse na laicidade constitucional exaltada, e esse conservadorismo que passa a caracterizar as ideais pedagógicas praticadas, mesmo que outras tantas renovações teóricas surgissem, aponta como

persistiam duas deformações antigas de graves consequências: a já passada e revista dominação da Igreja católica e o hiato entre os dois sistemas escolares – o que fornecia instrução e qualificação profissional às classes populares e o destinado a formar as elites dirigentes. Como já se mencionou anteriormente, dadas as circunstâncias que cercaram a vida da mulher brasileira, era reduzido o número de elementos do sexo feminino que, antes de 1930, se deixaram absorver pelo segundo sistema de ensino, nele diplomando-se (SAFFIOTI, 2013, p.307).

Saffioti (2013, p.308) apresenta em sua pesquisa os quadros reproduzidos abaixo, relativos ao Departamento Nacional de Estatísticas, Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, Tipografia do Departamento nacional de Estatísticas no ano de 1931. Os dados atestam a desigualdade de gênero que sempre vigorou em nossa sociedade, e o modo como ela se realoja no sistema de ensino, ainda que esse passe a ser autorizado ao sexo feminino no período republicano.

<i>QUADRO N. 1</i>						
ENSINO PÓS-PRIMÁRIO						
Designação dos estabelecimentos	Número de estabelecimentos			Número de alunos		
	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>	<i>H</i>	<i>M</i>	<i>Total</i>
Liceus ou colégios do Estado	1	–	1	154	–	154
Liceus ou ateneus provinciais	16	1	17	690	–	690
Aulas públ. avulsas do ensino secundário ou clássico	46	–	46	690	–	690
Pensionistas ou colégios particulares	67	40	107	2.804	1.289	4.093
Aulas particulares do ensino secundário ou clássico	16	–	16	125	–	125
Seminários menores	10	–	10	797	–	797
Institutos de Ens. Profissional	9	–	9	658	–	658
SOMA	165	41	206	7.161	1469	8.630

QUADRO N. 2				
ENSINO SUPERIOR GERAL, BRASIL 1929				
Cursos	Matrícula		Conclusão de curso	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Medicina	5.787	72	609	4
Odontologia	680	71	156	13
Farmácia	816	178	167	62
Filosofia e Letras	62	3	6	1
Ciências Jurídicas e Sociais	3.180	20	401	2
Engenheiros Civis	2.007	24	212	1
Engenheiros Geógrafos	-	-	-	-
Engenheiros Industriais	16	-	1	-
Engenheiros Agrimensores	Especializado Superior			
Engenheiros Agrônomos	Especializado Superior			
Engenheiros Mecânicos	Especializado Superior			
Engenheiros Eletricistas	282	2	42	-
Engenheiros Arquitetos	23	1	-	-
Químicos Industriais	-	-	-	-

QUADRO N. 3				
ENSINO ESPECIALIZADO SUPERIOR, BRASIL 1929				
Cursos	Matrícula		Conclusão de curso	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Agronomia e veterinária	970	10	145	2
Comercial	18.892	4.260	2.458	627
Arte dramática	47	53	-	1
Belas-Artes	1.146	133	29	-
Música	616	4.910	31	588

4. FEMINIZAÇÃO DOCENTE: REPRESENTAÇÃO E REPRESENTATIVIDADE PROGRAMADA

“Minha voz
 Uso pra dizer o que se cala
 Ser feliz no vão, no triste, é força que me embala
 O meu país
 É meu lugar de fala
 Pra que separar?
 Pra que desunir?
 Por que só gritar?
 Por que nunca ouvir?
 [...]

Nosso país
 Nosso lugar de fala”
 (O que se cala – Elza Soares, 2018).

Os dados, articulados à discussão sócio-histórica construída, nos informam como o elemento feminino não penetra de forma efetiva o âmbito do conhecimento acadêmico até 1930. Por uma exclusão histórica dos bancos escolares como um todo, mesmo a partir de sua inserção discente, e posterior feminização manifesta nos cursos de formação normal para o magistério, uma parcela mínima de mulheres frequentou o ensino universitário no referido período (SAFIOTTI, 2013). As estatísticas sobre a primeira República revelam uma tendência já evidenciada no Império, a de concentrar mulheres em ramos profissionais menos valorizados econômica e socialmente. Louro (2001) aponta a articulação que se processa entre o abandono da escola normal por parte dos homens, consequentemente a ausência desses na docência das séries iniciais, e a crescente e heterogênea urbanização das sociedades enquanto conjuntura que, ao ampliar as possibilidades de trabalho, compreende o conhecimento escolarizado e certificado como requisito primeiro na capitalização trabalhista em andamento.

Como a educação é um requisito para o acesso às melhores ocupações na hierarquia de empregos, deduz-se que as populações de cor e as mulheres brancas não estariam capacitadas para assumir os empregos de maior status e, consequentemente, maior remuneração (NASCIMENTO, 2018, p.83).

O que em outras palavras significaria dizer que o capitalismo em expansão se apropria da escolarização enquanto espaço distribuidor de símbolos, que determinarão de forma aparentemente democrática quem poderá ocupar os melhores ou piores postos de emprego remunerado, as repartições públicas estatais, e os cargos políticos republicanos insurgentes no século XX. Contudo, para além de um discurso democrático, a forma como essa escolarização se processa indica uma nova forma de legitimar as velhas posições entre dominantes e dominadas. Há um reposicionamento dos capitais simbólicos a partir da economia e política nacionais republicanas, em que o capital escolar passa a atestar de forma padronizada os

diferentes tipos de capital cultural que serão mobilizados, quanto ao acesso que cada um possibilitará aos diferentes agentes e grupos em termos profissionais, considerando gênero, raça e classe interseccionalmente estruturando a “nova” sociedade brasileira republicana.

A partir da década de 1930, com a decadência das áreas rurais e a consequente ascensão das áreas urbanas, o processo de vida levado a efeito nestas últimas obriga a que o poder econômico do homem, enquanto chefe de família, decaia um pouco [...] a mulher branca passa a fazer parte da força de trabalho. Mas não podia deixar de ser, devido ao fato de pertencer ao grupo subordinado, ocupa lugares definidos como “atividades femininas”. [...] passa a concentra-se em empregos burocráticos de nível baixo que, embora mal remunerados, exigem certa qualificação educacional (NASCIMENTO, 2018, p.84).

Nesse sentido, a posição atribuída ao elemento feminino enquanto força de trabalho atendeu a mesma estrutura ordenada segundo um modelo patriarcal e racista dominante que, diferente de uma anterior negação completa da participação “respeitável” das mulheres em âmbito público, passa a atuar com base em um discurso que reproduz lugares distintivos de gênero e intragênero, dissimulados em liberalidade sociocultural, em abertura para que adentrem o mercado profissional.

Ao pensar nas distinções intragênero, considero que o “mesmo não ocorre com a mulher negra, porque a mulher negra ainda não teve acesso suficiente à educação para qualificar-se para estes tipos de empregos burocráticos” (NASCIMENTO, 2018, p.84). A docência feminina representa uma posição que burocratiza um lugar sociocultural de gênero e raça novamente articulados na exclusão de umas em relação às outras mulheres brasileiras, sobretudo, por homens brancos, historicamente os detentores do poder de decisão no que se refere ao campo educacional brasileiro. É importante lembrar que “foram os homens – religiosos, legisladores, pais, médicos – que falaram sobre as mulheres, e que, assim, construíram e difundiram com mais força e legitimidade as representações da mulher professora” (LOURO, 1997a, p.81).

As análises encontradas (LOURO, 2001; SAFFIOTI, 2103) nos apontam uma mesma direção quanto à paradoxal desintelectualização das representações femininas, apesar de sua massiva inserção nas escolas profissionais normais e nas carreiras docentes recém-reguladas.

A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão natural, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos (LOURO, 2001, p.450).

A associação do feminino hegemônico ao modelo de docência prospectada para os anos iniciais cumpriu papéis mistificadores, possibilitando uma percepção da docência enquanto caminho de profissionalização que se distanciava do exercício de profunda intelectualidade, e uma consequente percepção da educação escolar básica e da formação para o magistério que se dissociava do ensino secundário propedêutico e acadêmico, uma vez que somente na década de quarenta foi possibilitado o ingresso de normalistas no ensino acadêmico sem necessidade de frequência ao estudo ginasial.

É importante mencionar que, mesmo ao pensar no ingresso acadêmico de mulheres na década de quarenta, ainda falamos da realidade de um grupo muito pequeno de mulheres inseridas, ou com possibilidades de estarem inseridas, para a finalidade de estudar, em espaços urbanos, e que na maioria das cidades do interior essa realidade se mantém inacessível até o último processo de redemocratização brasileira, no final da década de 80.

No que se refere às classes dominantes, a escola normal, para além da possibilidade de inserção profissional, foi vista como possibilidade de ascensão social feminina, “procurada por moças sem intenções de desempenhar as atividades profissionais a que lhes daria direito o título de normalistas, e que a ela acorriam em busca de uma cultural geral mais ou menos equivalente ao ensino secundário” (SAFFIOTI, 2013, p.314). Havia muita resistência nas classes que acessavam a escolarização quanto à ideia de coeducação – educação para ambos os gêneros nas mesmas turmas –, uma proposta que, apesar de contemplar os ginásios secundaristas, seguia como noção aceita com bastante reserva, mesmo em relação ao ensino primário. “E, nas escolas normais, a coeducação estava completamente minada pelos fatos, isto é, pela predominância absoluta das mulheres (SAFFIOTI, 2013, p.314). Nesse sentido, a organização social patriarcal retroalimentou o sistema de ensino e as práticas pedagógicas que orientaram à formação normalista, e legitimaram a representação da docência enquanto posição feminina, pela constituição acelerada e manutenção objetiva de um corpo docente e discente cada vez mais protagonizado por mulheres nas referidas instituições.

Essa feminização docente foi experimentada em meio às desigualdades que atravessam a realidade brasileira e, portanto, contribuiu para que se mascarassem institucionalmente as distinções sociais que, ainda que se proponha superar e/ou intervir quanto ao fator gênero no mercado de trabalho, seguem excluindo grupos de mulheres não brancas e associadas à condição de pobreza desses bancos escolares, e, consequentemente, da docência ao longo do século XX. Mesmo diante de uma aparente flexibilidade relativa às posições e representações socioculturais de gênero, conservam-se

muito profundamente as diferenças de papéis atribuídos aos diversos grupos da sociedade. Diversos fatores funcionam como causa para que se perpetuem estas diferenças. Um deles, como não poderia deixar de ser, numa sociedade constituída de diferentes grupos étnicos, é o fator racial. Numa sociedade como a nossa, onde a dinâmica do sistema econômico estabelece espaços na hierarquia de classes, existem alguns mecanismos para selecionar as pessoas que irão preencher esses espaços (NASCIMENTO, 2018, p.82).

O campo da Educação, mesmo quando alvo de possíveis transformações em razão da nova ordem política que se pretende democrática, reproduz estruturalmente o mesmo simbolismo patriarcal e racista a que se associam as camadas dominantes da população desde o período colonial. O feminino deixa de ser um “não lugar” no campo, e aparece reformulado e reapresentado como lugar secundário, como um lugar que precisa ser limitado especificamente por uma condição de gênero, o que em outras palavras significa dizer que a modernidade e a apropriação dos espaços públicos pelas mulheres, e também o escolar, se dá sob o imperativo de só “poderem” ir até o limite que o masculino lhe impusesse, à força e/ou sutilmente.

O argumento parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega, e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”. Esse discurso justificava a saída dos homens das salas de aulas – dedicados agora a outras ocupações, muitas vezes mais rendosas – e legitimava a entrada das mulheres nas escolas – ansiosas para ampliar seu universo – , restrito ao lar e à Igreja (LOURO, 2001, p.450).

Louro (2001) demonstra sobre quais grupos de mulheres essa feminização analisada incide, uma vez que, ao relatar o anseio pela ocupação profissional em questão, ela o relaciona à vontade de estar no mercado profissional como pleiteio de direito à participação sociocultural como um todo, e não à necessidade de sobrevivência econômica imediata. A sobrevivência era a motivação que fazia com que mulheres das classes pobres e não brancas estivessem sempre nos espaços públicos, e fossem submetidas às mais diversas formas de exploração do trabalho, desde o período colonial.

A feminização docente conserva esse cenário ao se fazer uma escolha profissional somente para determinados grupos de mulheres, se constituindo num marcador identitário intragênero reconhecido generalizadamente, tanto pelas mulheres que inclui como pelas mulheres que exclui, ao adquirir representação e representatividade social. A seleção no acesso à escolarização e docência feminina consolidada no Brasil republicano representou a

conversão de uma (des)valorização hegemônica desses grupos sociais de mulheres – brancas e não brancas – em novos lugares igualmente hierarquizados.

A distinção aqui colocada quanto ao campo da Educação está inserida na dinâmica que conduziu mulheres não brancas historicamente ao lugar de dupla antítese em comparação com as normas hegemônicas fundadas em colonialidade que persistem no Brasil. As representações da docência e a formação normalista projetada às mulheres sustentaram o padrão patriarcal e racista oriundo das elites governamentais, e estiveram “cercadas de restrições e cuidados para que sua profissionalização não se chocasse com sua feminilidade” (LOURO, 2001, p.453). O ideal de feminilidade constituído pela fragilidade e descontrole associado às mulheres dos grupos sociais dominantes fazia com que toda e qualquer atividade fora do espaço doméstico para tais agentes indicassem um risco à hegemonia masculina de poder na sociedade brasileira, num reforço patriarcal e paternalista das representações.

As representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos. Ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, esses elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade (JODELET, 2001, p.21).

Produziu-se uma escolarização e uma representação docente satisfatória aos interesses das camadas dominantes, em que o trabalho feminino seria aceito apenas quando não afetasse a vida familiar, a prospecção e o aprendizado para o casamento, e a certeza de realização plena pela maternidade. Nessa direção, Louro (2001) fala sobre como o trabalho feminino como um todo foi colocado na categoria de ocupação transitória, e que deveria ser abandonado para concretização da real missão dessas mulheres, como esposas e mães. Trabalhar, em meio ao ideário dos grupos dominantes, seria aceitável às mulheres só – solteiras e/ou viúvas. O caráter de lugar provisório/complementar concorreu tanto para que se mantivessem as baixas remunerações como para argumentações favoráveis à feminização do magistério “porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas “obrigações domésticas” no outro período” (LOURO, 2001, p.453).

Concomitantemente, se alimentou a ideia de que aos homens caberia o sustento das famílias, uma realidade que ia além de atestar a capacidade provedora individual, mas que constituía reforço representativo da noção de masculinidade coletivamente partilhada. O que corrobora o modo como a feminização de determinados campos profissionais, incluindo o magistério, atuou antes na conservação das mesmas distinções estruturais de gênero, raça e classe no Brasil, do que promovendo rupturas na vida dos agentes e grupos aqui inseridos.

A escolarização e a formação docente propiciada nas escolas normais consolidaram o ensino sistematizado dos mesmos valores conservadores, incluindo os preceitos religiosos católicos, tidos como benéficos à nação, e fundados na perspectiva de civilidade branca eurocêntrica. Reconhecer essas distinções nos permite pensar a naturalização da classificação do mundo social – público e privado – a que somos expostos, arbitrariamente, a partir de um lugar literal, em que nascemos, e de que (tanto para aderir quanto para negar) fazemos/somos parte.

Ao explicitarmos sobre as concepções essencialmente concebidas nessa pretensa universalidade do feminino requisitado, ensinado e aprendido, a partir dos padrões europeus colonizadores, tratamos dos modos como uma ordem patriarcal, aliada às distinções dadas pela divisão racial do trabalho, valorações católicas e sistematização de orientação capitalista da sociedade dita moderna, influem na produção de uma norma comportamental e valoração classificativa de nossas experiências femininas estruturalmente. Uma norma que se atualiza, e que pressupõe uma colonialidade permanente nos significados que produz.

Questionam-se assim, como essas representações femininas hegemônicas, produzidas pelas classes dominantes brasileiras, se impuseram na história dessa sociedade aos diferentes grupos que nela se inserem, e não o que constituiu/constituiria ser mulher, em um ou outro determinado lugar, na História do Brasil. Não falamos de um sujeito mulher, mas de como um ideal subjetivo, uma norma que determina o que é ser mulher, e o que ser, para ser reconhecida na condição de mulher, pode se manifestar nas formas como atribuímos sentidos naturalizantes às experiências socioculturais com que somos confrontados ao tratarmos das questões de gênero.

fixar uma identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças [...] normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais todas as demais só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade (SILVA, 2014, p. 83).

Essa lógica que visa normalizar e homogeneizar ao produzir identificação, ao reforçar marcas identitárias, foi reafirmada e instrumentalizada na forma como se deram os processos de feminização docente, bem como quanto ao sentido generificado binário, imputado disciplinarmente às práticas escolares, enquanto articulações de controle e distinção desses lugares – de homens e mulheres; de pessoas brancas e não brancas; de pessoas de diferentes

classes socioeconômicas – desde a infância, como formas de dominação subjetiva e literal que visam à população enquanto corpo e alvo de poderes.

O campo da Educação produz e conserva a noção de um sujeito ideal, aquele que o experimenta, que pertence e tem valorização positivada nesse campo. Esse sujeito compartilha modos de estar e viver no campo; o compartilhamento de um modo de existência que passa a ser um ensino e aprendizagem também pelo exemplo do que é tido como ‘correto’, e ‘necessário’, para consecução de estudos em espaços oficiais/formais, para participação e realização de procedimentos pedagógicos, e também para uma possível formação docente. Nesse sentido, tudo que se descreveu e descreve teoricamente acerca do Campo da Educação em relação aos discursos presentes nas sociedades brasileiras, corrobora para a construção de uma concepção de Educação branca, e/ou para o embranquecimento do poder institucionalizado. A instrução pública se inseriria enquanto instância na qual se operam relações e decisões análogas a todo o restante da sociedade, visando à manutenção do poder de grupos privilegiados, quanto ao capital racial e de gênero (COSTA, 2018) fundado em concomitância com a colonialidade (QUIJANO, 2005; 2009) aqui vigentes desde a gênese sócio-histórica do Brasil.

A análise desenvolvida parte de uma elucidação sobre como a colonialidade do poder, a partir da associação da cor e traços fenotípicos às concepções oriundas das construções sociais sobre raças e gêneros distintos, essencializando nesses atributos posições sociais, condiciona à transmutação de um poder simbólico que confere desvalores sociais manifestos – capital racial e de gênero (COSTA, 2018) –, com os quais nos depararemos recorrentemente em estudos acerca do campo da Educação no Brasil, e enquanto elementos contínuos na articulação e determinação de práticas que sustentam o *habitus* que o regem. Vale salientar que, segundo Costa (2018), capital racial implica na conversão da cor da pele e traços fenotípicos em signo social, reconhecido e inteligivelmente lido indistintamente como marcador social de posições, e, conseqüentemente de atribuição de valor, este variando segundo o pertencimento racial apresentado/identificado. Assim, capital racial abarca as mais diversas dimensões da vida humana, a partir das quais se infere sobre o capital humano individual ou coletivo ao qual se faz representado.

Quando inserimos o campo da Educação nessa discussão, estamos pensando-o enquanto espaço literal e subjetivo de manifestação de um *habitus*, de um modo operacionalizante, marcado por essa colonialidade do poder, na produção e reprodução de um simbolismo ‘socializável’ em práticas pedagógicas, na gestão institucional e nas políticas públicas. Práticas dotadas de sentido relativo à confirmação e naturalização de posições

desiguais na constituição da estrutura social brasileira. E estamos falando em decolonialidade do poder, ao nos dispormos ao estudo da posição e representação de um grupo social – docentes mulheres brancas –, em uma perspectiva relacional aos demais, no que implica esse pertencimento e identificação enquanto produção de diferenciações de valor, articuladamente às posições e representações dos demais grupos (des)valorizados simbólica e objetivamente em interação.

Para apontarmos a conservação do que classificamos como branquitude em relação à Educação institucionalizada, se fez necessário revelar as formas de exclusão literais e simbólicas do que se refere às identidades raciais não brancas e a invisibilização de sua cultura e história. Refiro-me aqui à violência colonial que passa a ser “pedagogizada” por um ensino e aprendizagem baseado na versão hegemônica acrítica da história brasileira, como fruto de pré-noções incorporadas e reconhecidas como naturais, “normais” e necessárias como parâmetros da noção de civilização.

A história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas para todas as tensões ou conflitos que nela tenham surgido (GONZALEZ, 2018, pp.35-36).

A noção de branquitude carece que compreendamos as dificuldades imputadas de forma generalizada às vidas de africanas/afro-brasileiras e indígenas, especificamente por expressarem tal pertencimento identitário, na configuração estética corpórea, remetente a estes grupos. Carece em conseguirmos compreender que as desigualdades sociais que experimentamos estão intimamente articuladas aos simbolismos distintivos de gênero e raça, em meio aos quais somos invariavelmente socializados.

É possível compreender como a construção da ideia de raças distintas, associada à ideia de capacidades cognitivas, emocionais e sociais distintas em relação ao referencial de gênero, se interseccionam na produção de facilidades de que dispuseram e dispõe alguns grupos sociais, diametralmente às barreiras impostas a outros. Ocorre que, de uma forma muito sutil para pessoas consideradas brancas, as semelhanças nas experiências de grupo, ainda hoje, não são associadas ao fato de portarem este signo (cor da pele). Desde o acesso aos direitos básicos de moradia, alimentação, escolarização, até o provimento de cargos públicos, representatividade política e participação econômica, nada está devidamente explícito na racialização das pessoas brancas enquanto signo de infâmia social associado à cor de suas peles.

Os “mecanismos de produção de desigualdades raciais foram construídos de tal forma que asseguraram aos brancos a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso fosse encarado como privilégio de raça” (SHUCMAN, 2012, p.14), o que nos dispomos a averiguar pelo modo como se manifesta no campo da Educação. Considerando a educação, obviamente, um campo privilegiado, tanto em relação às/aos agentes mandatados de posições, como do acesso a este espaço pelos diversos usuários como possibilidade de participação social e desenvolvimento da autonomia individual e coletiva (ou não). A branquitude, enquanto símbolo de posição social que expressa poder, pode se revelar na análise de vivências em oposição, relacionalmente às realidades comuns à maioria das populações afro-brasileiras e indígenas. A branquitude atua como capital simbólico, enquanto fator que confere valor positivado prévio a um

grupo, que carrega privilégios não somente pela cor da pele, mas também pela posição social garantida pelo desfrute e usufruto de variados tipos de capital, o que implica no pertencimento a uma posição social inscrita de forma tácita no corpo, que de forma sobredeterminada, cor (capital racial), capital econômico e capital cultural (capital herdado), lhes garantem os privilégios aos quais tem acesso de forma quase tão natural quanto respirar (COSTA, 2018, p.35).

As violências experimentadas por grupos sociais dominados aparecem facilmente, como parte de uma só discriminação que os atinge, uma só noção de estrutura, que expõe as dinâmicas que permitem apreender como o Estado institucionaliza a manutenção das posições sociais desiguais, em que, aparentemente, tentando pacificá-las, está autorizado a se voltar belicamente contra uns grupos, sob a justificativa consentida de proteger todos de forma igual, mas punindo alguns e protegendo outros de maneiras diferenciadas. Os dados referentes ao sistema de saúde, sistema de ensino e mercado de trabalho confirmam a posição das mulheres não brancas enquanto grupo exposto às formas de opressão reconhecidas na atualidade, vivendo sob a ameaça constante pelas condições de gênero e de raça que acentuam duplamente a prospecção de violência estatizada. “Uma sociedade que tem em sua gênese, como pilar estrutural, a escravidão, e encontra no mito da democracia racial o recurso ideológico perfeito para dissimulação do racismo” (COSTA, 2018, p.380).

O mito da democracia racial ainda é parte importante da mesma engrenagem capaz de se atualizar e intervir nos processos sociais, como uma espécie de poder invisível, e aparentemente independente de deliberações pontuais individuais no desenrolar do todo, dissimulando o fator raça em nossas ações e produções. “Gilberto Freyre, o famoso historiador e sociólogo, é seu principal articulador, com sua teoria do lusotropicalismo. O

efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação” (GONZALEZ, 2018, p. 35).

O que está presente também na história e historiografia da Educação, que visa questionar as relações de gênero, mas acaba reproduzindo a universalização de categorias de análise, falando em mulher, ou em mulheres, sem pensar as experiências distintas por fatores de classe e raça como indissociáveis dessa discussão, também no que diz respeito à branquitude e à necessidade do exercício pedagógico de uma decolonialidade acadêmica.

Segundo Freyre, os portugueses foram superiores aos demais europeus em suas relações com os povos colonizados porque não eram racistas. Daí o processo de miscigenação ocorrido no Brasil e a harmonia racial que o caracteriza. Todavia, o que Freyre não leva em conta é que a miscigenação se deu às custas da violência da mulher negra (GONZALEZ, 2018, p.35).

Confrontar-nos com as posições e representações de mulheres afro-brasileiras e indígenas enquanto agentes historicamente representadas como as outras das outras (RIBEIRO, 2017), como mulheres e não brancas, amplia o conhecimento e os possíveis entendimentos sobre os sentidos das experiências no campo da Educação, considerando o fator racial historicamente em sua trajetória.

Numa sociedade como a nossa, onde convivem elementos arcaicos com o processo de modernização, a educação representa um fator social dos grupos subordinados, visando melhores condições de vida e ascensão social. Entretanto, justamente por causa daqueles elementos arcaicos, os avanços educacionais são limitados e recentes, ao mesmo tempo [em] que carente, pois a maior parte da população tem tido pouco acesso ao efetivo educacional. Entretanto, pesquisas recentes baseadas no recenseamento de 1940, 1950 e 1970, registram que a mulher branca conseguiu maior acesso ao curso superior, diminuindo proporcionalmente a desigualdade entre ela e o homem branco. A recíproca não foi idêntica quanto à população negra e mestiça, menos ainda em relação à mulher negra (NASCIMENTO, 2018, p.83).

Todos os grupos sociais de mulheres conformam posições de classe, contudo, os grupos dominados se percebem necessariamente pelo que são representados enquanto grupos dominados, marginalizados, pelas violências que experimentam na condição de não sujeitos de direitos. Nesse sentido, o fato de mulheres brancas se verem representadas apenas enquanto “mulheres”, desconsiderando raça como fator de diferenciação comum em suas trajetórias, apesar de reconhecerem facilmente a existências de dificuldades colocadas para as mulheres e populações não brancas, representaria uma objetivação discursiva de posicionamentos que são de gênero, mas que são também de classe, marcados pela inevitabilidade do sentido da branquitude, tomada como norma valorativa única no que tem de dominante subjetivamente nas sociedades pós-coloniais.

Passaremos a averiguar nossas reflexões articulando-as textualmente aos resultados empíricos dessa pesquisa, no que desvelam quanto à conservação dessa classificação do social que atravessou e mistificou os processos ocorridos no século XX e XXI no campo da Educação, pensando tais processos em relação ao cenário educacional brasileiro, a partir de realidades desveladas por interlocutoras inseridas na dinâmica do município de São Gotardo, no estado de Minas Gerais. Foram realizadas entrevistas com mulheres docentes, aposentadas e em atuação, que serão aqui introduzidas como potencial aprofundamento dialógico sobre as questões que se fazem pertinentes às hipóteses sócio-históricas de que tratamos, quanto às reproduções discursivas e práticas de um cenário sustentado no mesmo conservadorismo simbólico e histórico relativo às distinções de gênero, raça e classe apontadas.

A seleção dos relatos utilizados se deu considerando a possibilidade de evidenciar classificações análogas acerca da sociedade, bem como acerca das representações da docência e dos sentidos percebido nas práticas escolares conservadas, articulando as narrativas dessas agentes que apresentaram idades e trajetórias variadas, e atuaram no campo da Educação básica entre o final da década de 1960 e o ano de 2018. Das dez entrevistadas, quatro nasceram entre a década de 1950 e 1960, outras quatro nasceram nos primeiros anos da década de 1970. Uma das interlocutoras nasceu no final da década de 1970; uma nasceu no início da década de 1980, e outra no início da década de 1990.

Foram utilizados dez relatos selecionados a partir da faixa etária das entrevistadas, pensando a conseqüente experiência escolar e docente vivida. Buscando contemplar diferentes impressões sobre experiências inseridas na segunda metade do século XX, foi elaborado um questionário estruturado por temas, a partir das averiguações pretendidas, contudo, esse questionário não limitou os diálogos estabelecidos, orientando a produção das fontes orais, mas sem determinar o que seria dito e/ou a forma como seriam ditas muitas das informações narradas.

[Pesquisadora: quando você se pensa na vida, na sua trajetória, você se percebe como mulher ou como mulher branca?] Eu não tenho muito essa questão de cor, eu nunca tive, não sei se porque eu convivi muito com meus primos...
[Pesquisadora: você já foi solicitada a se posicionar sobre um determinado tema por ser uma mulher branca?] Não lembro...
[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza branca?] Não [risos]
[Pesquisadora: já opinou ou já ouviu falar em algum debate acerca do lugar da mulher branca na sociedade?] Nunca, nunca...
[Pesquisadora: você acredita que experimentou facilidades por ser branca?] Já, já, por que eu tenho uma grande amiga negra, e ela é psicóloga, eu já vivi situações com ela assim, por exemplo, eu sei que ela tem uma capacidade muito grande de falar em público, e numa determinada situação eles iam escolher entre eu e ela, e eu vi que nitidamente eles me escolheram porque eu seria mais aceita, ah assim, “A Marilene eles vão agradar mais”... mas não pela competência, mas pela cor, e ela percebeu isso também, que foi por causa da cor, porque até o assunto que

ia ser falado, ela, como psicóloga, teria muito mais autoridade... Uma coisa muito interessante comigo e ela em Uberlândia, a gente foi no shopping, o [um dos filhos] estava com quase seis anos, e assim, eu, os três, e ela, e aí a gente entrou numa loja, aí a atendente virou pra mim e falou: “cê podia fazer o favor de pedir a sua babá pra fica com seus filhos lá fora”, aí eu falei, mas ela não é minha babá, se ela não pode entrar eu também não vou entrar não, e já virei as costas e saí, mas assim, que eu fiquei, P da vida, “não, não importa com isso não, já estou acostumada...” é como se não tivesse sido nada demais... se fosse hoje eu faria um boletim de ocorrência né, mas isso foi há 25 anos, na época a gente nem tinha essa consciência, tem 22 anos que tem isso... **[Pesquisadora: alguém já falou que você não tinha cara de professora?]** Muitas vezes [risos]... muitas vezes... **[Pesquisadora: você entende que ao falar que não tinha cara de outra professora era inferiorizando a profissão ou inferiorizando você?]** Inferiorizando a profissão... convivi anos com a família do meu esposo falando assim, não, cê tem que fazer outra coisa da sua vida...faz esse concurso, cê sofre demais sendo professora, e eu vejo isso muito com meus filhos, eu tenho um filho que namorou quatro anos com uma menina que tá fazendo medicina, e ele terminou com ela, e ele arrumou outra namorada, “ela ia fazer medicina, vai ser médica, como que ele termina com ela”... ele me arruma uma namorada que faz agronomia, que sai pras festas com aquelas botas de cano alto, tipo assim, nossa, [cita o filho] está ficando doido da cabeça... e acha que profissão vai [...] (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: você já opinou em alguma situação solicitada por mulher branca?] Não, ham ham, não... **[Pesquisadora: você se pensa como uma mulher ou uma mulher branca? Acha que o fato de ser branca está na sua vida como algo marcante?]** Na roça, quando eu morava na roça, como eu era filha única, eu brincava com os filhos dos empregados, entendeu, e os empregados eram todos pretinho, lá em casa eram todos pretinhos, então, eu fui, assim, como eu falo, a minha infância todinha foi convivendo com eles... **[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza branca?]** Eu já ouvi uma expressão assim ó, não faz serviço de preto não, né? **[Pesquisadora: acredita que se fosse negra estaria nos mesmos lugares profissionais?]** Talvez não... **[Pesquisadora: já falaram que você não tinha cara de professora?]** Não (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: você se pensa como uma mulher ou uma mulher branca?] Ai, uma mulher eu não penso que eu sou branca, eu não faço nada pensando “ah eu sou uma mulher branca”... **[Pesquisadora: já foi solicitada a opinar sobre algo pelo imperativo, “você como mulher branca”...?]** Não nunca...**[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza branca?]** Já... **[Pesquisadora: acredita que possa ter vivido facilidades por ser branca?]** Antes eu não achava, agora que você me colocou minhoca na cabeça... [risos] **[Pesquisadora: acha que estaria na mesma posição profissional se não fosse uma mulher branca?]** Não, se você me perguntasse antes da gente bater esse papo aqui, eualaria que sim, mas agora eu tenho que refletir... **[Pesquisadora: já te falaram que você não tinha cara de professora?]** Nunca... quando eu ia dar aula na cerca velha o povo parava e falava assim, vamo fessôra... (PROFESSORA 09, 46 anos).

[Pesquisadora: você se pensa como uma mulher ou uma mulher branca?] Mulher... **[Pesquisadora: já foi solicitada a opinar sobre algo pelo imperativo, “você como mulher branca”...?]** Não **[Pesquisadora: já presenciou ou participou de algum debate sobre o lugar da mulher branca na sociedade?]** Não **[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza branca?]** Já... **[Pesquisadora: acredita que teve facilidades na vida por ser branca?]** Não... se eu fosse uma mulher negra, eu teria tido muitos problemas, eu acho que o espaço para o negro ele é muito difícil, ele não é fácil **[Pesquisadora: alguém já falou que você não tem cara de professora?]** Não [risos]... pelo contrário, todo mundo sempre falou que eu tinha cara de professora... (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: você se pensa como um mulher ou uma mulher branca?] Como mulher **[Pesquisadora: já presenciou ou participou de algum debate sobre o**

lugar da mulher branca na sociedade?] Não **[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza branca?]** Não **[Pesquisadora: alguém já disse que você não tinha cara de professora?]** Nunca **[Pesquisadora: você acha que se você fosse uma mulher negra estaria nos mesmos lugares profissionais?]** Ah não, jamais, ainda mais na época que eu nasci... Eu tinha colega, na época que eu tava crescendo, era difícil, o negro era mesmo excluído, morava nos ranchim... teve duas meninas, teve uma que o padre ajudou ela [...] ela conseguiu começar o ginásio, depois a tia dela que criava ela morreu, ela não teve condição de ficar na cidade, ela foi pra roça, lá ela começou a dar aula né, naquele tempo qualquer um ano de ginásio, e ela deu aula até aposentar...aqui, não tinha conseguido nada... (PROFESSORA 04, 69 anos).

[Pesquisadora: você já ouviu a expressão beleza branca?] Não, nunca ouvi falar... **[Pesquisadora: e a expressão beleza negra?]** Já, já vi falar beleza negra... **[Pesquisadora: alguém já falou que você não tinha cara de professora?]** Não... sempre falaram que eu tinha cara de professora [risos]... não sei porque não, mas [risos] **[Pesquisadora: você se percebe uma mulher ou mulher branca, preta, parda?]** [silêncio] **[Pesquisadora: alguém já te perguntou isso?]** Não, ninguém nunca me perguntou, uma vez uma menina no censo me perguntou, eu falei “uai, eu não sei que cor que eu sou não”, aí eu falei que eu era amarela... (PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisadora: você acha que você tem facilidades na sua vida por ser branca?] É, eu acho que se eu fosse uma pretinha talvez eu não tivesse tantas chances quanto eu tenho, não seria vista como eu sou, né... **[Pesquisadora: quando você se pensa, você se pensa uma mulher, ou você se pensa uma mulher branca?]** Mulher... tanto é que eu te falo, eu quando falei, gente eu sou preta, eu só nasci desbotada, eu tenho maior orgulho de saber que eu tenho descendência afro. **[Pesquisadora: alguém te ensinou a se ver como uma mulher branca, quando você se vê, você se vê como mulher sem pensar sua racialização?]** Não, essa questão de ser mulher branca, não, mulher, mulher... **[Pesquisadora: você já foi chamada, ou interrogada, no sentido assim, você, enquanto mulher branca, o que você acha da Dilma ter sido presidenta, como mulher branca também? Em algum momento você já foi chamada pra opinar a partir da sua racialização branca?]** Não... não...eu não vivi essa situação não...igual eu te falei, São Gotardo é um lugar tão...talvez se eu morasse em um lugar maior, poderia ter sido abordada nesse sentido, mas São Gotardo nunca teve esse tipo de pensamento, de “você, enquanto mulher branca”... **[Pesquisadora: você acha que as pessoas, é, você também nunca ouviu isso assim, tipo nos seus meios, não só diretamente com você, você acha que nunca ouviu essa diferenciação, “você enquanto pessoa branca se posicione sobre isso?]** Não que eu me recorde [...] nem de presenciar **[Pesquisadora: alguém já te falou que você não tinha cara de professora?]** Já ouvi a expressão... Você não vai dar nada que presta na vida, foi justamente no momento do casamento... e, e eu te falo, eu não sei se eu fico com brava com isso ou se eu agradeço, porque foi mais um motivo pra romper barreiras...engraçado, quando eu falo que eu sou professora, muitas vezes as pessoas falam, nossa mas cê tem uma cara de advogada, de delegada [risos] (PROFESSORA 01, 40 anos).

Então, eu venho de uma família que tem descendência negra, e no último censo eu me declarei como parda, embora isso fica uma coisa tão ambígua que a gente nem sabe como se declarar né... se vê gente as vezes mais morena que você e se declarou como branco, é respeitado o que você se diz né, eu me declaro como parda **[Pesquisadora: você se percebe como uma mulher ou como uma mulher parda? Acredita que você foi levada a pensar no seu pertencimento racial?]** Não... eu não penso na minha racialização, eu me penso como uma mulher **[Pesquisadora: você já foi solicitada a opinar a partir da sua declaração de raça?]** Não... a não ser nesse momento da monografia onde eu me posicionei e pude falar sobre isso... **[Pesquisadora: já ouviu falar de algum debate sobre lugar da mulher branca na sociedade?]** Não **[Pesquisadora: já ouviu falar de debates sobre o lugar da mulher negra na sociedade?]** Já... **[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza branca?]** Não **[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza negra?]** Sim **[Se fosse**

uma mulher, negra, de pele escura, acredita que estaria nos mesmos lugares profissionais?] Então... complicado falar né...é e assim, teria propriedade pra falar a pessoa que realmente sofreu isso na pele, talvez eu tivesse enfrentado mais dificuldade, eu tive colegas negras sabe...e que foram discriminadas...
[Pesquisadora: alguém já falou que você não tinha cara de professora?] Não, nunca ouvi isso, eu sempre fui muito líder... (PROFESSORA 08, 39 anos).

Parda [...] A família do meu pai tem descendentes negros, sou feliz com isso, então não tenho nenhum constrangimento... **[Pesquisadora: na sua família todo mundo sempre falou de vocês serem descendentes de negros?]** A gente falava, meu pai comentava, já numa geração mais antiga, na época do meu pai, a minha avó era bem negra **[Pesquisadora: a sua avó tinha a pele escura?]** Mais escura, mas nenhum constrangimento, sou feliz com isso, inclusive, eu converso como a supervisora, falando dessa discriminação, que as vezes o próprio aluno se discrimina, se auto discrimina, eu falo disso, tenho pelo morena e sou feliz [entonação exclamativa] **[Pesquisadora: você se percebe uma mulher ou uma mulher parda (conforme auto declaração)?]** Não, eu me vejo uma mulher, sem diferença nenhuma... **[Pesquisadora: você já se viu sendo chamada pra debater o seu pertencimento racial?]** Não **[Pesquisadora: você já ouviu a expressão beleza branca?]** Acho que não **[Pesquisadora: e a expressão beleza negra?]** Ah sim!! **[Pesquisadora: você acha que se você fosse um mulher negra, de pele escura, você teria alcançado os mesmos lugares profissionais na vida?]** Claro... eu vejo que a cor da pele não influencia...**[Pesquisadora: alguém já falou que você não tinha cara de professora?]** Não... (PROFESSORA 03, 63 anos).

Negra **[Pesquisadora: você acredita que os alunos e as pessoas em geral se autodeclaram negras com facilidade nos espaços que você interage?]** Não... eu acredito que muitos negros, eles próprios tem preconceito... **[Pesquisadora: a origem racial negra na sua família sempre foi declarada?]** Sim... **[Pesquisadora: acredita que isso faça diferença pra você se autodeclarar como mulher negra?]** Com certeza! **[Pesquisadora: quando você se pensa na vida, se pensa como mulher, ou como uma mulher negra (conforme auto declaração)?]** Mulher **[Pesquisadora: já foi convidada para participar de algum debate por ser uma mulher negra?]** Não, não... **[Pesquisadora: já ouviu a expressão beleza negra?]** Já **[Pesquisadora: e a expressão beleza branca?]** Não **[Pesquisadora: alguém já falou que você não tinha cara de professora?]** Já...Já...Muita gente... (PROFESSORA 10, 26 anos).

As professoras, tanto as que se declaram brancas e pardas, e a professora que se declara negra, revelam elementos sobre perceberem que ser uma pessoa branca no Brasil é uma diferenciação, e isso se manifesta quando apontam como as pessoas negras são e estão excluídas, de vários modos; e generalizadamente, mesmo que não especifiquem práticas e classificações explicitamente racistas, todas elas pensam racialmente desigual ao perceberem a raça como fator relativo às pessoas que classificam como negras, mas não sobre as pessoas brancas. Quando a professora se autodeclara negra, e na sequência responsabiliza pessoas negras pela discriminação vivida em sua resposta, fica explícita uma percepção comum às outras entrevistadas sobre a existência do racismo nas relações de sociabilidade.

Elas não conseguem perceber os privilégios que viveram por serem brancas, ou não conseguem perceber a sua experiência como privilegiada, mas há uma diferenciação nas falas que se desvela no uso dos pronomes “nós” e “eles”; sem que o “nós” precise ser adjetivado por: “nós brancos”, e quando o “eles” necessariamente se refere às pessoas não brancas com

quem convivia. A diferenciação segue presente de formas diversas quando elas entendem que narrar sobre o convívio com pessoas negras de forma “harmoniosa”, e declarar uma ascendência negra da qual não se envergonham, anularia o racismo que há nelas mesmas. O privilégio está colocado em não precisarem se perceber, de modo algum em suas vivências, a partir da racialização que atravessa toda a sociedade, uma opção negada às mulheres identificadas como negras por heteroclassificação.

a raça seria o atributo de quem não compartilhasse do corpo branco, transparente. O corpo branco seria a norma, o corpo transparente, desprovido de raça e produzido e reiteradamente por meio do exercício classificatório e segregador do outro racializado (PATERNIANI, 2016, p.3).

O lugar de parda, entre as entrevistadas, foi mobilizado nas declarações sobre si mesmas de professoras que, ainda que esteticamente se percebam distantes do que reconhecem como padrão de brancura, do que é considerado ser branca – cor da pele clara, cabelos e olhos claros, cabelos lisos – mas que não se vê discriminado socialmente por tais fatores, que não experimenta uma marginalização e desconfiança quanto às posições que ocupa devido às vivências. O que está colocado pela categoria parda, nessas entrevistas, aparenta atender uma situação em que, apesar de uma ascendência não branca estar colocada, essas mulheres não partilham os signos do que se associa à negritude socioculturalmente, em termos de representações identitárias e percepção relativa à ausência de representatividade em alguns campos.

Este pode ser entendido como mais um resultado das eficientes estratégias de dominação simbólica incorporadas pelo aparelho ideológico do Estado, produzidas pelas especificidades do racismo brasileiro e utilizadas também como uma das formas de embranquecimento da população: o embranquecimento que se opera no plano subjetivo e se objetiva nas estatísticas do IBGE na categoria pardo (COSTA, 2018, p.257).

Um processo dado a partir de vivências em lugares sociais embranquecidos por um capital cultural partilhado generalizadamente quanto às normas hegemônicas de classificação da sociedade. Muitas vezes esse processo corresponde às experiências das narrativas quanto à ascendência miscigenada, a auto declaração enquanto parda acaba confirmando uma vivência fundada em branquitude, e a prospecção de acessar um capital cultural relativo às representações da negritude só aparece nas falas como a diferença exotizada, como o ato de acessar uma cultura diferente, na qual não reconhecem a si mesmas. “Com isso, a existência codificada e oficializada pelo Estado no censo de uma categoria intermediária, a/o “parda/o”, parece contribuir para afirmação do branqueamento” (COSTA, 2018, p.116).

A categoria parda operou e opera institucionalmente e socialmente como um lugar de embranquecimento, como diminuição da diferença reconhecida e possibilidade de uma “quase” não exclusão da norma; o que no Brasil poderia ser percebido como “ser” menos preto, mesmo sem ser branco. Historicamente, no que se refere ao uso do termo

a significação atribuída à categoria “parda/o” assumia a função de distanciamento da/o preta/o e da/o negra/o, designações a que foram atribuídas representações pejorativas em razão da associação direta ao passado de um povo escravizado, e também de um lugar intermediário, como uma pretensa identidade nacional. No entanto, a elite seguia se identificando como a branca e europeia (COSTA, 2018, p.116).

Uma situação possível no Brasil, em que se opera o que se define por “preconceito de marca”, experimentado essencialmente sobre a aparência, justificado nos traços físicos do indivíduo, e não relativo à ancestralidade (SUHCMAN, 2012); a noção de ancestralidade afro-brasileira e indígena é sistematicamente apagada e negada para grupos brancos e não brancos, de modo epistemicida, dentro e fora do ensino formal.

O fato de os estereótipos negativos estarem diretamente associados à cor e à raça negra fez também com que os brasileiros mestiços e grande parte da população com ascendência africana, de maneira geral, não se classificassem como negros, gerando um grande número de denominações para se designar as cores dos não brancos, como: moreno, pessoa de cor, marrom, escurinho etc. Portanto, essa forma de classificação eliminou não raramente a identificação dos mestiços com a negritude e fez com que estes, nesses casos, não se classificassem como negros, bem como ajudou para que permanecessem intactas todas as estereotípias e representações negativas dos negros. No entanto, os estudos brasileiros sobre relações raciais mostram que, mesmo com a diversidade de classificação racial brasileira, as desigualdades sociais entre os cinco grupos de cor oficiais do IBGE (pretos, brancos, pardos, amarelos e indígenas) podem ser agrupadas em dois únicos grupos: brancos e “não brancos”. Isso significa que, apesar das diferentes cores com as quais os brasileiros se auto identificam, os acessos às oportunidades sociais obedecem a uma lógica hierárquica bipolar (SHUCMAN, 2012, p.44).

Esse é um dos resultados da eficácia da norma, a norma é um espectro que permite diferentes níveis de pertencimento e exclusão entre dois pólos que se apresentam como opostos. A norma permite não se perceber enquanto tal, quanto maior a proximidade com o que a representa. De forma análoga oposta, agentes igualmente submetidos às mesmas normas, mas marcadas tanto de forma explícita quanto velada pela noção de exclusão e distância em relação ao que a representa, apontam sua eficácia programada no que tendem a se auto responsabilizar pela própria diferenciação quanto à norma experimentada.

As posições e representações de mulheres afro-brasileiras e indígenas, ao serem colocadas de forma crítica e consciente nesse pertencimento sócio-histórico de grupo, passam

por uma construção que as entenderá como as outras das outras (RIBEIRO, 2017) – mulheres e não brancas –. Numa sobredeterminação de pertencimentos comuns em lugares que se distanciam da norma, bem como da citacionalidade da norma como imposição da própria norma (Butler, 2000), elas representariam um lugar de gênero fora do parâmetro simbólico de representação ideal.

Todos os grupos sociais de mulheres conformam posições de classe, contudo, os grupos dominados tendem a se perceberem pelo que são representados enquanto grupos marginalizados e pelas violências vividas como os resultantes da constante discriminação. O fato de mulheres – brancas e não brancas – se verem representadas apenas enquanto “mulheres” em suas respostas, desconsiderando raça como fator de diferenciação que as distingue em suas trajetórias, culminaria numa objetivação discursiva quanto à adesão de posicionamentos hegemônicos que são de gênero, mas que são também de classe, marcados pela inevitabilidade do sentido da branquitude como norma valorativa apreendida positivamente nas sociedades pós-coloniais por todos os agentes e grupos escolarizados.

A professora que se declara negra, ao perceber diferenças que estão colocadas à população negra, prossegue justificando na própria população negra o que ela percebe como discriminação. Ao se colocar, há um distanciamento, ainda que reconheça as distinções sociais históricas imputadas à população negra, e ainda que exista uma atribuição de valor à posição de sua família nesse aspecto, de uma autoafirmação enquanto pessoa negra, não há um aparente entendimento de que as pessoas sejam diferenciadas por tal fator socialmente, não há um aparente entendimento de que a heteroclassificação limite as prospecções de vidas e oportunidades da população negra como um todo. Ela afirma se perceber enquanto mulher, sem entender ser necessário considerar a categoria raça como diferença, mesmo reconhecendo possíveis diferenciações vividas, para além da diferença desproporcional entre a quantidade de mulheres brancas e não brancas nos espaços de ensino e aprendizagem em que se inseriu e se insere.

[Pesquisadora: na sua experiência, você percebe professoras negras na mesma proporção que as brancas?] Não... bem menos... bem menos... fico até rindo de mim, até quando tem palestra, essas coisas assim, eu fico observando, será que é só eu ou tem mais alguém?... **[Pesquisadora: você sempre presta atenção nisso e percebe desigualdade?]** Fico procurando, de verdade, e vejo que assim, bem poucas... **[Pesquisadora: você menciona frequentar palestras, você acha que já assistiu muitas(os) palestrantes negras(os)?]** Não, pouco, muito pouco... **[Pesquisadora: nesses espaços escolares que você atuou e atua, nos setores de limpeza, portaria, você acha que tem muitas pessoas negras atuando?]** Tem, em maior proporção **[Pesquisadora: existem muitas supervisoras negras?]** Não, muito pouco... **[Pesquisadora: você acha que causa um estranhamento nas pessoas uma pessoa negra nesse lugar?]** Causa... **[Pesquisadora: por você ser**

negra?] Sim **[Pesquisadora: você acha que isso é dito de modo explícito?]** Não, eu não sei se por causa da questão da cor ou da idade... (PROFESSORA 10, 26 anos).

Não se pensar enquanto mulher e negra, quanto à trajetória que protagoniza e as posições que ocupa, permite não relacionar algumas questões diretamente às sutilezas de um racismo que é percebido no cotidiano, e que marca as relações em sociedade também a partir das representações identitárias com que nos deparamos (COSTA, 2018). A pretensa harmonia racial brasileira propagada pode conduzir a uma auto percepção de pessoas não brancas sem a associação de suas experiências com o que caracterizam as representações subalternizadas relativas à raça como fator de diferenciação determinante nas sociedades pós-coloniais.

Quando Fanon (2008) reflete filosoficamente quanto à impossibilidade da população não branca de se perceber também sobre si mesma sem apreender os sentidos e valores embranquecidos, valores que recaem sobre identificações e representações sócio-históricas estereotipando agentes e grupos não brancos, ele está falando de como o sentimento produzido por essa socialização pautada em branquitude não se relaciona à noção de inferioridade, refere-se à produção de uma sensação de inexistência em negritude, ou seja, promove à inexistência de percepção da própria existência não branca autônoma. A discussão de Fanon (2008) em *“Pele negra, máscaras brancas”*, texto mundialmente reconhecido no que aponta sobre branquitude, nos fala de como as pessoas negras estão (igualmente às pessoas brancas) inseridas nessa sociedade na qual a população branca formula, informa e representa tanto sobre o que constitui ser uma pessoa branca como acerca do que constituiria ser uma pessoa negra. E nesse sentido, nos fala de como se cria um distanciamento entre o que se identifica conscientemente como a afirmação positivada da negritude a partir de um determinado momento, e o que esteve colocado deturpadamente sobre as representações dessa negritude ao longo do tempo a partir dos exercícios coloniais e racistas de poder.

As estruturas racistas de poder deturparam sócio-historicamente, literal e subjetivamente, os modos de “existência” das populações não brancas, e produziram categorizações negativadas imputadas às representações identitárias associadas à negritude no Brasil. Essa negação existencial se intensificaria quanto mais nos posicionarmos contrários ao ideal de brancura. E ainda que as pessoas se percebam como não brancas objetivamente, se autodeclarando enquanto pardas e pretas, e/ou sendo assim percebidas por heteroclassificação, estarão inseridas nessas lógicas de embranquecimento subjetivo que as condiciona ao discurso de pretensa igualdade racial em termos de oportunidades; sem perceber o que tal falácia dissimula nas práticas e representações preconceituosas vivenciadas e narradas.

A negação de que exista um conflito racial imanente às nossas subjetividades impede que as agentes constituintes desses constructos se resignifiquem mutuamente em relação à forma como experimentamos pertenças raciais assimétricas, e tornam lenta a desconstrução em via de mão dupla de um processo que atravessa toda a população, mas a partir de perspectivas distantes, literal e subjetivamente. A negação do conflito racial historicamente vivenciado pode impedir que pessoas brancas e não brancas (conscientemente ou não) se disponham igualmente ao confronto dessa realidade, num debate em conjunto quanto às formas de resistência, disputa discursiva e busca por novas relações étnico-raciais não hierarquicamente legitimadas.

Podemos pensar sobre o sentido das diferenciações raciais, e como elas nos aparecem mistificadas, sem ser ditas literalmente, a partir do seguinte ponto: a professora declarante negra é a única que cita ouvir recorrentemente não ter “cara de professora”, sem uma explicação posterior, de que tal fala se trate de um modo de projetá-la em posições tidas de maior prestígio do que a docência, e não duvidando e/ou questionando a legitimidade da agente para ocupar um determinado cargo, ou estar em tal posição no campo da Educação.

O que seria “cara de professora”? Todas as mulheres declarantes como brancas e pardas, além de quase que em maioria atestarem nunca serem interpeladas sobre ter ou não ter “cara de professora”, em nenhum momento manifestam desconforto por estar nessa ou naquela posição profissional. Ainda que muitas relatem dificuldades em suas trajetórias formativas e atuação docente, nenhuma delas relata situações em que se percebem pouco ou não representadas na dinâmica de funcionamento hierárquico e vigilante do campo escolar institucionalizado enquanto docentes. Essa homogeneidade racial foi garantida por um histórico de violências contra a população não branca, e em especial às mulheres negras, e permitiu um encobrimento do fator raça como diferenciação nos conteúdos e processos de ensino e aprendizagem escolar, uma vez que “a eficácia do discurso ideológico é dada pela sua internalização por parte dos atores (tanto os beneficiários quanto os prejudicados), que o reproduzem em sua condição e comportamentos imediatos” (GONZALEZ, 2018, p.64).

A manutenção da branquitude se torna um dos marcadores das possibilidades de progresso ou não de uma sociedade, a partir dessa (des)valoração prévia sobre qual população era potencialmente capaz de boas práticas, de acordo com a ordem social vigente. O que se entendeu como progresso no campo da Educação desde o período republicano residiu na continuidade dessa propagação do padrão ocidental de classificação do mundo. Esse padrão depende de uma distribuição desigual dos agentes em sociedade, que passa a contemplar seleções relativas ao acesso escolar.

O critério racial constitui-se num desses mecanismos de seleção, fazendo com que as pessoas negras sejam relegadas aos lugares mais baixos na hierarquia, através da discriminação. O efeito continuado da discriminação feita pelo branco tem também como consequência a internalização pelo grupo negro dos lugares inferiores que lhes são atribuídos. Assim, os negros ocupam aqueles lugares na hierarquia social, desobrigando-se de penetrar os espaços que estão designados para os grupos de cor mais clara. Dialeticamente perpetuando o processo de domínio social e privilégio racial (NASCIMENTO, 2018, p. 82).

Fanon (2008) nos fala dos processos que historicamente produziriam experiências às populações brancas e não brancas de forma alienada (mistificada), sem generalizar tais processos, mas pensando quanto ao que implica politicamente esses processos alienadores, sobre portar signos de identificação com o que representa a negritude, visto a negação e invisibilização desses signos socialmente. Ele fala de uma população branca alienadora e alienada (mistificadora e mistificada), que protagoniza situações justificadas em uma noção de pretensa harmonia racial paradoxal à desigualdade que experimentam pessoas negras cotidianamente, nos mais diferentes espaços, e também nos espaços de saber. A norma brasileira se funda na manutenção de uma ordem do discurso racista, “enquanto discurso de exclusão que é, ele tem sido perpetuado e reinterpretado, de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam” (GONZALEZ, 2018, p. 41), de forma consciente ou não.

Para uma tentativa de melhor entendimento sobre o alcance impositivo de uma norma fundada em colonialidade do poder (QUIJANO, 2005; 2009), podemos nos questionar do seguinte ponto: não existe, aparentemente, uma representação explícita no imaginário geral quanto ao significado positivado de se fazer “coisas de branco”, ou que isso e aquilo sejam “serviço de branco”, “religião de branco”, “roupa de branco”, “música de branco”, “comida de branco”, “conhecimento de branco”, “dança de branco”, “poesia de branco”, “ciência de branco”, no entanto, somos condicionados por esse capital cultural embranquecido, por ser relativo ao grupo dominante, que o dissemina entre nós como único.

Ninguém fala que temos uma escola e campo da Educação de brancos, mas é possível averiguar como a escola que temos operou propagando branquitude, ensinou e aprendeu o capital cultural relativo à população branca, ainda que sem adjetivar racialmente as escolhas e os agentes que incluía em representação e representatividade nos espaços educativos. E, paralelamente ao excluir tudo que se refere às culturas das populações afro-brasileiras e indígenas, excluiu possibilidades de reconhecimento e identificação com o capital cultural que representa, tanto por parte da população branca como não branca, excluindo-as da noção de

cidadania brasileira pretendida, numa dinâmica embranquecedora, contínua, e sistematizada pedagogicamente.

Ao não categorizar e representar a história e cultura ensinada como a história dos brancos, e se produzir uma história que diz sobre brancos e não brancos como única, cria-se uma representação de oposição implícita em desigualdade, tudo que se produz fora dessa versão hegemônica em embranquecida, constituirá uma história e cultura outra, se constituirá como a diferença. A versão hegemônica replicou estereótipos raciais fundados em colonialidade do poder enquanto a versão única de nossa história e historiografia, por um longo período, pela manutenção dessa exclusão da população negra dos lugares de produção de um conhecimento passível de ser escolarizado.

“Assim como a história do povo brasileiro foi outra, o mesmo acontece com o povo negro, especialmente. Ele sempre buscou formas de resistência contra a situação sub-humana em que foi lançado (GONZALEZ, 2018, p.36)”, perspectivas outras que foram cuidadosamente omitidas da história brasileira inserida nos bancos escolares, e ficou fora de alcance quanto às representações que temos de nós mesmos enquanto sociedade. O mito da democracia racial camuflou como a divisão racial das sociedades modernas possibilitou

a negação da plena humanidade do Outro, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, a sua destituição da capacidade de produzir cultura e civilização prestam-se a afirmar uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade europeia. O Não-ser assim construído afirma o Ser. Ou seja, o Ser constrói o Não-ser, subtraindo-lhe aquele conjunto de características definidoras do Ser pleno: autocontrole, cultura, desenvolvimento, progresso e civilização No contexto da relação de dominação e reificação do outro, instalada pelo processo colonial, o estatuto do Outro é o de “coisa que fala”(CARNEIRO, 2005, p.99).

Os grupos dominantes tendem a se perceberem enquanto únicos, e desconhecem o sentimento de desigualdade, pelas facilidades com que se deparam enquanto agentes em relação nos espaços em que se inserem. Não tendem a se questionar sobre a estrutura social que define quem terá ou não acesso aos espaços institucionais e aos diferentes tipos de capital de que desfrutam, não se confrontam, por um real desconhecimento (que é o mesmo que o reconhecimento), que conforma uma auto desresponsabilização coletiva quanto ao significado de determinadas distinções estereotipadas, no que diz respeito às opressões sociais como um todo.

Seria preciso compreender que “a branquitude não precisa se afirmar, porque a afirmação a partir do lugar do privilégio equivaleria à ruptura com o pacto de silenciamento em relação às hegemonias raciais produzidas pela brancura” (CARNEIRO, 2005, p.132). A

branquitude precisa ser confrontada, para que se evidenciem as formas de sua manifestação sobre as quais se podem intervir, como no caso das práticas pedagógicas, práticas de pesquisa, docência e produções acadêmicas contemporâneas.

A nosso ver, as representações sociais manipuladas pelo racismo cultural também são internalizadas por um setor que, também discriminado, não se apercebe que, no seu próprio discurso, estão presentes os mecanismos da ideologia do branqueamento e do mito da democracia racial (GONZALEZ, 2018, p. 48).

Compreender o lugar em que nos inserimos, sem desconsiderar o lugar do outro, nos requisita essa reflexão quanto aos sentidos atribuídos à pesquisa e à produção do conhecimento no campo acadêmico, quanto às formas metodológicas pouco flexíveis, e fundadas em epistemologias comprometidas pela própria concepção de uma ciência que é produto e produtora da mesma “colonialidade do poder e saber” (QUIJANO, 2009) eurocêntrica, manifesta nas assimetrias sociais racializadas e associadas à desigualdade naturalizada de gênero com origem patriarcal que funda e caracteriza o Brasil. Uma reflexão que aborde a desconstrução de gênero, de uma postura antirracista e comprometida com a politização de todo e qualquer lugar de fala, “absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo” (RIBEIRO, 2017, p. 64), ao contrário, amplia essa noção de racialização, confrontando também as pertencas raciais brancas, a partir de uma lógica subversiva quanto aos limites do conhecimento tido como racional, no que imputa de conservadorismo em colonialidade.

Nesse sentido, entendemos que para evidenciar o impacto da conservação da branquitude, é preciso falar, e expor a dimensão da violência genocida das populações não brancas, considerar o

exemplário de práticas correntes em nossa sociedade, que entendemos [que] inscrevem a racialidade na lógica do biopoder, sempre compreendido nesse contexto, como “deixar viver ou deixar morrer”, menos induzidos por uma vontade consciente de agentes, mas sobretudo informados por processos de naturalização sobre o valor da vida e da morte, segundo a racialidade que inscreve a branquitude no registro do vitalismo e a negritude no signo da morte. (CARNEIRO, 2005, p.78).

O que se compreende como um epistemicídio, sistematizado desde a gênese do campo da Educação no Brasil, e que corrobora a produção da branquitude enquanto valor, não pode estar dissociado do que ocorreu no sistema de saúde, no setor de segurança pública, na produção de uma classe política governamental embranquecida quanto às representações de determinados grupos. Não se pode dissociar a execução do genocídio de populações afro-brasileiras e indígenas do que se denomina branquitude de Estado (PATERNIANI 2016), que

caracterizou e ainda caracteriza os quadros de agentes mandatários de um Estado que se constituiu sob o paradigma da dominação colonialista escravocrata.

A ideia de epistemicídio se dá como a possibilidade de seguirmos analisando “o embranquecimento literal progressivo em uma vertente, e na outra o embranquecimento subjetivo (identitário)” (COSTA, 2018, p.196), e como em ambas as vertentes a posição das mulheres afro-brasileiras e indígenas é pluralmente opressora, sendo a parte dominada do gênero e a parte do grupo étnico-racial que se reconhece (e é reconhecido) em desvalores socialmente praticados e institucionalizados. “Condições biológicas aliadas às condições sociais desfavoráveis potencializam-se para inscrever as mulheres negras num círculo vicioso de incidência superior ao risco de morte materna” (CARNEIRO, 2005, p.81). Do mesmo modo, Carneiro (2005) aponta como tais condições desfavoráveis operam na construção e manutenção de predisposições à hipertensão e possibilidades de gravidez adversa, com incidência sempre maior sobre a população afro-brasileira e indígena, em maioria nas camadas mais pobres da sociedade brasileira. Carneiro (2005, p.81) se remete aos resultados de uma pesquisa que “afirma a presença do racismo na atenção à saúde como uma prática institucional determinada pela percepção diferencial do valor de cada vida segundo a cor”.

De uma maneira análoga, mas contemplando especificidades de uma e outra realidade, Davis (2016) aponta as relações de Estados constituídos em territórios colonizados, que produzem políticas públicas potencialmente benéficas para alguns grupos de mulheres – brancas e pertencentes aos grupos ditos dominantes – e potencialmente destruidoras para as demais – negras e pobres, pertencentes aos grupos dominados. Nesse sentido, ambas as autoras apontam como processos de esterilização em massa e o “o descaso em relação à proteção ao parto é parte de uma dinâmica negativa em relação à racialidade negra que enreda as mulheres negras num círculo vicioso de violação sistemática de seus direitos reprodutivos” (CARNEIRO, 2005, p.81).

Um debate que inclui a constituição em 1991 de uma Comissão Parlamentar de Inquérito no Brasil, que ficou conhecida como CPI da esterilização, e que atuou para averiguar denúncias quanto à prestação de serviços contraceptivos inadequados, e quanto à proposição massiva da realização de procedimentos contraceptivos definitivos às mulheres de região pobres do país, o que está inseparável da questão racial, visto que maioria da população negra se encontra nessas camadas da população no Brasil (RIBEIRO, 2017).

É importante pensar na questão da esterilização relacionalmente, enquanto mulheres brancas reivindicavam políticas públicas de garantia pelo direito à contracepção, ao aborto legalizado, e o fazem ainda hoje, ou seja, o direito ao controle reprodutivo de seus corpos, às

mulheres negras imputou-se uma circunstância histórica de tamanha violência racista que as levou à luta contínua por políticas públicas que lhes garantam o contrário, direito à reprodução saudável e irrestrita (CARNEIRO, 2005; DAVIS, 2016).

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo (RIBEIRO, 2017, p.41)

A prática e produção acadêmica, e que é parte e continuidade da prática pedagógica escolar formal, não se apresenta diferente. Enquanto reconhecimento do saber como exercício sistematizado de poder político, econômico e cultural, produtor e reproduzidor de capital simbólico de gênero, raça e classe, é possível inferir que autoras com origem étnico racial não branca, brasileiras e estrangeiras, vêm denunciando continuamente a posição pluralmente opressora da mulher negra nas sociedades ocidentalizadas, especialmente nos territórios colonizados nos processos de invasão europeia e consolidação capitalista. Ribeiro (2017) aponta os significados para além das obras em si das produções e reflexões protagonizadas por grupos antes marginalizados dos lugares do saber formal.

A atribuição de valor a esse pensamento científico, intelectual e decolonial, advém não somente do que o classifica como tal, mas no que representam tais vozes na elucidação de uma prática acadêmica e política indissociadas, exatamente no que se refere à necessária subversão da negação constante desse mesmo lugar de fala científico intelectual do qual se apropriam, e criticam veementemente em seu caráter excludente: racista, sexista e classista. Citando Bell Hooks, em sua obra: *Intelectuais Negras*, infere que

a combinação entre racismo e sexismo implica em sermos vistas como intrusas por pessoas de mentalidade estreita. Para além disso, a própria conceituação ocidental branca do que seria uma intelectual faz com que esse caminho se torne mais difícil para mulheres negras. Ultrapassando essa fronteira, Bell Hooks se define como uma intelectual, aquela que une pensamento à prática, para entender sua realidade concreta. Pensamento e prática aqui não são realidades dicotômicas, ao contrário, são dialéticas, conversam entre si (RIBEIRO, 2017, p.28).

Estão nessa pesquisa outras tantas autoras nas quais tenho amparado meus estudos acerca das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Autoras a que tive acesso a partir de indicações que passaram pelas(os) companheiras(os) de lutas feministas antirracistas, que falam de seus diferentes lugares de fala, reconhecendo coletivamente os limites e potenciais epistêmicos por um propósito comum de desconstrução das opressões vividas também no Campo da Educação no Brasil.

Autoras, tais como Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento, intelectuais brasileiras reconhecidas internacionalmente, mas que tiveram suas obras editadas e publicadas somente em 2018, fato que traduz muito dessa invisibilização contínua de agentes oriundas de grupos “não autorizados” a falar nos espaços acadêmicos do saber. A academia estipula regras e métodos que condicionaram prioritariamente quem poderá falar, sobre qual tema, citando quem, quando e onde, e, especialmente, quem será ouvido, e com qual grau de atenção e importância será considerado ciência ou relegado à categoria militância. Se comprometeram mais por um abstrato pseudo rigor científico textual do que pelo alcance de reflexões críticas, pluralmente reconhecidas em potencial de transformação social. Muitas mulheres disseram muito sobre a realidade com que se confrontam por serem mulheres, academicamente se posicionando sobre suas trajetórias, mas, ainda hoje, o fato de serem mulheres e não brancas, fez e faz com que suas obras sejam relegadas à invisibilização e subalternização diante de outros tantos autores que lhes são contemporâneos.

As hipóteses dessa pesquisa só puderam ser vistas quando apontadas nessa relação de troca não hierárquica, na leitura de experiências ressignificadas pelos próprios grupos sociais que as animam, e isso precisa ser compreendido de forma prática na academia. Gonzalez, em texto original que data de 1981, chama atenção

para a maneira como a mulher negra é praticamente excluída dos textos e do discurso feminino em nosso país. A maioria dos textos, apesar de tratarem das relações de dominação sexual, social e econômica a que a mulher está submetida, assim como da situação das camadas mais pobres, etc., etc., não atentam para o fato da opressão racial” (GONZALEZ, 2018, p.47).

Ler o que mulheres negras estão apontando sobre um campo da Educação branco e masculinizado, que as violenta duplamente no que embranquece e fortalece estruturas patriarcais de poder, incluindo no que diz respeito às representações da docência nos diferentes níveis, é acessar essas percepções epistêmicas que contemplam o que Ribeiro (2017) chama literalmente de: “ponto de vista especial”, que, não por acaso, as permite “pensar conceitos como interseccionalidades e perspectivas revolucionárias” (RIBEIRO, 2017, p.46), elaborando textualmente a superação das representações arbitrárias de si mesmas como as antíteses dessa valoração positivada da branquitude e da masculinidade em nossas sociedades.

Para falar de como o lugar da ciência e da intelectualidade vem sendo negado à mulher afro-brasileira e indígena no Brasil, e em oposição, como a sociedade e campo acadêmico segue legitimando, praticamente de forma unilateral, as falas de pessoas brancas,

prioritariamente e irrefletidamente, é preciso questionar como a perspectiva de determinadas áreas segue homogênea, e atendendo aos requisitos de classe fundados em uma colonialidade atualizada do poder. Ribeiro (2017) aponta a trajetória de pensadoras e estudiosas negras no Brasil e no mundo. Ela estabelece uma espécie de gênese da noção de lugar de fala, enquanto forma de politização dos saberes para subversão dessa hierarquia ocidentalizante dos modos do conhecimento humano, que desqualifica e inferioriza o que é proferido pelos sujeitos marginalizados socialmente no campo da Educação institucional. A autora defende que a posição epistêmica singular dessas mulheres culminou no fato de que

essas mulheres se propuseram a pensar novas formas de sociabilidade e não somente nas opressões estruturais de modo isolado. Seria como dizer que uma mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse lugar pode ser doloroso e igualmente atenta no que pode ser um lugar de potência (RIBEIRO, 2017, p.46).

A instrumentalização teórica, no reconhecimento das mulheres e mulheres negras enquanto sujeitos do saber, é parte de um projeto feminista e antirracista que só impacta quando estruturalmente pensado e executado. Para tanto, precisa operacionalizar mudanças nas práticas desses espaços do saber oficial, questionar o modo como esse campo seguiu certificando formalmente as mesmas posições de poder colonial na contemporaneidade, e dissimulando as desigualdades subjetivas no imaginário comum em oportunidades iguais, objetivas e aparentemente oferecidas para todas(os).

A noção de lugar de fala diz de como nossas escolhas individuais quando coletivizadas em significado podem vir a intervir cada vez mais significativamente. Em uma referência à filósofa panamenha Linda Alcoff⁴², Ribeiro (2017) corrobora a ideia de que

para descolonizarmos o conhecimento, precisamos nos ater à identidade social, não somente para evidenciar como o projeto de colonização tem criado essas identidades, mas para mostrar como certas identidades tem sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico, ao passo que outras são fortalecidas (RIBEIRO, 2017, p.28-29)

Compreender que representações e identidades sociais brancas são portadoras de signos sociais de poder e privilégio a partir da pertença racial é buscar estabelecer uma troca acadêmica real com os grupos invisibilizados pela aculturação ocidental. Compreender os processos de construção da branquitude seria, deliberadamente, privilegiar os pontos de vista de quem se viu segregado dos padrões dessa representação acadêmica eurocentrada, uma vez

⁴² Ribeiro (2017) cita a autora em uma referência ao texto: Uma epistemologia para a próxima revolução. Sociedade e Estado. Brasília, n. 1, v. 31, Jan./abr., 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bki4Pu>>.

que a perspectiva da opressão está nitidamente manifesta em suas trajetórias por tal imposição.

Grupos que recebem “nãos” a cada tentativa de inserção social produziram e produzem saberes. Produções⁴³ acadêmicas profundamente politizadas, no que contemplam em relação aos modos manifestos de uma violência distintiva que segue legitimada socialmente, naturalizada, institucionalizada e oficializada no Brasil. Pesquisas e relatórios apontaram e apontam uma correspondência perversa entre a estratificação social dos grupos, a partir dos critérios de gênero, raça e classe, e a as estruturas econômicas e institucionais reconhecidas hierarquicamente, e também na disposição dos agentes que alcançaram e alcançam determinados níveis de autoridade e poder estatizado com que lidamos.

É nesse sentido que o racismo – enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas – denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação dos mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema da estratificação social (GONZALEZ, p.65).

Ao pressupor que interesses de um grupo possam prevalecer sobre os interesses dos demais grupos, os grupos detentores do poder estatal e econômico seguem manejando burocracias e legislações, capazes de excluir outros grupos da possibilidade de participação igualitária e reconhecimento, exatamente por não se adequarem às formas e conteúdos corrompidos pela parcialidade dos agentes sociais representantes e mantenedores do Estado; “todos esses jogos de Estado servem mais uns que outros, servem mais os dominantes que os dominados” (BOURDIEU, 2014, p.163).

É nessa direção que concorrem os processos oficiais de apagamento identitário associados ao epistemicídio na sociedade brasileira, sobre o qual, não por acaso, são mulheres, pesquisadoras e educadoras, não brancas em maioria, que estão se posicionando reflexivamente, tanto na academia quanto na educação básica como em outros tantos espaços profissionais em que atuam. A atuação de mulheres não brancas, conforme infere Ribeiro (2017, p.49), é única em sua perspectiva, exatamente por se verem condicionadas arbitrariamente a reivindicarem lugares de fala, diante de cada ato cotidiano de Estado pelo qual se são diferenciadas, excluídas e silenciadas. Tanto em relação aos homens, quanto em

⁴³ Entendemos se constituírem enquanto denúncias por serem produções capazes de contemplar os pontos de vistas ignorados no campo acadêmico, em que seguem fazendo prevalecer sempre o ponto de vista branco/embranquecido, e desconsiderando o espaço e conhecimento científico e acadêmico como o *locus* privilegiado da lógica dialógica.

relação às mulheres brancas, elas são solicitadas a falar por se perceberem inseridas de forma despolitizada como a maior vítima dos processos de aculturação e violação sistematizada pós-coloniais.

Essa exclusão e silenciamento se constituem em atos de Estado naturalizados por toda uma sociedade, que, ao socializar seus agentes produz práticas e campos sociais orientados por uma norma que se perpetua no que tem de machista e racista. O que está manifesto nas análises acadêmicas contemporâneas de muitas dessas mulheres não brancas apareceu de vários modos nas entrevistas dessa pesquisa, ao elucidarmos sobre as posições que ocupam mulheres não brancas, estamos elucidando sobre quais posições sociais há uma representatividade que historicamente se confirma em violência de gênero e raça, concomitantemente.

Reconhecer o status de mulheres brancas e homens negros como oscilante nos possibilita enxergar as especificidades desses grupos e romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras [...]. Explico: mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos do que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos. Segundo pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, 39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%) e homens brancos (20,6%). Ainda segundo a pesquisa, mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico (RIBEIRO, 2017, p.40).

Davis (2017) fala de como a invisibilização da mulher negra não pode ser associada à falta de uma produção e fomento do debate relativo aos temas do racismo e machismo estrutural, antes, ao contrário, ela revela como esse debate vem sendo feito intensamente, de diferentes formas, e narra sua própria experiência, em discursos e processos políticos e acadêmicos de enfrentamento ao Estado nos Estados Unidos no século XX, assim como de outras tantas mulheres. A autora denuncia amplamente, ainda na década de 80 e 90, as contradições de um movimento feminista e intelectual incapaz de se perceber no que conserva de racismo e classismo, por estar inserido nessa mesma sociedade, que produz silenciamento e deslegitimação dos lugares de fala de companheiras de luta pertencentes às classes dominadas.

Mulheres das classes dominantes tenderam a se posicionar incapazes de se demoverem historicamente de seus privilégios, e de pseudo sentido de superioridade compartilhada, especificamente quando envolvidas em decisões sobre fortalecer ou não as demandas de grupos racialmente oprimidos.

O fato de que Ângela Davis só seja traduzida no Brasil no século XXI, mais de vinte anos após a publicação original, denota muito do que Ribeiro (2017, p.24) elucida a partir de uma referência à Lélia Gonzáles (1984), autora brasileira que critica como tais processos distintivos no movimento feminista e intelectual calavam as vozes desses grupos de mulheres, por uma “hierarquização de saberes como produto da classificação racial da população. Ou seja, reconhecendo a equação: quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal da ciência é branco” (RIBEIRO, 2017).

Ao analisar a produção acadêmica brasileira quanto à instrução pública de mulheres na história do Brasil, há uma realidade quanto ao que autoras brancas seguiram e seguem produzindo e reproduzindo em termos de categorias de análise, e classificações universalizantes do mundo social. A historiografia ainda se mantém associada a uma maioria de referenciais brancos e/ou embranquecidos no que transmitem de uma realidade eurocêntrica do conhecimento, como o resultado do que poderíamos denominar por racismo historiográfico (WALKER, 2018) na produção que caracteriza o referido campo nos séculos XIX e XX, na qual se inserem mulheres brancas a partir de um determinado momento.

Mulheres que partilham signos de branquitude desfrutaram privilégios, que variaram conforme apresentaram maior ou menor proximidade com a norma, garantindo maior ou menor similaridade de perspectiva epistêmica com homens de seus respectivos grupos sociais, numa relação distintiva quanto às mulheres consideradas não brancas ou menos brancas por heteroclassificação o que, historicamente, se confirma em suas formas de posicionar diferentemente, especialmente diante de questões emblemáticas na luta pelos direitos civis de grupos oprimidos. As interseccionalidades, na prática militante ativista, as fizeram oscilar entre uma pretensa sororidade⁴⁴ de gênero, e uma espécie de pacto racial de cumplicidade quanto à conservação da hierarquia fundada em branquitude em suas produções acadêmicas.

Duas situações são passíveis de serem pontuadas, em uma comparação da leitura aduzida de Safiotti (2013) e Davis (2016), os dois livros em suas primeiras edições se remetem à segunda metade do século XX, e constituem produções acadêmicas marcadas pelas disputas de narrativas quanto ao modelo capitalista e comunista da sociedade. As duas autoras se dispõem às leituras acadêmicas enquanto motor de uma luta social e política contra o patriarcado e sistema capitalista de exploração, em abordagens que pretendem relacionar

⁴⁴ *so-ro-ri-da-de* (larim soror, -oris, irmã + -dade) substantivo feminino

1. Relação de união, de afeição ou de amizade entre mulheres, semelhante à que idealmente haveria entre irmãs.
2. União de mulheres com o mesmo fim, geralmente de cariz feminista.; ver: Priberam (2013).

criticamente gênero, raça e classe. Contudo, em algumas questões pontuais, se explicitam perspectivas diferenciadas.

Saffiotti (2013; 1969; 1976)⁴⁵, ao elaborar reflexões sobre as formas das relações sociais no Brasil, utiliza conceitos e categorias de análise marcadas por colonialidade do poder. Ela fala de formas de organização familiar, das práticas sexuais e afetivas nas sociedades brasileiras estabelecendo juízos de valor aparentemente sutis, a partir de um lugar de classe, ainda que reconheça as diferenciações, segue classificando a sociedade por conceitos que em si representam o reforço da imposição de uma norma hegemônica eurocentrada às condutas humanas. Do mesmo modo, estabelece reflexões sobre a mística feminina que tocam superficialmente nas diferenciações relativas às vivências racializadas intragênero. Ela fala do lugar da norma. A norma não se percebe como norma. Ela cita homens e mulheres brancas e não aparenta ler ou trocar intelectualmente com autoras(es) não brancas(os), com origem e/ou ascendência afro-brasileira manifesta, não se apoia em discursos de ruptura com o padrão eurocentrado do conhecimento.

Tais apontamentos não objetivam desqualificar a obra da pesquisadora Saffiotti, ou reduzir a crítica à proposição de que a referida autora devesse usar apenas literatura produzida por mulheres, brancas e não brancas como qualificador de seu trabalho. Os apontamentos feitos são mais uma tentativa de tencionar a reflexão acadêmica exatamente no ponto que discuto nesse trabalho, as pessoas brancas falaram e falam sobre as realidades de pessoas não brancas, sem considerar as posições desses grupos e agentes quanto a si mesmos, pela sua histórica exclusão do campo tido como científico, objetiva e subjetivamente, e debateram o que entenderam por racismo e seus impactos no Brasil a partir de outros referenciais epistemológicos também brancos e/ou embranquecidos sem buscar e, especialmente, sem legitimar outras perspectivas quando as mesmas passam a se fazer presentes.

Não se trata somente de introduzir novos autores, mas de repensar a posição desses autores na sociedade quanto ao conhecimento que produzem. Nesse sentido, não se trata de cair (ou não) numa situação inevitável quando ao uso de referenciais eurocentrados, mas de nos mobilizar para que utilizemos todos os referenciais de que dispomos igualmente, para um mesmo exercício crítico quanto ao que representam em nossas escolhas teóricas e empíricas para além do texto que assinam. A academia brasileira, como outras esferas de poder e saber, se constituiu num vazio referencial, não por ausência de referenciais plurais e politizados, mas

⁴⁵ As datas referem-se às edições brasileiras da mesma obra “A mulher na sociedade de classes: mito e realidade” aqui referenciada.

pelo desvalor produzido e que se manifestou na constante desqualificação e invisibilização de gênero e raça nesse espaço.

A academia produz e mantém referenciais brancos, e em maioria homens, como espécie de garantia de “uma epistemologia universal que desconsidera o saber de parteiras, [...] a prática médica de povos descolonizados, a escrita de si na primeira pessoa e que se constitui como legítima e com autoridade para protocolar o domínio do regime discursivo” (RIBEIRO, 2017, p.27).

Em um período próximo, Davis (2016; 1981) aponta uma direção contrária à legitimação de uma segregação com base em aculturação de povos não europeus. Ela aponta as formas como autores, estudiosos e cientistas sociais passam a falar por pessoas não brancas, e se sentir no direito de se posicionarem sobre demandas e vivências, que somente a experiência real dessa população poderia legitimar no que enuncia reflexivamente em nossas sociedades. Ela passa a ser lida por intelectuais do mundo todo, mas não alcançará a academia branca brasileira até bem recentemente.

Ela aborda como as formas de organização das vidas colonizadas passam a ser julgadas, considerando as realidades e as categorias de análise portadoras de valorações pertencentes aos grupos de pessoas brancas, e pertencentes às classes dominantes, especialmente quanto aos desvalores imputados às populações não brancas justificadas em seus modelos familiares diversos ao hegemônico. Desde a violência literal à linguagem, tudo atuou na estereotipação da mulher negra, e das formas relacionais vivenciadas nesses grupos, destituindo-lhes do status de família, no que se diferenciaram historicamente e forçosamente do modelo patriarcal único reconhecido.

Em outra oposição discursiva sobre tema análogo, Davis (2016) faz uma crítica à posição das mulheres brancas em relação à divisão no movimento feminista por questões em relação ao sufrágio, enquanto Safiotti (2013) confirma alguns pontos distintivos emblemáticos. Mulheres brancas, nos Estados Unidos, dividiram o movimento feminista quanto ao direito do voto do homem negro, em detrimento do voto das mulheres. Houve uma interpretação que Davis (2016) questionou e enfrentou, sobre a negação do voto do homem negro representar ou não aumento do desvalor das mulheres brancas. Davis (2016), ao contrário de Safiotti (2013), atesta que o voto do homem negro culmina apenas na manutenção de uma condição já colocada, de restrição de direitos políticos de gênero às mulheres em geral, e ainda poderia possibilitar representatividade social de alguma forma às populações negras.

Quando as mulheres brancas ditas feministas assumem uma postura no sentido reforçado por Safiotti (2013, p.253), por exemplo, legitimam a distinção racial tanto entre mulheres como entre homens.

Com efeito, a mulher negra ganha, com a deterioração da sociedade de castas, pelo menos a liberdade formal que lhe era negada anteriormente. Ascende, neste sentido, tanto quanto o ex-escravo. Situa-se abaixo deste, entretanto, do mesmo modo que a mulher branca em virtude de não atingir, pelo processo de emancipação das “raças negras”, a plenitude dos direitos de pessoa humana (SAFIOTTI, 2013, p.252-253).

A análise da autora segue confirmando um pensamento classista e racista quando afirma que “nesse sentido, se a abolição constituiu uma emancipação precária e incompleta para a mulher de cor, representou, para a branca, uma descensão relativamente ao homem negro” (SAFIOTTI, 2013, p.253). A perspectiva de Davis (2016) aponta como, ao reforçar tal mudança de status na condição política do homem negro como uma “descensão” da condição da mulher branca, quando ela apenas se mantém, ela reforça, ainda que irrefletidamente, tanto a noção de uma desigualdade quanto a perspectiva de subordinação relativa ao homem branco e/ou ao homem negro. Ela reforça a noção de distinção racial ao se sentir diferenciadamente subordinada, quando se trata especificamente de uma restrição de direitos em comparação ao homem negro.

Em realidade, o status da mulher branca não muda, por uma lógica simples: outros grupos adquirirem direitos que um grupo não possui não pode inferiorizar esse grupo ainda mais, por outro lado, conservou-se uma mesma circunstância, um desvalor do feminino relativo ao masculino; algo que mulheres negras podem perceber dessa forma por se verem em uma condição de subordinação colocada diante de todos os outros grupos, desde o fundante das sociedades escravagistas modernas. Tal fator estrutural as permite compreender, empiricamente, a importância de fortalecer o avanço na luta antirracista tanto quanto na luta antimachista em nossas sociedades, o que inclui apoio ao direito de voto do homem negro, ainda que se continuasse negando o mesmo direito às mulheres.

Gonzalez evidenciou as diferentes trajetórias e estratégias de resistências dessas mulheres e defendeu um feminismo afrolatinoamericano colocando em evidência o legado de luta, a partilha de caminhos de enfrentamento ao racismo e sexismo já percorridos. Assim, mais do que compartilhar experiências baseadas na escravidão, racismo e colonialismo, essas mulheres partilham processos de resistências. (RIBEIRO, 2017, p.26)

É nesse sentido que a noção do lugar de fala permite a academia conservadora repensar como as categorias de análise que utilizamos atuam enquanto manutenção e

reiteração de opressões, nessa tentativa de conferir neutralidade e tradição às produções que, em realidade, foram igualmente marcadas pelos lugares de quem fala, de quem enuncia uma perspectiva de grupo impositiva, mas travestida de ciência universal na modernidade.

A razão científica nada mais é do que um dos modos de conferir ao ocidente o lugar do sujeito universal, ou seja, nessa perspectiva aprofundada, todo conhecimento acadêmico é militante, defende a posição de quem o produz. Mesmo que essa posição seja a de não ter posição. As categorias utilizadas são exatamente aquelas que neutralizam o problema da discriminação racial e, conseqüentemente, o do confinamento a que a comunidade negra está reduzida (GONZALEZ, 2018, p. 48). Não ter que ter posição política explícita, poder pesquisar temas e objetos que aparentemente não se relacionem às experiências sociais de classe, gênero e raça, é a plena constatação de privilégio maior do grupo social dominante, composto por homens brancos heterossexuais, ou seja, um lugar de fala socialmente garantido como a norma, que não representa um enfrentamento.

Vale enfatizar que nenhuma produção é desinvestida de posicionamento. O mito da neutralidade perde essa presunção de imparcialidade ao atribuímos historicidade aos sujeitos da produção, os quais têm posição social, cor e gênero, como marcadores de uma posição que se torna evidente nas análises em que, embora com “pitadas” de relativizações límbicas, há um explícito posicionamento sobre o lugar do objeto de análise. Incluindo o próprio posicionamento: sujeito *x* objeto.

A questão é que, quando a produção parte do sujeito intelectual padrão, o fato de ele representar um lugar social relacional não é colocado *a priori*. Quando uma mulher branca ou não branca, um homem não branco, e agentes de grupos sociais LGBTQ⁴⁶ se inserem em ambientes de saber institucional, essa inserção em si já significa subversão, dadas as condições históricas de exclusão que experimentaram literal e simbolicamente. Esses agentes carregam uma representação prévia enquanto grupo, em posição de disputa pelo direito à legitimidade de seus modos de saber e fazer.

Essa perspectiva numa prática de disputa pela autorização e legitimidade discursiva sobre si mesmos na academia, somente esses grupos terão, uma empiria que é diferenciada na sociedade e no campo educativo, que por diferenciá-los objetivamente, também se fará na relação subjetiva com os conhecimentos e os modos hegemônicos de produção cultural humana.

⁴⁶ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e grupos identitários afins com a teoria Queer.

Costa (2018) fala sobre o sentido de se reivindicar o reconhecimento de lugares de fala em sua cientificidade, lugares que possam ser igualmente valorados no campo científico pelo que evidenciam como posicionamentos políticos pedagógicos socioculturalmente articulados acerca dos sujeitos que os proferem.

Se posicionar especificamente acerca de debates referentes às desconstruções das desigualdades de gênero, raça e classe não é privilégio de agentes e grupos marginalizados no âmbito acadêmico brasileiro. Podemos pensar em autores como Foucault e Bourdieu, dos quais me valho de suas análises e conceitos, para refletir enquanto representantes de si, no que manifestam de suas intelectualidades.

A realidade de Bourdieu, pertencente a um grupo que experimenta uma realidade estigmatizada de classe, o colocou diante de inúmeras distinções sociais ao acessar meios do saber formal, e o leva a produzir categorias de análise cada vez mais sofisticadas, e esmiuçadas em seus aspectos objetivos e subjetivos no que tratam especificamente das formas de diferenciação dos agentes e espaços sociais nos quais se inseriu e se insere.

Foucault, em sua realidade subjetiva relativa à vivência da homossexualidade, a patologização mental e outras formas de controle da vida em sociedade, temas que o levam a diferentes produções analíticas sobre o sujeito em relação aos exercícios de poder, e aos modos como somos submetidos aos mesmos, e submetemos uns aos outros, numa esfera micro e macro das interações em sociedade. Obras tais como: *História da Sexualidade I: A vontade de saber*; *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.*; *História da Sexualidade III: o cuidado de si*; *História da Loucura na idade clássica*; *Microfísica do poder*; *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; *Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade*.

Ambos os autores falam de quem são, e de como experimentam a sociedade, entretanto, as falas desses autores não são questionadas enquanto militância, enquanto visão de um grupo específico aplicada à sociedade em geral.

Os sujeitos – homens, brancos, heterossexuais, europeus – que produzem o conhecimento científico acadêmico originariamente como campo institucionalizado do saber, bem como as metodologias e epistemologias que empreenderam, foram e são mantidos em um lugar de poder distinto, por uma trajetória de reconhecimento literal e simbólico, que opera como engrenagem automatizada, que não mais carece que tais sujeitos precursores a movam deliberadamente e/ou explicitamente.

Estabelecem-se práticas que passam a conservar lugares e privilégios, ao cumprir requisitos instituídos enquanto próprios de um campo, corroborando distinções na reprodução de modos de agir do que se constituiu como a tradição intelectual moderna, e que percebemos

indissociável, em forma e conteúdo, das opressões sexistas e racistas naturalizadas na estratificação violentamente imposta ao mundo social ocidentalizado. Não se trata de estabelecer uma comparação maniqueísta em que o homem branco europeu represente todo o mal na produção de um conhecimento essencialmente reprodutor de dominação, mas de repensar as origens de um campo acadêmico que objetivou práticas sociais distintivas, desde a gênese histórica do Brasil, por meio da hierarquização institucionalizada dos saberes na legitimação de um ideal científico ocidental excludente, para intervir nesse cenário.

Ribeiro (2017) infere sobre como autoras não brancas vem questionando o fato de que autores como Foucault, e acrescento Bourdieu, podem nunca romper com o discurso hegemônico, ao falarem de uma perspectiva que segue considerando a Europa como centro de análise mundial. Priorizar a perspectiva de autoras brasileiras sobre o campo da Educação em que se inserem é considerar, sem desconsiderar nenhuma outra perspectiva teórica aqui articulada, a potência de reconhecermos as diferentes posições sociais na produção de uma epistemologia que de fato represente a realidade em que nos inserimos, para fins de transformação das desigualdades e ruptura das hierarquias.

Não se trata de uma nova relação com a academia visando a mesma velha visão que pressupõe uma ciência mais ou menos verdadeira, e que nesse caso estaria determinada por lugares de fala pretensamente garantidores de autoridade empírica sobre os temas que dissertam. Trata-se de reconhecer que acessar e replicar perspectivas epistemológicas que escapem cada vez mais à norma, e articulá-las à realidade em que nos inserimos, depende de nossas ações e de nossas próprias falas, mediadas pelos referenciais que de fato nos representem, sobretudo politicamente enquanto agentes de mudança. Não há, ainda hoje, prospecção de igualdade em representatividade que nos permita acreditar que “naturalmente” a emergência de referenciais conceituais historicamente marginalizados frente o padrão eurocentrado vá adquirir reconhecimento e valorização sem que exista uma mobilização contínua, deliberada e consciente para tanto.

Questionar nossos referenciais acadêmicos, no que eles representam de uma tradição em branquitude masculinizada e europeizante do conhecimento, em relação ao epistemicídio implantado e executado no Brasil, é compreender que

falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente os subalternos falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem. Em outras palavras, é preciso, cada vez mais, que homens brancos cis estudem branquitude, cisgeneridade, masculinos (RIBEIRO, 2017, p.84).

É preciso que cada vez mais mulheres educadoras pensem a noção de branquitude e colonialidade acadêmica contemporâneas, em relação às histórias e historiografias do campo e epistemologias da Educação no Brasil, estando essas associadas aos processos de formação e práticas docentes legitimadas.

A pertença racial em branquitude relativa às vivências dos grupos privilegiados pode oferecer um caminho diferente para um mesmo propósito antirracista e antimachista, atribuindo o sentido de uma ação política e acadêmica, em que a produção do saber questiona a ciência enquanto produtora e mantenedora de hierarquias, com as quais lidamos invariavelmente, desde os processos de colonização. Pensar sobre racialização em relação às pessoas brancas e/ou embranquecidas, especialmente na averiguação das interações entre as mulheres consideradas brancas e as mulheres não brancas, depende de compreendermos os processos de dominação da perspectiva apontada pelos grupos dominados, relacionalmente à perspectiva do grupo dito dominante.

Alguns “questionamentos são fundamentais para que possamos entender lugares de fala. Dentro desse projeto de colonização, quem foram os sujeitos autorizados a falar?” (RIBEIRO, 2017, p.77). Mulheres não brancas se viram silenciadas, desautorizadas a falar, e forçadas a se perceberem enquanto diferença, ou seja, quase nunca se inserindo e/ou se percebendo enquanto mulheres, se construindo enquanto mulheres e não brancas, o que as condicionou a uma perspectiva epistêmica também diferenciada. O racismo unifica a experiências dessas mulheres, o que se revela no fato de que elas “vêm historicamente produzindo saberes e insurgências contra o modelo dominante e promovendo disputas de narrativas” (RIBEIRO, 2017, p.75), ampliando percepções, e dispostas a apontar a necessidade de confrontarmos nossas pertencas raciais embranquecidas subjetivamente, e mantenedoras de “pactos narcísicos, alianças inconscientes, intergrupais, caracterizadas pela ambiguidade e, no tocante ao racismo, pela negação do problema racial, pelo silenciamento”⁴⁷ (SHUCMAN, 2012, p. 28) do mesmo entre pares.

O enfrentamento do racismo não pode ser uma responsabilidade atribuída à população que sofre seus impactos violentos, tal omissão denota a vontade de invisibilidade do fator raça nas vivências sociais partilhadas pelos grupos que o legitimam, conscientemente ou não, quando se trata de pertença racial branca.

⁴⁷ Shucman (2012) faz referência a noção desenvolvida por Maria Aparecida Bento (2002): “pacto narcísico”. A pesquisadora na área da psicologia social tratou da noção de branquitude evidenciando sua constituição como lugar de privilégio racial garantido pela constante invisibilização entre pares quanto às circunstâncias que partilham, e o poder que exercem nos diferentes espaços, no que têm de determinadas pela racialidade em suas vivências. Ela fala de um pacto garantido pela ausência de nomeação da categoria raça e ou fator racialidade quanto aos valores hegemônicos embranquecidos que regem as relações nas sociedades brasileiras.

Essa insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forjadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicarem suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais (RIBEIRO, 2017, p.31).

Pensar em branquitude, quanto ao racismo e machismo estrutural, é apreender sentidos de uma pertença que não se vê racializada, e que atua diretamente na posição de agentes de Estado, desde a colonização europeia, e nos conduz a pensar

a centralidade que tem o Estado e [como] todo seu aparato é imprescindível. O Estado se constitui detentor do monopólio da violência física e simbólica, e opera de forma a manipular essa violência que, antes de ser violência de Estado, antes de ser Estado, se encontra latente no seio da sociedade, nas suas estruturas mentais, em suas veias. O racismo não pode e não deve ser tratado como uma espécie de epidemia ou exclusividade de um campo (COSTA, 2018, p.380-381).

A Educação brasileira é parte de um projeto de sociedade racista e machista. Os grupos detentores das funções de Estado produziram uma homogeneização cada vez mais intensa das representações sociais relativas aos grupos em interação, classificados em importância, considerando gênero, raça e classe.

O conceito de “poder simbólico” em suas formas de manifestação quanto aos (des)valores sociais são as próprias formas das trocas e das relações em sociedade, constituintes de variados tipos de capital baseados no reconhecimento generalizado sobre as posições hierarquicamente dispostas. Quando falamos de práticas produzidas sob a orientação de uma ordem simbólica eurocentrada heteropatriarcal racista, falamos da produção de um *habitus*, ou seja, das estratégias práticas de incorporação de significados, associados à noção de campo enquanto espaço literal e subjetivo de poder, em que determinadas ações e representações adquirem sentido e valor para àqueles que partilham (e disputam) o capital simbólico do próprio campo.

O campo da Educação criou maneiras de partilhar cotidianamente um *habitus* que é de classe, e está associado à branquitude e ao patriarcado no que se refere à realidade brasileira enquanto espaço social construído sócio-historicamente. Um campo em que se ensinaram os modos de ser e estar às corporeidades incluídas e excluídas das próprias práticas e conteúdos que propaga.

O capital escolar, enquanto capital simbólico de valor ao discente e docente, constitui a legitimação do capital cultural e religioso das classes dominantes na fundação do Brasil, e se conserva por todo o período posterior enquanto elemento de conservação das distinções de gênero e raça reforçadas e naturalizadas, por meio da inculcação de práticas pedagógicas que ainda hoje são referência em diversas instituições educativas.

A sociedade brasileira ainda sustenta na atualidade a presença de escolas e universidades de orientação explicitamente religiosa no âmbito da educação privada, para além de todo o simbolismo religioso cristão presente também nas instituições públicas, o que torna ainda mais potente uma investigação e historicização das reminiscências dessa ordem eurocristã, que mistifica o ensino e aprendizagem de uma conduta moral e comportamento sócio-cultural, que é patriarcal e racista, enquanto exercício facultativo de fé na Educação oficialmente autorizada. As diferenças opostas binárias quanto ao que é aceito como feminino e masculino que conhecemos derivam da moralidade europeia cristã, bem como a exclusão e invisibilização de conteúdos históricos e referenciais culturais relativos aos modos de vida das populações afro-brasileiras e indígenas. Estamos falando de um campo da Educação e de uma sociedade que ainda sustenta feriados católicos enquanto parte do calendário nacional cumprido pelas instituições públicas.

O *habitus* aparece enquanto categoria de análise útil à pesquisa genética do campo da Educação, uma vez que se propõe a tratar do

modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente (WACQUANT, 2007, p.66).

Quando falamos em um *habitus* relativo ao campo da Educação no Brasil, baseado especificamente na noção de branquitude e colonialidade do saber/poder, podemos falar de uma forma de classificar e reagir à vida que é socialmente incorporada por pessoas de todos os grupos sociais que o experimentam, em um ensino e aprendizagem aparentemente não deliberado, vivenciado e assimilado através das práticas compartilhadas. Refere-se à ideia de que apreendemos melhor pelos exemplos que passamos a seguir de forma irrefletida do que por qualquer outra via de transmissão de informação.

Historicamente as pessoas se relacionam a partir de determinadas posições, falam de determinadas formas, sentam de determinados modos e em determinados lugares, vestem-se de determinados modos, se alimentam de determinados modos. Todas essas práticas de

sociabilidade e interatividade são exemplos de reafirmação de significados dados às coisas e às pessoas, que incorporamos gradativamente, desde o nascimento, a partir do meio em que nos inserimos, e de como estabeleceremos convivências passíveis de serem ritualizadas, sem que as percebamos como tal.

Falamos de um *habitus* generificado e racializado enquanto o que apreendemos sobre valores de certo e/ou errado em nossas vidas, sem que isso precise ser dito. No caso da construção social racializada brasileira, permite que pessoas brancas se eximam de debater suas escolhas considerando e/ou questionando seus valores em relação à cor da pele em seus corpos, enquanto pessoas não brancas se perceberão constantemente interpeladas por esse mesmo motivo. Quanto ao valor de suas vidas, sua humanidade e moralidade, bem como terão suas escolhas restritas por condições históricas, a partir do que tal signo – a cor da pele – passa a representar (COSTA, 2018).

Enquanto norma, a branquitude não aparece, e possibilitou a produção de estudos sobre uma história da Educação de mulheres no Brasil em que não se questionam as razões pelas quais as mulheres inseridas em maioria nesse campo são a confirmação de uma mesma diferenciação racial evidente em todos os campos sociais de poder aqui operantes. Shucman (2012) explora essa relação entre ser branco e ser invisível, ser o geral, representar o coletivo universal, ao apontar que a

invisibilidade acontece quando uma sociedade chega ao ponto de uma hegemonia e a uma ideia de supremacia racial branca tão poderosa, em que os não brancos não tem voz nem poder para apontar a identidade racial do branco, nem tampouco os brancos conseguem se perceber como mais uma das identidades raciais, mas sim como a única identidade racial normal, e outras devem alcançá-las em níveis intelectuais, morais, estéticos, econômicos etc (SHUCMAN, 2012, p. 24).

Ao pensarmos o que está sendo invisibilizado, buscamos historicizar situações e noções relativas à produção de (des)valores referentes aos agentes sociais em interação, em uma elaboração sobre a possível gênese dessa espécie de “mercado” das trocas simbólicas organizadas socialmente em campos de poder instituídos no fundante das sociedades. Para dar visibilidade crítica à branquitude é preciso reposicioná-la, em relação às vivências historicizadas de populações brancas e não brancas, acessar experiências registradas nos diferentes campos, colocadas nas perspectivas de grupos e agentes sobre si mesmos, sobre as representações a que são associadas ou não, sobre a produção de sentimentos de pertencimento e exclusão que descrevem, a partir das práticas com as quais se depararam na sociedade brasileira.

Pensar em epistemicídio, interseccionalidades, decolonialidade e lugar de fala, para uma possível crítica da produção e reprodução de uma branquitude marcada dentro da categoria gênero no campo da Educação, quando se trata da história e historiografia de mulheres brasileiras, é reconhecer no próprio estudo do campo que, uma maioria massiva de mulheres brancas está nos espaços de saber formal como um todo, e, especialmente, ocupando posições docentes e associadas às representações de intelectualidade. Em oposição, estão as representações e posições sociais subalternizadas de mulheres não brancas, as quais, ainda hoje, são minoria quantitativa nos espaços de saber formal.

A inserção e manutenção das condições objetivas e subjetivas para que mulheres brancas estejam em determinadas posições, precisam ser compreendidas em uma lógica análoga, porém, polar, quanto ao que se coloca para mulheres não brancas quanto à restrição de condições básicas de sobrevivência, em uma estrutura previamente garantida por um desvalor historicamente atribuído à população afro-brasileira e indígena no Brasil. É apenas nessa relação, que confere continuamente valor a uns grupos, enquanto desvaloriza outros, que se pode compreender a noção de privilégios associada às vivências de pessoas brancas e/ou embranquecidas em nossa sociedade.

Não há uma busca por culpabilização, mas ao contrário, busca-se uma responsabilização realmente coletiva, por uma questão que abrange toda a sociedade, e só pode ser enfrentada por toda a sociedade, “por mais que pessoas pertencentes a grupos privilegiados sejam conscientes e combatam arduamente as opressões elas não deixarão de ser beneficiadas, estruturalmente falando, pelas opressões que infligem a outros grupos” (RIBEIRO, 2017, p.68).

O debate étnico-racial, também de uma perspectiva de análise da branquitude, nos questiona quanto ao que é ser branca(o) em uma sociedade racista, em que ser branca(o) não é colocado em questão. Pensando em lugar de fala, “o que estamos questionando é a legitimidade que é conferida a quem pertence ao grupo localizado no poder” (RIBEIRO, 2017, p.68). Há aqui uma formulação quanto à noção de um capital simbólico de gênero e de raça, que, articulados a um conceito ampliado de classe, precedem e se impõem na gênese do campo educativo e das teorias pedagógicas no Brasil. Para tanto, há um questionamento quanto ao lugar de fala da branquitude enquanto manutenção histórica e autoritária de um capital cultural hegemônico violento, em relação ao que exclui, silencia e invisibiliza na vivência e ensino e aprendizagem de grupos sociais de mulheres brancas e não brancas diferenciadamente.

O entendimento da noção de capital em Bourdieu encontra sentido em consonância com as práticas sociais, que indicam um *habitus* específico, sobre o plano de uma estrutura social sustentada em um código de comportamento que efetiva privilégios, concede acessos, define as formas de exclusão e posiciona os indivíduos. A noção de *habitus*, por alargamento de sua capacidade prática de naturalização das condutas sociais, está intimamente relacionada ao conceito de poder simbólico. Pode-se dizer que o primeiro é o responsável direto pelas práticas que decorrem na eficácia do segundo (COSTA, 2018, p. 173).

O *habitus* expressa aquilo que você passa a apreender, ensinar e praticar, ou seja, trocar, ainda que não queira; exemplos simples sobre a generificação contemporânea de nossas vidas enquanto um *habitus* a que somos condicionados podem ser listados. Podemos saber que rosa e azul não possuem gênero definido, mas inclusive para afirmar isso, para negar que azul seja cor de menino e rosa de menina, temos de reconhecer que detemos essa informação, e que não fazemos ideia de onde ela surge ou porque existe, apenas retemos em nossos cérebros e reproduzimos seus significados inconscientemente.

O *habitus* expressa o reconhecimento de um conhecimento que parece ter nascido em nós, uma forma de classificar o mundo e se comportar corporalmente que acessamos sem pensar, e que precisamos consentir em existência, mesmo para uma crítica e negativa desses significados como verdade.

Quando nos confrontamos historicamente com as distinções sociais de gênero e raça, em termos de representação e representatividade, a partir de um entendimento dos sentidos e valores de generificação de origem patriarcal em nossas vidas, entendemos que

tais práticas não encontram seu fundamento no presente histórico imediato, elas carecem de tempo, tanto para sua incorporação e reprodução quanto para sua legitimação. A teoria de Bourdieu deve ser estudada e utilizada como um instrumento que auxilie a extrair o arbítrio das práticas sociais, com a finalidade de lançar luzes ao que está oculto e aceitamos como destino, que por sua vez impede de evidenciá-las como violência. A dissecação das práticas sociais proposta na teoria Bourdiesiana cumpre a função de desvelar seu caráter de violência e retirá-las da aceitação enquanto natureza ou destino (COSTA, 2018, p.173).

Essas representações existem em construção relacional aos demais grupos sociais, na forma desse *habitus* que os diferenciam uns dos outros, e os identificam em um mesmo grupo. Quando pensamos em um *habitus* de classe, gênero e raça enquanto manifestação dos modos de vida dos grupos dominantes, e atravessando a gênese da instrução brasileira, estamos em uma busca por colocar a norma no lugar da norma: algo que sabemos que não é a verdade. A norma precisa ser ensinada em exemplos partilhados e discursos repetidos, imposta literalmente, ou seja, não existe enquanto parte de nenhuma pretensa natureza humana filosoficamente, religiosamente e/ou cientificamente elaborada enquanto tal, não há nada de natural nos paradigmas de dominação que a justificam, bem como no *habitus* que produz.

“O *habitus*, portanto, é o princípio de ajustamento entre estruturas sociais (objetivas) e as estruturas individuais (cognitivas) que permite certa homogeneização sobre os sentidos e representações do mundo social” (COSTA, 2018, p.385). Algo que naturalizamos, por se construir e reconstruir nas práticas em que nos inserimos. “Assim, considera-se que as relações sociais são mediadas por práticas de um passado que se faz presente e atuante, através dos agentes em suas relações nos mais diversos campos da vida cotidiana” (COSTA, 2018, p.174).

O campo da Educação se fez espaço privilegiado para que práticas diárias, baseadas em um *habitus* específico – quanto às classificações e (des)valores de gênero, raça e classe –, sejam inculcadas nos grupos dominantes e dominados ao longo do tempo, práticas que produzem e reproduzem significados referentes às desigualdades sociais enquanto circunstâncias naturais e/ou históricas intransponíveis na contemporaneidade.

Desde o conteúdo dos currículos oficiais e formais, às formas de interação diferenciadas cotidianamente reforçadas, especialmente pelos agentes mandatados (corpo docente e profissionais escolares) de poder pelo Estado, referenciadas às representações identitárias em oposição podem ser observadas, enquanto parte do código de comportamento de gênero de uma sociedade transfigurado em conteúdo pedagógico oficial conservado ao longo do tempo.

As mulheres são socializadas, escolarizadas, e se formam docentes submetidas aos mesmos processos disciplinares e biopolíticos de generificação e racialização que produzem obediência aos poderes simbólicos que se inscrevem em nossas corporeidades, e nos distribui no espaço; estão expostas às mesmas distinções sociais estruturadas e estruturantes de nossas identidades e representações.

Quando os diálogos estabelecidos na pesquisa abordaram questões relativas à educação das relações de gênero, foi possível identificar que, ainda que as experiências narradas sejam plurais, e manifestem diferentes relações com o ensino e aprendizagem quanto ao que é ser/tornar-se mulher, há uma assimilação comum quanto às normas de feminilidade e masculinidade de origens patriarcais transmitidas e reelaboradas entre gerações, a partir de representações conservadas hegemonicamente.

Ao solicitar que narrassem experiências vividas quanto à trajetória de seus ascendentes, e quanto ao convívio doméstico, as interlocutoras apontaram perspectivas passíveis de uma associação ao modelo das classes dominantes. A origem de classe que exemplificam está associada à manutenção de simbolismos que as legitimam no que se distinguem socialmente; simbolismo que conferem pertencimento aos grupos que os

aprendem e reproduzem. As professoras se posicionaram diante das cobranças quanto aos cuidados da casa, tarefas domésticas e estudos enquanto um reflexo das necessidades familiares, objetivas e subjetivas, nas quais estiveram inseridas, conforme era requisitado, sem espaço em suas falas para um questionamento que abarcasse as diferenciações de gênero explicitamente manifestas quando apontam a forma como foram ensinadas e/ou estimuladas a cumprirem um “papel feminino”.

eu tinha onze anos, eu praticamente lavava a roupa da casa, e minha mãe exigia que fizesse, e que fizesse bem feito...ensinava a cozinhar, fazer um bolo, uma coisa assim, é... [...] os meninos ajudavam o pai, meu pai tinha um sítio, eram pessoas simples, mas deixaram a maior herança que os pais podem deixar, o valor ao trabalho e a honestidade [...] (PROFESSORA 03, 63 anos).

Cozinhar... aprendi a fazer comida eu tinha sete anos, minha mãe trabalhava fora na casa dos outros, eu tinha que cozinhar e lavar, hora que ela chegava ela cheirava peça por peça pra ver se não tava cheirando sabão, porque se tivesse cheirando sabão, tinha que voltar pra bacia outra vez, e enxaguar, e fazer comida, ela sempre ensinou a gente a cozinhar, a lavar a louça direitinho, se tivesse gordurosa tinha que voltar [...] (PROFESSORA 02, 62 anos)

[Pesquisadora: com quantos anos você casou?] Eu casei com 21... cinco anos namorando...**[Pesquisadora: você namorou só com seu atual marido?]** Só com ele...e depois casei...[...] Fiz catequese, dei catequese, fui catequista, na época eu tinha... “qué vê”, 18 catequisandos, eu fiquei com eles desde a catequese inicial até a crisma...foi até crisma... (PROFESSORA 10, 26 anos).

[Pesquisadora: casamento?] Minha mãe aceitou muita coisa, então eu acho que o nosso sistema é de aceitar muita coisa... (PROFESSORA 08, 39 anos).

Nesse sentido, as trajetórias distintas não refletem apenas ou somente uma conjuntura temporal, ou seja, não se trata de “naquele tempo” era assim. As trajetórias narradas mostram tais afazeres associados ao gênero feminino enquanto obrigação “natural” nas diferentes gerações em que se inserem. A forma como eles foram e são transmitidos remetem às percepções familiares construídas, e que aparecem muitas vezes como advindas de possibilidades historicamente experimentadas e/ou vislumbradas ou não pelas(os) ascendentes das agentes docentes entrevistadas, bem como pelos grupos sociais de que fazem parte.

As falas das professoras apontam uma relação de oposição entre a vontade e/ou necessidade familiar de que aprendessem a “ser” donas de casa, cumprindo um determinismo biológico legitimado na condição de mulher, e a possibilidade de “ser” mais que isso, priorizando o tempo e disposição para os estudos. Denotam ainda os modos como as suas vontades individuais estiveram condicionadas, mesmo que as confrontando, pelas formas de interação e valoração de práticas sexistas que se sustentam no tempo, visto as diferentes faixas

etárias das entrevistadas paradoxalmente às similaridades das percepções quanto aos lugares do masculino e feminino na organização familiar.

A Professora 02, apesar de narrar como era cobrada em relação às tarefas pela mãe, menciona não recordar de falas tais como: “faça isso por ser menina”, algo que foi confirmado como expressão recorrentemente ouvida, em muitas outras entrevistas. Questionada sobre viver ou não esse tipo de distinção, ela aponta que, por ter vivenciado uma criação materialmente limitada, e entre mulheres, sendo ela, a mãe, e mais três irmãs as responsáveis pela casa, não percebia uma diferenciação por gênero quanto ao que lhe era cobrado, tanto no espaço doméstico como público.

eu lembro que minha mãe preocupava muito era com aprender a ler e a tabuada [**Pesquisadora: havia um incentivo ao casamento enquanto sinônimo de felicidade feminina?**] Não... minha mãe nunca falou que a gente tinha que casar pra ser feliz... só que ela nunca proibiu a gente de namorar, ela nunca falou pra gente que tinha que casar pra ser feliz não [**Pesquisadora: e quanto a ser mãe?**] Eu acho que pra completar, pra ser feliz tem que ter filho...mas a minha mãe era muito boa, nesse ponto ela não falava nada não, porque ela casou contrariada, meu avô não queria que ela casasse com meu pai, então ela nunca intrometeu, nunca falou que pra ser feliz precisava de casar [...] Falava que a gente tinha que trabalhar pra gente poder comprar as coisas, porque ela não podia dar a gente né... então, chinela havaiana, era o trem mais chique né, então a gente trabalhava pra poder comprar... roupa, chinelo, essas coisas [...] (PROFESSORA 02, 62 anos).

Contudo, ela menciona em sua trajetória uma realidade em que a mãe se faz modelo a partir de uma concepção familiar considerada tradicional, em que as desigualdades generificadas estão colocadas de modo bastante naturalizado.

Minha mãe foi nosso espelho né ... mulher forte, batalhadora, guerreira...o meu pai tadim...não posso falar nada dele não, porque ele foi dos mais humildes, sofreu demais com a mãe dele, o pai dele também...a perda da primeira mulher, ficou uma irmã novinha, mas que é nossa irmã de verdade, a gente considera muito, e isso, minha mãe toda vida foi guerreira, gostava demais de cuidar dos meninos... fazia merenda gostosa pros meninos... aqueles que ela sabia que tinha menos condição, enchia mais o prato, e fazia com muito carinho, todo mundo gostava demais dela, toda festa que tinha aqui em Santa Rosa ela que fazia a comida... os salgado...a comida, trabalhou muito tempo fazendo empadinha, pastel, meu pai sempre trabalhou na roça...ela só trabalhava assim, rindo, alegre [...] Frequentava igreja católica, e ensinou muita coisa de igreja pra gente, meu pai não ia muito na igreja, mas ele todo dia ele rezava o terço dele, mesmo se ele tivesse na cachaça, custando a aguentar, e dormia com o terço na mão, rezando...tadim [...] (PROFESSORA, 02, 62 anos).

Há nesse trecho da narrativa da Professora 02 uma condescendência relativa à postura omissa do pai (masculino) diante da garantia de sobrevivência da família, bem como há o enaltecimento da postura da mãe (feminino), no sentido de sempre trabalhar mais, tanto para “cuidar” delas quanto do pai, para garantir oportunidades às filhas de deslocamento na estratificação social, a partir dos estudos e de um trabalho remunerado, fora do âmbito doméstico.

Pensando no relato da Professora 02, a impressão quanto à postura da mãe se revela antes atrelada às dificuldades que ela mesma vivencia, como mãe – fato indissociável de sua condição de mulher –, do que a uma trajetória ascendente relativa à escolarização como mediação possível para conservação de posições privilegiadas. Há nessa narrativa um sentido aparente de vontade de transposição dos limites socioeconômicos por meio da profissionalização conferida pela escolarização.

A circunstância e o discurso da Professora 02 explicita uma distinção das representações de gênero quanto à sobrevivência dessa estrutura familiar patriarcal, em que a representação do masculino é aceita como autoridade, e para a qual se devota respeito, ainda que o agente pouco contribua nas práticas domésticas e sustento econômico. A presença feminina segue percebida pela noção de submissão consentida ao que dita um modelo familiar de origem cristã/colonial, que exige resiliência em prol do casamento e criação das filhas. O respeito devotado à mulher continua articulado ao cumprimento dos papéis de mãe e esposa, independente da reciprocidade em comprometimento de seus maridos e/ou pais de seus filhos.

Apresenta-se nesse discurso divisões do espaço privado que não necessariamente estão colocadas apenas quanto à divisão sexual do trabalho doméstico, mas que operam enquanto classificações no reconhecimento do que é atribuído por gênero quanto aos papéis e as decisões familiares, ainda na atualidade. A experiência material e subjetiva quanto à generificação patriarcal histórica que as precede, e precede suas famílias de modo análogo, atravessa a forma como projetam seus futuros e, conseqüentemente, atravessa a formação escolar e posterior docência dessas agentes.

No que se refere à narrativa da Professora 04, destacada abaixo, aparece uma perspectiva diferente quanto à atribuição dos papéis familiares.

Não, ela não gostava [...] de vez em quando ela tinha uma ajudante lá, mas ela não gostava muito que mexesse na cozinha dela não, e a gente ajudava, porque ficava com dó... mas o dia que falava que tinha uma prova, ela falava, então larga isso tudo aí... vai estudar... por que a gente estudava, não é igual hoje, que a menina nem lê **[Pesquisadora: na época, você acha que as famílias incentivavam em geral os filhos a estudar, ou você acha que a sua família era diferente nesse sentido?]** Eu acho que não, eu acho que na minha família meu pai que falava: “a herança que eu vou deixar pro cês é o estudo”, eu acho que os pais tava percebendo né, que sem o estudo, era difícil sair com alguma coisa... meu pai, é... foi... numa geração que tinha muita terra né, aí eles começaram a perceber que a Terra tava acabando, morria um patriarca, tinha que partir as fazenda, as fazenda foi ficando cada vez menor, eles começaram a ver que tinha que dar outro jeito...eu acho que a geração do meu pai foi essa... pelo menos lá, naqueles lados... a terra tava sendo muito dividida... [...] e os filhos tinha que se virar né... e mulher, muitos pais pensava que mulher era pra cuidar de filho, mas o meu não teve isso não [...] (PROFESSORA 04, 69 anos).

O relato nos remete à conversão de um capital cultural oriundo de posições de classes dominantes, constituídas de antigos proprietários de terra preocupados em preparar seus

descendentes para ocupar lugares hierarquicamente construídos no suposto novo modelo socioeconômico e mercado de trabalho, atestando que a escolarização pudesse certificar o acesso às posições de poder político e econômico no regime democrático.

Eu queria escrever, porque meu povo, assim, a origem nossa, é de gente assim que, valorizava a cultura, queria que os filhos estudassem, o meu pai falava assim “eu morro de trabalhar mas eu quero que ocês estuda”... e e ele trabalhou mesmo viu... foi alfaiate, trabalhou numa serraria, depois comprou umas terra, e foi mexendo, queria que a gente estudasse... e naquela época, mulher tinha que ser professora... apesar da [irmã mais nova] falar que queria ser atriz...eu teve uma época que nem queria estudar, eu achava assim, queria era casar, ter minha casa né... achava que ia só cuidar de casa, e vivia falando isso pra minha avó... foi uma época até que eu fiquei com ela [...] e eu falava que não queria trabalhar fora de casa, e ela falava “Maria Geralda, antes ocê ter e não precisar, do que ocê precisar e não ter”... Eu comecei a pensar naquilo e pensar, que vida boba que ia ser a minha se eu ficasse só em casa... se eu não casar... vou ficar em casa lavando prato pra minha mãe? E voltei pra escola, tirei só primeiro lugar [...] (PROFESSORA 04, 69 anos).

A percepção do que podemos entender como capital educacional é diferenciada no que esse representa em suas trajetórias, mas a percepção de uma generificação patriarcal inerente às prospecções de futuro das interlocutoras, ou seja, a percepção de que suas escolhas foram e são marcadas por se reconhecerem mulheres, está igualmente atestada.

Olha, eu não posso dizer que incentivavam a estudar, se não quisesse não iria, portanto, na minha casa, na minha casa quem tem curso superior só eu, e esse curso superior foi feito depois de casada...eu passei quatro anos sem estudar, porque como morava no sítio, era 6 km daqui, e eu teria que vir a pé, e era muito sacrificante, então eu estudei até o antigo primário né, fundamental hoje, vindo a pé, estudei um pouco na escola rural, e depois vinha a pé, e como era muito difícil, eu resolvi parar, mas numa vontade, aquilo, viveu dentro de mim, me incomodava muito, porque eu sempre gostei de estudar... depois já de mocinha, você falou de aprender a costurar, minha mãe falou: “não, você vai aprender a costurar”... eu aprendi, eu era obediente...aprendia a costurar, costurava para as pessoas da casa, depois eu resolvi estudar, naquela época era diferente de hoje, depois de quatro anos fora da escola, tinha que fazer um exame de admissão, pra ingressar no fundamental dois, eu fiz me saí muito bem, e... me entusiasmei, vinha a pé, andava 6 km, mas não abria mão de ser a primeira, ou das primeiras alunas da sala... e com aquele incentivo dos professores, muitos já falecidos, [cita três nomes de professores homens] eu entusiasmava mais ainda [...] (PROFESSORA 03, 63 anos)

“Herdar é transmitir essas disposições imanentes, [...] aceitar tornar-se instrumento dócil desse “projeto” de reprodução” (BOURDIEU, 2016). Analisamos a forma como se processa a inculcação de uma espécie de capital simbólico de gênero acumulado, que orienta a forma como determinados ensinamentos e como uma determinada valoração relativa às divisões sexuais das práticas partilhadas no âmbito privado reverbera nas posturas assumidas por essas mulheres ao estar em posições profissionais.

Estas representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações – concluiremos que se trata de estados apreendidos pelo estudo científico das representações sociais (JODELET, 2001, p. 21).

E, ao avaliarmos as diferentes percepções e experiências das interlocutoras, percebemos articulações simbólicas conservadoras, que ali despontam em elementos que remontam à gênese colonial brasileira em significado quanto ao desvalor de gênero evidenciado.

na roça, a minha mãe tadinha, fazia farinha, fazer polvilho, matar porco, fazer serviços domésticos, cozinhar pra companheiro porque naquele tempo, cozinha uns tacho de comida e levava pros companheiro bater pasto, fazer cerca, essas coisas...então ficava mais barato assim naquela época, então, ela não tinha nem tempo de cuidar de mim... **[Pesquisadora: você era ensinada a fazer serviços domésticos?]** Não, a minha mãe não punha assim pra fazer serviço doméstico. [...] Ela mesmo cuidava das coisas tudo. [Ela incentivava você a Estudar?] Incentivava. A minha mãe foi minha primeira professora, ela me ensinou a escrever, ela me ensinou a ler, isso aí, se eu sei, se eu tive amor aos estudos, eu devo a ela sabe... **[Pesquisadora: e ela foi alfabetizada como?]** Naquele tempo, tinham os professores que iam nas casas né, tinha o mestre... **[Mas você acha que isso era algo comum, generalizado ou restrito às classes dominantes?]** É, o meu avô tinha um terreno, tinha uma fazenda, então com certeza, os filhos dos empregados eu não sei, não lembro, até posso perguntar, também não adianta perguntar... **[Pesquisadora: mas de qualquer forma era uma coisa privada?]** É, era, então o mestre ia nas casas... e ali juntava os filhos das pessoas que tinha mais condição e alfabetizava as pessoas... **[Pesquisadora: seu pai era alfabetizado?]** Meu pai estudou até a quarta série primária, a minha mãe não chegou a fazer quarta série, mas naquele tempo, não tinha esse negócio de dar diploma nem nada... e fazer as contas de juros, e decorar a tabuada, isso era importantíssimo... tabuada era assim uma coisa, uma condição absoluta...o meu pai morava lá perto do gordura, vinha todos os dias na cidade pra estudar, eram duas léguas e meia, saía de madrugada... chegava de tarde, de quê que eles alimentava? De coco, goiaba, angá, essas coisas que tem na roça, isso que era a comida dele, mas ele conseguiu tirar a quarta série, meu pai tinha uma letra maravilhosa, sabe, tinha muita facilidade pra leitura, sabia fazer essas contas de porcentagem, essas coisas, melhor que qualquer engenheiro, tinha uma facilidade, que qualquer economista eu ia dizer, mas ele estudou assim, com muito sacrifício pra vim da roça pra estudar...Mas aí eu vim pra cidade, fiquei na roça até o terceiro ano, e vim pra cidade, chegou aqui, meu pai foi me matricular, eu morava perto do Banco do Brasil, minha avó, [...] Uma pessoa que trabalhava na secretaria falou assim, ‘não, nós vamos voltar ela pro segundo ano’, meu pai não, mas ela passou do terceiro, a professora falou que ela sabe tudo, ela ‘não menino que veio da roça não sabe nada não’, me voltou pro segundo, não muda...Eu lembro que meu pai desceu as escadas do Afonso Pena, as lágrimas, eu não entendia muito, eu pensava, eu tô na cidade, pra uma menina da roça, era uma beleza aquilo, então, o que aconteceu, deu tudo certo graças a deus, mas as lembranças que eu tenho de colegas não são muito boas, porque naquele tempo, Bullying era gritante, hoje, graças a deus, ainda existe demais, mas é mais, pelo menos tem uma lei que ampara, que protege, naquele tempo não tinha nada disso, e eu tinha um problema no olho, eu era caolha, então eles falava zarolha, e tinha que usar um óculos que naquele tempo tinha um tampão, ah menina, mas aquilo era um problema sério, eu não queria usar o óculo, mas se não usasse, e aquilo sofria todo tipo de críticas, humilhação ... Depois fui pro colégio das freiras [...] (PROFESSORA 05, 68 anos).

As trajetórias das professoras entrevistadas corroboram o fato de que as posições generificadas, como parte das distinções sociais, eram e são ensinadas e aprendidas cotidianamente no convívio familiar e em sociedade.

As representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e dinâmicas sociais das representações (JODELET, 2001, p.21).

Para além de atestar uma representação feminizada da docência que experimentaram e experimentam no campo educacional, entendi ser possível e significativo evidenciar nas narrativas o modo como se apropriam do que é reconhecido socialmente como feminino, “a força com a qual as representações instauram versões da realidade, comuns e partilhadas” (JODELET, 2001, p.32). O sentido do feminino que se manifesta nas falas dessas entrevistadas nos permite pensar o modo como essas agentes transportam essas cargas de sentidos conservadores, externos à escola, para dentro das salas de aula; através de suas próprias corporeidades, marcadas pelo que é considerado “de mulher”, de acordo com os lugares e temporalidades de onde recebem e transmitem informação e formação.

[Pesquisadora: você ouvia muito expressões e categorizações como: “isso não é coisa de menina”; “aja como uma menina”; “faça como uma menina”; “menina não faz assim”?] Muito, isso muito, com muita frequência... [Pesquisadora: acha que hoje isso permanece?] Hoje nem tanto, às vezes, os pais, aqueles pais, não sei se é o mais correto falar assim, mas aqueles mais conservadores, mais antigos, eles tem isso ainda, mas hoje nem tanto, eles se vestem, por exemplo, naquela época a menina não colocava um boné... [Pesquisadora: as roupas eram muito diferentes?] Eram, eram diferentes, vestidos, imagina, uma calça comprida [...] nós não usávamos... [Pesquisadora: festa de debutante?] Nada... existia, mas era uma coisa bem elitizada, bem elitizada, as meninas mais simples mais pobres não tinha isso [...] (PROFESSORA 03, 63 anos).

Uai menino era bola, bolinha de gude... essas coisas, mas só que é engraçado, eu era meia machinha sabe, eu gostava de brincar de circo... e ia circo demais lá, então, não sei se porque meus irmão eram homens, e eu adorava brincar de circo, e as meninas lá de pé, mas, tinha diferença né... a gente brincava demais de casinha, e homem era bola e armar arapuca, coisas de meninos... os meninos ia muito pro córrego, a gente não ia... Eu lembro do [primo] pegar as boneca da [prima] e as meninas mais velhas não concordar, “não, isso é brinquedo de menina”, não deixar... só que ele pegava assim mesmo né, tinha muito mais brinquedo “de menina” na casa... **[Pesquisadora: festa de debutante?] Eu via isso em jornal, achava tão bonito...nossa, eu ficava lendo, e achando aquilo tão interessante... eu lembro que eu perguntei o que que era debutante pra alguém, meu pai assinava o jornal, e vinha né, teve uma moça que ficou famosa no jornal por ser muito bonita, Ângela Diniz Villas Boas ... as debutantes, ela foi uma que todo dia aparecia no jornal por causa da importância da família, e ela era muito bonita né ... Família era rica né [...] (PROFESSORA 04, 69 anos).**

Diante de desdobramentos acerca da pergunta inicial quanto a receber instruções sobre como proceder por se reconhecer como menina, a diversidade das respostas, e mesmo a negativa de algumas quanto ao uso das expressões e categorizações generificadas citadas, não omite a existência de uma referência comum quanto ao que é partilhado e transmitido na prática sobre “ser menina” e “ser mulher”, sobre o que está dito socialmente em relação às tarefas e os comportamentos aceitos.

Bom, era muito assim, o meu pai, os homens ajudavam meu pai no curral, é... sabe, como minha família era muito grande, meus irmãos saíram de casa muito cedo, eu tenho irmão que foi pra Belo Horizonte com 17 anos, até pra poder sobreviver... sabe, mas assim, quando eles estavam lá, era ajudar a tirar leite, ajudar a roçar pasto, plantar, agora tinha umas coisas que meu pai levava a gente pra fazer, por exemplo, plantar milho, ajudava a plantar o milho, agora nas tarefas domésticas era só a mulheres, os homens nunca lavaram uma roupa, nunca limpavam uma casa, era bem dividido... **[Pesquisadora: isso era justificado por ser menino e menina?]** É, era bem assim, por exemplo, sair, sair os homens não tinha que dar satisfação, ir em baile final de semana, mulher não, só podia ir se o irmão fosse, tinha horário de sair e de chegar, isso era muito machista, sabe, bem machista [...] Sei fazer crochê, pintar, costurar, literalmente pintar e bordar...mas a minha mãe era um pouquinho diferente, ela tentava minimizar a situação...por exemplo, quando meus irmãos mais novos vieram pra cidade, minha mãe trabalhava, então as tarefas eram divididas, tinha dia que era eu a arrumar as coisas, tinha dia que era meu irmão, aí ela já administrava um pouquinho diferente... meu pai ficava na fazenda, a gente vinha, de segunda a sexta, sábado e domingo na fazenda...é **[Pesquisadora: brincadeiras de meninos e meninas diferentes?]** Era bem misturado, eu tinha muito primo, a gente brincava tudo junto, put-pega, roba bandeira, eu por exemplo não me lembro de brincar de boneca... Eu não gostava de boneca, gostava de correr, brincar, pular... Nunca teve essa fala isso aqui era só de menina, minha mãe nunca falou nada nesse aspecto, ela era muito tranquila [...] (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: você era ensinada a fazer tarefas domésticas?] Todas as tarefas domésticas possíveis de uma menina... **[Pesquisadora: ouvia coisas assim: “faça isso como uma menina”?]** Não, não assim, mas eu aprendi a lavar roupa, passar roupa, tudo que era de uma mulher fazer... **[Pesquisadora: seu irmão, era ensinado a fazer as mesmas tarefas?]** Não, meu irmão, como ele é temporão, além de ser homem, o único filho, o único homem, e ainda temporão, então ele sempre foi muito papricado, inclusive pelas irmãs, minha mãe separou ele era bebê, então ficou toda aquela atenção pra ele... **[Pesquisadora: você acha que era diferente, o que foi ensinado pra ele e o que foi ensinado pra você?]** Ah sim...e olha que minha mãe é uma mulher liberal, aberta, mas sim, tem diferença sim...**[Pesquisadora: você acha que havia brincadeiras por gênero?]** Casinha... eu adorava brincar de casinha e de ser professora [...] (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: quem realizava tarefas domésticas?] As mulheres, basicamente as mulheres... **[Pesquisadora: você lembra de ver o seu pai realizar tarefas domésticas?]** Nunca vi ele cozinhar, eu até tava assim pensando outro dia, ele tinha uma vida assim meio cômoda, porque eu lembro que nós mulheres, a gente levantava e ia tirar leite... e o meu pai ficava tomando chimarrão...a gente tirava o leite, ele ficava tomando o chimarrão, quando a gente chegava com o leite ele colocava naquelas vasilhas, nem lembro como que chama, e levava, aquilo fazia uma linha de leite [...] (PROFESSORA 09, 46 anos).

[Pesquisadora: seu pai fazia tarefas domésticas?] Não... nenhuma...
[Pesquisadora: vocês faziam tudo?] Tudo... nós, não tivemos outros homens em

casa né... mas tivemos ele, que não fazia nada...sempre a mamãe, ou a gente... **[Pesquisadora: você lembra de ser muito diferente, de muitas diferenciações de gênero?]** Muitas! E aquelas coisas bem machistas, assim “menino não brinca de boneca, né”... **[Pesquisadora: serviço doméstico na sua casa atualmente?]** Eu, sempre... o [marido] ... ele ajuda com algumas coisas... ele sempre faz comida, ele adora cozinhar, ele lava as louças... ele não faz serviço de casa, tipo lavar casa, lavar roupa ...e ele é uma pessoa extremamente machista...**[Pesquisadora: você ensina sua filha os afazeres domésticos?]** Ensino... eu acho que a vida pra ela foi um pouco mais leve, a gente depois, com o tempo eu pude pagar uma empregada, mas a minha mãe sempre me ensinou que saber não ocupa lugar, eu sei fazer tricô, eu sei fazer crochê, eu sei bordar, hoje eu sei costurar mais ou menos, fazer as bolsinhas, então eu ensino... não ocupa lugar, eu falo pra ela, as vezes ela fala “ah mais eu não vou precisar disso”, eu falo: “tomara que não, tomara que você não precise, mas se você precisar eu quero que você saiba fazer” [...] (PROFESSORA 08, 39 anos).

Lá em casa as tarefas são divididas, todas são divididas, inclusive eu levantei, que é o único dia sagrado que eu tenho pra mim, é o sábado, quando eu não tenho reunião ou faculdade ... meu marido, sempre que ele pode ele lava uma louça, e limpa a pia, ele estava limpando o fogão, areando o fogão... eu, eu cuido dessa parte financeira, técnica lá em casa [risos] mas eu sei que tem coisas mais pesadas de uma faxina que sou eu que faço, eu gosto, mas a [filha mais velha] de um modo geral, ela que cuida diariamente da casa... [filha mais nova] é responsável por arrumar o próprio quarto, tirar as roupinhas sujas e colocar pra fora, ela é responsável por tirar todo o lixo da casa, o lixeiro, ela sabe direitinho os dias do lixeiro passar, ela organiza a pia pra Júlia lavar a louça, essa parte de guardar, armazenar, sou eu ... elas tem as tarefinhas dela... agora... lavar, passar, essas coisas já são minhas... O meu fim de semana é um pouquinho conturbado, tem que me organizar entre ser dona de casa, mãe, professora, porque tem que planejar **[Pesquisadora: você tem ajudante?]** Não... muito de vez em quando eu chamo uma faxineira pra dar uma geral porque vai indo a gente não consegue, porque eu gostaria de chegar, de levantar no sábado assim, com aquele espírito de Amélia, mas não vai, sábado passado eu fiz isso [...] (PROFESSORA 01, 40 anos).

A fala das professoras 08 e 01 são narrativas sobre as suas vivências no que diz respeito à criação das filhas, e na relação com os maridos, e nos diz de como a relação com o universo doméstico, ainda que apresente diferenças, conserva a mesma associação das mulheres com a realização de determinados afazeres, especialmente quando em um casamento. Mesmo que a professora 01 afirme uma divisão de tarefas que se pretende mais perto de igualitária, ela ainda assume que há um “espírito Amélia” que poderia/deveria ser despertado. O que ela denomina de “espírito Amélia” está diretamente ligado ao que averiguamos sobre as representações de gênero hegemônicas, sobre uma idealização do feminino que, ainda que saibamos não vigorar de forma generalizada, paira sobre a criação de homens e mulheres como referência comportamental.

A música a que ela faz referência “Ai, Que Saudades da Amélia”, autoria de Mário Lago e Ataufo Alves (1942), adquiriu repercussão nacional, foi gravada e regrava por vários artistas, e o nome Amélia passou a ser referenciado em dicionários da Língua Portuguesa enquanto sinônimo de “Mulher que aceita toda sorte de privações e/ou vexames sem reclamar, por amor a seu homem; mulher meiga e serviçal” (FARIA, 2014). A

representação da letra e seu reconhecimento no espaço social, mesmo setenta anos depois do lançamento, nos desvelam como as normas de feminilidade, seguindo o padrão patriarcal nas relações de gênero, romantizaram o feminino por uma deturpação da própria noção de escolha, por uma perspectiva masculina, que novamente responsabiliza a mulher quanto ao que é “ser” mulher de verdade, ao abrir mão de qualquer autonomia em suas vivências como parte de um casal.

Colocada no lugar de humor, entretenimento cultural, a letra reforça uma autorização para que se perpetuem violências e desigualdades enquanto situações “normais”, a serem consentidas por pessoas que se querem reconhecidas no lugar de mulher de verdade. Ainda que uma representação não seja a verdade, é dessa forma, velada no que tem de violenta, mas explícita no que propaga de significados, que ela incide sobre as nossas construções de verdade internalizadas, que elas impactam no que entendemos como verdade em classificações que emitimos automatizadamente ao nos inserirmos em sociedade, e na docência.

Não se trata de inferir que representações e tais produções culturais determinem o modo como as sociedades se orientam, ou seja, não se trata de inferir que elas sejam uma espécie de reflexo fidedigno da realidade, ao contrário, inferimos acerca do poder de alcance de determinadas normas de comportamento aceito, que, ainda que aparentem estar superadas na realidade que vivemos, se sustentam e se manifestam nesse tipo de representação, refletindo idealizações de um ideal de dominação de gênero que permanecem imanescentes à nossa experiência, e nos atravessando subjetivamente, violências cantadas como inofensivas, ainda na contemporaneidade.

Nunca vi fazer tanta exigência/ Nem / fazer o que você me faz/ Você não sabe o que é consciência/ Não vê que eu sou um pobre rapaz/ Você só pensa em luxo e riqueza/ Tudo o que você vê, você quer/ Ai, meu Deus, que saudade da Amélia/ Aquilo sim é que era mulher/ Às vezes passava fome ao meu lado/ E achava bonito não ter o que comer/ Quando me via contrariado/ Dizia: Meu filho, o que se há de fazer!/ Amélia não tinha a menor vaidade/ Amélia é que era mulher de verdade (LAGO & ATAUFO, 1942).

Ainda que elas passem a se apropriar do campo da Educação como alunas, e posteriormente como professoras, as mulheres atuaram, em muitos aspectos, apreendendo e replicando sua própria subalternização, ao reproduzirem no exercício docente normas de feminilidade e masculinidade machistas e racistas que carregam em suas consciências históricas, e que as orientam sobre qual posição ocupar na sociedade.

As mulheres escolarizadas estiveram condicionadas pela mesma obediência programada a um mundo historicamente masculinizado e subjetivamente embranquecido a que as sociedades estiveram e estão submetidas em sua conformação estrutural sociológica.

A generificação patriarcal, operando como resquício simbolicamente reconhecido, restringe as experiências de mulheres, conservando as representações institucionalizadas que elas poderiam e/ou deveriam ter de si mesmas sob o controle de agentes masculinos, detentores de poder político, e protagonistas na produção de um conhecimento e de uma história que as invisibiliza deliberadamente.

[Pesquisadora: você se lembra de estudar história das mulheres, ouvir falar de resistência feminina em algum momento, mesmo na faculdade, você se lembra desse debate?] Estou vivendo isso agora [a professora atualmente faz faculdade de Direito], agora... eu estudei aí, fui ler Simone De Beauvoir, Michel Foucault, Butler, agora, é... e eu penso o seguinte, até mesmo uma questão igual, o feminismo, nunca [bem enfática], em tempo algum foi estudado sobre o feminismo... como, porque surgiu, agora que eu precisei estudar, para o Júri [atividade simulado no curso de Direito em que ela participou] ... falar das mulheres não... tanto é que está acontecendo um trabalho muito bom com a [professora de Artes na escola em que ela atua]... “mulheres inspiradoras”... ela perguntou o que eu achava, eu respondi que eu super apoio!) Sim, lá no [escola estadual em que atua] ... eu me lembro que ela está falando da mulher no mercado de trabalho, a questão feminista, tráfico de mulheres... **[Pesquisadora: você pode citar uma figura histórica feminina que tenha te marcado?]** Figura histórica... nossa...hum... esse Brasil de meu deus heim... honestamente, assim, nenhum nome, porque eu vejo essa questão assim, televisão não me chama muito atenção, mas eu não sei se sempre teve esse pensamento... mas eu gosto muito posicionamento da Fernanda Montenegro [atriz], eu acho ela uma mulher muito pontual, é... sempre, gostei da fala dela fora da televisão, ela é uma mulher muito pertinente nas falas dela (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: você se lembra de estudar sobre os direitos das mulheres?] Não, de maneira nenhuma, eu tinha OSPB, que era amar o Brasil, idolatrar o Brasil acima de todas as coisas... nunca se falava de direito de mulher, nunca... **[Pesquisadora: figura histórica feminina conhecida na escola?]** Conhecida na escola? Princesa Isabel (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: conheceu sobre direitos das mulheres em sua formação escolar?] Não, eu não lembro de ninguém falar que nós tínhamos **mais direito do que os homens**, por ter poucos homens na escola, não tinha essa preocupação não... (PROFESSORA 02, 62 anos – grifo meu).

[Pesquisadora: estudou sobre os direitos das mulheres?] Não se falava nisso... **[Pesquisadora: figura histórica feminina?]** [longo silêncio, pensando] **[Pesquisador: figura histórica masculina, você acha que consegue lembrar com facilidade?]** Olha... infelizmente isso acontece... porque homens que construíram a história do país a gente lembra... a gente lembra por exemplo de Cecília Meireles, mas na história, na construção de uma história... **[Pesquisadora: você acha que as mulheres foram um pouco invisibilizadas?]** Um pouco? Acho que totalmente...(PROFESSORA 08, 38 anos).

[Pesquisadora: Estudou sobre história das mulheres? Direitos das mulheres?] Não... na graduação sim [ela fez graduação em História, além do magistério], mas no ensino fundamental e médio não, eu ainda peguei um resquício de ditadura...

[Pesquisadora: pode citar uma figura histórica feminina que a tenha marcado?]

Nossa... difícil, claro que tem, engraçado né, porque se a gente for pensar, a gente até faz uma lista né, mas de imediato, deveria ter né, porque se fosse um homem teria vários...se fosse homem a gente pensava... (PROFESSORA, 06, 48 anos).

[Pesquisadora: já ouviu debater sobre os direitos das mulheres?] Nunca, falando? Agora... tem pouco tempo **[Pesquisadora: figura histórica feminina?]**

Mais é na área da educação, que eu conheço assim várias autoras e tudo...

[Pesquisadora: alguma personagem feminina de fácil referência?] [silêncio de minutos] Tem que pensar um tiquim...

[Pesquisadora: quando é homem a gente que pensar? Você acha que é mais fácil pensar figura histórica feminina ou masculina?] É mais fácil pensar masculina, né...mas eu... eu fico firmando é com as

mulheres... **[Mas você acha que é mais ensinado sobre as figuras históricas femininas ou masculinas?]** Masculinas... com certezas (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: direito das mulheres?] Na escola, na escola, a gente estudava o oito de março, o dia da mulheres...**[Pesquisadora: direito, legislação, movimento social de mulheres, feminismo?]** Não...não...**[Pesquisadora: alguma figura histórica feminina que vem a sua cabeça com facilidade?]** Não... [silêncio] vem não ...

[Pesquisadora: homens?] Homens sim...**[Pesquisadora: você acha tem um apagamento das mulheres quando a gente estuda história nas escolas?]** Ah tem...

[Pesquisadora: acha que a gente estuda a história das mulheres?] Ah, muito pouco...(PROFESSORA 10, 26 anos)

[Pesquisadora: você lembra de estudar, conhecer sobre direito das mulheres?]

Não, eu lembro de ler um livro... **[Pesquisadora: leitura em casa?]** É... então, tinha alguém falando, a gente não pode ficar ensinando pros menino assim “o pai sai pra ganhar o dinheiro, a mãe fica em casa, arrumando casa... que a gente não podia fazer aquilo, porque... uai foi logo que eu comecei a dar aulas, tanto que, eu nunca ensinei isso pros meus meninos ... O [filho mais velho] eu falava com ele pra afogar o arroz pra mim, principalmente quando eu tava enjoando do [filho mais novo]... ele subia num banquinho sabe, eu não suportava cheiro de óleo, e ele subia, e afogava pra mim... aí o [marido] chegava em casa, eu não aguento esses trem, “isso não é coisa de menino não...”. E eu pedia ele, falava que não tinha nada a ver, e hoje na casa dele, ele faz qualquer coisa que for preciso, eu lembro de um dia que ele ligou pra mim e tá assim, “mãe, como é que faz bolinho de chuva?”, então eu li sobre isso, os meus filhos vai ser assim, o que precisar em casa, não é vergonha, aprendi que não era nada demais um homem cuidar de casa...**[Pesquisadora: mas essa foi uma leitura que você se deparou fora da escola?]** Fora da escola...eu li, e assimilei (PROFESSORA 04, 69 anos).

Somente uma interlocutora reconhece ter estudado direitos relativos às mulheres em sua trajetória escolar, o que ela aponta em sua fala como algo marcante: “Eu acho que só no fundamental 2, eu me lembro de ver sim, uma coisa que ficou gravada na minha mente foi a revolta dos sutiãs... estudei” (PROFESSORA 08, 39 anos).

Ao se verem interrogadas sobre representatividade, elas evidenciam muitas questões para si mesmas. Para além do que apresentam como respostas às entrevistas, elas constatarem em suas próprias narrativas essa lacuna relativa à historicidade de suas condições de gênero, de suas histórias como mulheres. Ao responderem, elas assentem para elas mesmas a ausência de mulheres nos feitos da história propagada pela escolarização de que fizeram e fazem parte.

Não se trata de responsabilizar mulheres, ao contrário, fizemos um longo percurso sócio-histórico, para compreender como as condições objetivas e subjetivas socialmente imputadas no passado à trajetória brasileira, sustentaram e sustentam uma estrutura de desigualdades que se desvela epistemologicamente e pedagogicamente no campo da Educação contemporâneo, pela própria configuração do âmbito escolar relatada e experimentada pelas agentes que nele atuaram e atuam, como identificamos facilmente nas narrativas e representações destacadas.

A pesquisa discutiu acerca das representações como algo que nos permite pensar em algo que se materializa, mas, sobretudo, em nossas mentes. As professoras relatam diversas circunstâncias relativas à generificação que elas não experimentaram literalmente, e que não praticaram e/ou praticam, mas que compreendem o significado, desde as diferenciações das vestimentas às circunstâncias tais como as festas de debutante, ritos de noivado e cerimônias de casamento.

Deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o do aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção. [...] As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir (JODELET, 2001, p.26).

Quando falamos da atribuição das tarefas domésticas, e da ausência de mulheres nos espaços formais de ensino, bem como conteúdos que as contemplem historicamente, tratamos de fatos, de modos de viver, mas tratamos, especialmente, do que representa o fato de que tais tarefas fossem, e ainda sejam em alguma medida, atribuídas unilateralmente às mulheres. Isso aparece em todas as entrevistas, em detrimento das tantas mudanças socioculturais vividas ao longo do tempo. Interessa-nos o que está representado no fato de que tais tarefas ainda sejam tidas como algo natural e inerente às vivências femininas, em detrimento da desigualdade colocada quanto às vivências masculinas, vivências masculinas de que elas participam, e nas quais poderiam intervir modificando.

Bourdieu (2016) nos fala de uma transmissão geracional que denomina de instituição do herdeiro, e se refere à apropriação inevitável de um universo literal e simbólico entre os membros de um grupo a partir da inserção familiar.

Coloca-se de maneira muito particular a questão absolutamente fundamental em toda sociedade que é a *ordem das sucessões*, ou seja, a gestão da relação entre pais e

filhos, e, mais precisamente, da perpetuação da linguagem e de sua herança, no sentido mais amplo do termo (BOURDIEU, 2016, p.259).

Interessa-nos pensar como mulheres ensinaram, e ensinam, mulheres e homens, no âmbito doméstico, e a partir da posição docente, os princípios práticos de desigualdades de gênero que as prejudicam e violentam, literal e simbolicamente. As representações nos falam de algo que podemos apreender sem deliberar sobre, como algo que pode nos atravessar em diferentes medidas, por uma linguagem nem sempre objetiva, pelos exemplos, pela realidade a que somos expostos ao nascermos inseridos no mundo como ele se configura na contemporaneidade. Representações que operam como elementos que podem e passam a ser mobilizados institucionalmente pelas camadas dominantes em prol de conservar hierarquias de gênero, raça e classe nas sociedades pós-coloniais.

Quando as professoras estão falando da educação que herdaram nos âmbitos privados e públicos em que se inseriram, estão evidenciando quais percepções de mundo operaram institucionalmente, ou seja, relatam sobre quais percepções foram e são mobilizadas nos espaços educacionais por elas mesmas, pela presença delas nas salas de aula, enquanto agentes escolares representantes da feminização docente que caracterizou e caracteriza o campo da Educação no Brasil a partir do século XIX.

[Pesquisadora: você acha que a maioria das mulheres que você conviveu e convive, são casadas, divorciadas, ou solteiras, independentes? Você falou assim, “minha casa é financiada solteira”; eu entendo que pra você é muito importante essa autonomia, você acha que você vive num meio em que a maioria das mulheres buscam isso?] Não, infelizmente buscam não... o que que eu percebo, as vezes eu converso com uma ou outra, eu penso, são quinze anos juntos, se não der certo, eu me vejo namorando, paquerando, vivendo, não igual um adolescente porque eu não tenho mais quinze anos, mas eu não me vejo com outro homem dentro de casa, primeiro porque eu não tenho saco mais pra cuidar de ninguém, não nasci pra isso, tanto que o [marido] é independente, se ele tiver que lavar uma roupa ele lava, se tiver que passa ele passa, **[Pesquisadora: você entende que a maioria dos homens ele buscam alguém que cuide deles?]** Que cuide deles, exato, e o meu marido tem um defeito grave, ele acha que não pode sofrer problema, aí pronto, desestrutura, ele acha que o mundo não pode ter problema... tanto é que ele achou estranho eu levantar, no sábado ...“você tem faculdade hoje?”; uai, eu não posso levantar, me arrumar, só se eu tiver aula?... elas não tem essa visão, eu escuto né, “mas você vai ficar sozinha?” uai, eu tenho minhas filhas, eu não estou sozinha, agora só um homem pra me foder? (desdém), eu também sei brincar, enfim, um homem é um complemento, é gostoso, principalmente se você tiver uma pessoa que realmente é uma companhia, é um parceiro... o [marido] ainda falou assim, guarda energia pra mais tarde pra gente namorar, isso e gostoso. Tá, mas e se eu não tiver, eu vou ter que procurar qualquer um lá fora só porque eu preciso de um pênis? Não. Eu não vejo isso, hoje aos meus 40 anos, eu não vejo isso. Se não der certo, eu não sofro como a maioria, eu quero é viver... **[Pesquisadora: você compreende que essa sua mentalidade é dentro da educação que a sociedade prega?]** Totalmente fora. Fora da norma. Eu volto, porque eu acho assim, a mina avó, muito contemporânea, ela aos 70 anos, quando eu falei do meu casamento ela falou: “minha filha, casamento não é pregado a prego não, não tá dando certo larga.

Entendeu?” A minha avó: “Cê tá dando remédio pra menina não arrumar filho?” Tô vó. Tô vó [...] (PROFESSORA 01, 40 anos).

Nossa, antigamente, por exemplo, se a gente arranjasse um namorado, “nossa, mas fulano tá namorando com uma professora? Vai casar com uma professora”... agora, tadinha da professora, não vale nada...nem casamento não arranja... casar com quem tem um salário de fome...mas eu dou graças a deus de ter exercido a profissão, trabalhei esse tempo todo, aposentei, estou aqui em casa tranquila, cuidando dos meus neto, mas não foi brincadeira não [...] (PROFESSORA 02, 62 anos).

Olha, eu valorizo muito a família...eu acho que quando a coisa começa bem, quando se fala de casamento, quando duas pessoas decidem a se casar é porque elas sabem que se amam... não necessariamente só o casamento, mas tem que saber que escolheu a pessoa, que existe amor ali, não sei se vai viver a vida inteira juntos, mas precisam saber que vão começar com amor, com maturidade pra isso...e eu vejo uma precocidade nessa questão aí, de começar uma família, na escola onde eu trabalho por exemplo esses tempos atrás aí teve uma aluna de treze anos teve uma filhinha... a gente tem que estar preparada, porque não é uma tarefa fácil, é uma tarefa que o amor rege tudo... **[Pesquisadora: mas você acredita que a mulher pode ser feliz sem casar e sem ter filhos?]** Olha, eu, como mãe, eu sou apaixonada, eu acho que ela não é plenamente feliz se ela não tiver filhos. **[Pesquisadora: a maioria das mulheres com quem você conviveu, da sua geração, é casada, tem filhos?]** Sim sim... poucos né, dois três, no máximo quatro, mas são felizes por ter filho [...] (PROFESSORA 03, 63 anos).

[Pesquisadora: você acha que naquela época existia uma coisa da felicidade da mulher ser pelo casamento e filhos?] Ah, cê sabe que eu não sei... porque a gente vê tanta assim, mulher realizada sem ser casada, sem ter filho, que eu acho que não é tanto não, eu acho que na minha época a mulher só pensava em felicidade mulher casada, nem que o marido não fosse lá muito bão, eu, por exemplo, eu acho que se eu não tivesse casado naquela época eu tinha morrido, tinha entrado em depressão... eu achava que o casamento era tudo, e hoje eu acho que a mulher não é assim mais... as vezes até pelo contrário, ela acha que se não casar que vai ser bom... **[Pesquisadora: você acha que a maioria das mulheres que você convive, a maioria delas casaram?]** Da minha época? Casaram, e fazia tudo pra casar... a [prima] tinha terminado com o namorado, trocador de ônibus, eles terminaram, e ela ficou assim triste, eu falei pra ela escrever pro [ex-namorado], “eles falam que ele foi pra São Paulo, mas que até hoje ele lembra docê...” e ela escreveu, acabou a tristeza, o [ex-namorado] veio e eles namoraram até casar, a gente achava que tinha que ser assim... **[Pesquisadora: você teve outros namorados?]** Tive, nó, eu ficava doidinha caçando um cara que me quisesse... **[Pesquisadora: você casou com quantos anos?]** vinte e sete, demorou, custei a pescar um...tive um noivo, antes do meu dito cujo... **[Pesquisadora: casou na Igreja, de véu e grinalda, e tudo?]** Tudo...noh [...] (PROFESSORA 04, 69 anos).

[Pesquisadora: você não passou por esse processo de aprender as tarefas domésticas como obrigação?] Não... mas depois que eu casei, aí eu tive que aprender... **[Pesquisadora: sobre o casamento, você acha que o casamento era algo representado como importante?]** Era, naquele época era... **[Pesquisadora: mesmo nos ambientes de escola?]** Era...era...**[Pesquisadora: você acredita que o Casamento está representado como a felicidade da mulher?]** Deus me livre... (risadas) Nossa senhora, nunca... **[Pesquisadora: você recebia orientações sobre como ser menina em casa e na vida?]** Na vida em geral sim, cê tinha que andar, em casa até que não, como eu era filha única, meu pai brincava muito comigo, fazia estilingue, fazia aqueles negócio de pegar passarinho, arapuca, nunca matava, mas prendia pra ver...**[Pesquisadora: você acha que as outras mulheres tinham uma educação mais rígida?]** Ah não, não tinha essa liberdade não, eu acho que fui privilegiada nisso aí... **[Pesquisadora: você acha que isso faz diferença, por exemplo, na forma como você pensou e pensa o casamento?]** Sim... totalmente... e eu tentei criar minhas filhas assim, cê entendeu... porque...se eu, na minha

concepção, eu não acho hora nenhuma que você precisa de um homem pra ser feliz, eu brinco com quem trabalha pra mim que eu preciso dum homem pra subir escada, pra arrumar telha, pra arrumar uma fechadura, pra consertar o computador... mas é só até aí...[risos] (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: você acha que existia na sua juventude uma associação do casamento à felicidade das mulheres?] Eu acho que era um modelo, embora eu fui uma pessoa super além da minha época... eu sempre me joguei de cabeça [...] Eu acho que era o modelo que a gente almejava, mas como o casamento da minha mãe... não foi o casamento dos sonhos, eu ...ah, sei lá, mas sonhar a gente sonhava, sei lá, fazer aquelas brincadeiras...sabe uns trem que a gente fazia [...] com quantos anos a gente ia casar, quantos filhos a gente ia ter, sabe? Então se gente sonhava [...] Claro que cê sonhava, eu sonhava em casar, ter filhos, embora eu namorei sete anos, então nesses sete anos, se eu não tivesse engravidado eu não teria casado, engravidar acelerou o processo, mas aí, eu acho que já era uma coisa assim...**[Pesquisadora: quando você engravidou, foi te dada a opção de não casar?]** Minha mãe falou que eu não precisava casar, que a gente criaria a Isabel numa boa, mas aí, naquele momento eu acho que eu tive medo, eu quis ter um filho dentro de um casamento, eu quis ter a presença de um pai... embora a presença do meu pai nunca foi tão marcante na minha vida, eu sempre fui muito mais ligada na minha mãe, acho que a presença do pai é importante [...] só o pai pode ter daquilo que a mãe não pode, então cada um dá o seu cinquenta ali e ele me deu muitas coisas, então eu acho que o pai é importante, por muitas vezes no meu casamento eu pensei em largar [...] (PROFESSORA 08, 39 anos).

Eu não tive isso não...comigo foi tudo assim muito no imprevisto, sabe... aconteceu, quando cê vê cê já tá casando, cê já tá com família, não tive nem preparação pra isso, acho que eu saí daquilo que as mães queriam, as mães, os pais em geral... não é o que eles querem, eles esperam um bom marido, que é um marido com uma condição econômica boa, que é pra te dar segurança, te dar tranquilidade...eu saí disso tudo né, foi tudo bem ao contrário, e hoje...Eu namorava, e casei nova, fiquei grávida, fiquei feliz, não fiquei grávida e fiquei desesperada, o que eu vou fazer? [risos] Não...fiquei grávida, fiquei feliz com o que veio junto, e fomos vivendo junto, e aí tudo ao contrário, eu nunca, minha vida nunca seguiu um padrão, eu trabalhava fora, ele ficava com os meninos [...] nunca se enquadrou numa coisa fixa de carteira assinada, nunca consegui isso, então como eu trabalhava fora, ele trabalhava em casa, então ele tinha tempo pra ficar com os meninos, ele cozinhava, ele arrumava a casa, eu trabalhava fixo, então o dinheiro primeiro que chegava era o meu, e aí, então isso era uma coisa muito mal vista, e ele é engraçado, porque, hoje não né, porque depois a gente vai crescendo, e num vai dando muita importância pras coisas além, que tão por aí né, as pessoas falam e tal. Ele sempre falou isso, ele sempre foi muito mal visto, inclusive muitas vezes pelos próprios amigos, como assim: “você fica em casa, tomando conta?”...A questão não é o trabalho, é ficar em casa cuidando de menino...ele sempre falou isso, “suas amigas perguntar o que eu faço cê fala que eu sou cozinheiro da casa”, então assim, é bem fora essa questão, sabe, eu nunca segui o modelo...ser assim, assado, eu nunca me cobrei, as vezes minhas amigas falavam, o homem que tem que ter o trabalho, tem que ter o dinheiro, dinheiro de mulher não é pra isso, pra você ter noção, o [marido] nunca teve conta em banco, tudo é no meu nome, a casa é no meu nome.. **[Pesquisadora: você acha que assumiu um papel tido como masculino nesse sentido?]** É... e tudo que ele ganha, vai tudo pra mim, mas põe tudo na minha conta, as vezes ele fala que eu gasto muito aí ele não me entrega não, ele guarda, ele guarda dinheiro em casa... (risos) Ele guarda por aí, dentro dum livro...então assim, nunca teve isso, então, o que tem primeiro, tem conta pra pagar, o dinheiro que vem primeiro, se é o meu ou o dele paga, nunca teve isso é meu, isso é seu, como não tem até hoje, eu não sei o que é isso... **[Pesquisadora: é preciso casar e ter filhos pra ser feliz?]** Não, não acredito... **[Pesquisadora: mas você acha que uma norma nesse sentido permanece?]** Permanece... a felicidade da mulher é associada a ter filho, ao casamento, ter um casamento, é sim...(PROFESSORA 06, 48 anos).

As representações por elas relatadas quanto ao que está associado ao gênero feminino e masculino denotam posições que são hierárquicas no que se diferenciam. Mesmo quando no relato da Professora 06 a norma aparece sendo confrontada, por práticas que indicam ruptura com as distinções patriarcais retroalimentadoras dos padrões de feminilidade e masculinidade hegemônicas, há uma total consciência de que tais normas existem, e classificam opressivamente os atos e a performatividade corporal dos agentes e grupos, generificando-os; o que fica explícito no modo como ela percebe a relação em que se insere no que é recriminada e avaliada socialmente por seus “pares”.

De modo análogo, a Professora 09 confirma no relato a seguir o que é representado como padrão, ao fazer apontamentos sobre sua própria vivência se localizando sempre numa relação de oposição com o que ela entende existir socialmente, identificando-se como diferença relativa às normas de relacionamento com origem no patriarcado. Tanto a relação que descreve com o pai quanto o que prospecta no estabelecimento de uma relação de casal está representado em comparação com a norma. Sua narrativa busca evidenciar sempre uma possibilidade de liberdade e autonomia quanto aos constructos tidos normais de feminilidade, mas, por relatar negá-los para si mesma ela os reconhece em existência.

[Pesquisadora: Você acredita que foi educada para casar e ser mãe?] Quando eu fiquei grávida, 18 anos, eu fui morar com o [companheiro], fui morar com o [companheiro], mas eu fiquei na casa do meu pai, aí ele ia todo dia lá, minhas coisas arrumadas, aí fez um jantar, pra comemorar a união, e eu não fui não, outro dia eu vou... no jantar eu fui, mas eu não fui embora com ele pra casa dele, outro dia eu vou, aí o [companheiro] foi lá pra me buscar, eu não, hoje tá mito quente, outro dia eu vou, aí passou uns quatro dias assim... aí no penúltimo dia meu pai falou assim: “oh minha filha”... eu lembro direitinho, “oh minha filha, se ocê não quiser ir com o [companheiro], não precisa de ir não, fica com meu neto, eu vou criar meu neto... aí ele falou, “vai ficar aqui, vou criar meu neto junto com os outros, a mesma coisa”... aí no outro dia eu fui pensar né, eu tenho que ir, aí eu fui...mas acho que no fundo, eu queria o apoio dele que se desse qualquer coisa errada eu podia voltar, e eu acho que ele soube direitinho, eu lembro direitinho [...] aí eu falei, não gente, eu tenho que pelo menos tentar [...] Eu acho que isso nunca foi imposto não... por isso que eu acho que meu pai sempre foi uma pessoa a frente do tempo dele... sempre foi uma pessoa... aí eu lembro direitinho da Igreja, que eu fui numa época que um lado era reservado para os homens e o outro lado para as mulheres... na Igreja...eu lembro direitinho as mulheres para um lado e os homens para o outro...**[Pesquisadora: você acredita que a mulher precisa se casar, ser mãe, etc?]** Eu acho que não, porque a felicidade é uma coisa própria da pessoa, ela que tem que ser feliz... com aquilo que ela prioriza, eu sempre vou priorizar os meus filhos, isso, eles estando felizes, minha felicidade... então né, assim... **[Pesquisadora: você acredita que as mulheres podem ser felizes sem ter filhos?]** Uai, se ela acha que pode, não tem nada a ver né... eu sou feliz com muitos filhos, não sei se porque eu vim de uma família muito numerosa, então ter muitos filhos é uma coisa maravilhosa né...**[Pesquisadora: você acha que a maioria das mulheres da sua geração que você convive se casaram?]** Eu acho que elas são a maioria casadas né, e mães, só que eu não consigo considero que elas são felizes não, a maioria fica ali segurando um casamento, não dá certo as vezes, não sei porque... a sociedade cobra isso... eu já acho assim, que a gente tem que ser, uma pessoa...honesto, caráter, a sua vida tem que ser pautada nisso, independente do que o outro vai achar... então eu tô aqui vivendo com meu marido,

então eu tenho que ser honesta com ele, porque não adianta a gente ficar junto, eu tenho que ficar vigiando ele e ele ter que ficar me vigiando...nada a ver...Se o [companheiro] falar comigo assim: “eu vou ali” e eu tiver que falar nossa, mas com quem que você vai falar, o que que você tem pra fazer, porque?... aí pra mim já não servia né...[Pesquisadora: e ele pensa o mesmo sobre você?] Nossa...não tem nada a ver, mas eu acho que é uma relação de confiança... é assim... uai eu tenho tranquilidade pra ir onde eu quiser, ele... não sei...igual, por exemplo, casamento, eu tenho que colocar né, estado civil, eu ponho solteira, não posso mentir, aí as vezes, as pessoas fala, “nossa, mas cê né não?”...eu vivo em pecado, quando eu vejo que é uma pessoa muito religiosa, aí eu falo... então é isso, eu não vejo função de um documento, se o principal... aí agora por exemplo, as vezes faz falta, eu tive que arrumar atestado de maternidade, olha que machista...pai declarante, aí não pode...[Pesquisadora: **você acha que existe uma construção social nesse sentido, por exemplo a questão da fidelidade associado a noção de casamento religioso e civil?**] Ah tem...demais... eu acho que tem uma coisa mais palpável que um papel...[Pesquisadora: **você ou ele já chegaram a propor casar?**] Uma vez a gente ia casar, nem sei porquê...aí fomos pegar os documentos e descobriu que meu nome tava errado, aí eu vi como uma luz divina, “não casa, não casa”[risos], não, mas aí eu tive que entrar na justiça, acertar meu nome, levou um tempo e depois a gente desistiu disso, não é nem que desistiu, ninguém nunca mais falou nisso...(PROFESSORA 09, 46 anos).

Contudo, é importante mencionar que falamos de representatividade, para além das representações de feminilidade enquanto normas ligadas à docência, pensamos para qual grupo de mulheres se estabeleceu uma representatividade quantitativa nos processos de feminização docentes, independente de individualmente se posicionarem contrárias a muitos aspectos e elementos de uma norma de generificação desigual, todas as entrevistadas são ou foram casadas, mesmo que não tenham casado legalmente, documentalmente, suas trajetórias práticas envolveram vínculos baseados numa noção matrimonial heteronormativa, dita tradicional. E todas relatam relações de sociabilidade marcadas pela ideia de que viver afetivamente e sexualmente diferente disso, constitui em maior ou menor medida uma diferença, constitui em “ser” diferente e/ou em viver “outra” vida, que não seja o “normal” a que foram apresentadas. Todas as entrevistadas, ainda que algumas relativizem a relação direta entre felicidade feminina e maternidade, são mães e avós, ou seja, na prática confirmaram vivências baseadas em valores hegemônicos.

Muitos dos elementos desvelados nas narrativas das entrevistadas se referenciam no patriarcado, e constituem alvo de disputa. As noções patriarcais de organização da vida, sendo legitimadas ou confrontadas, se fazem presentes em nossos espaços de sociabilidade, na determinação de certos e errados que, ainda que não percebamos, retomam valorações de dominação, aqui imputadas desde a gênese da sociedade brasileira.

[Pesquisadora: **você acredita que havia uma associação do casamento à felicidade feminina?**] Sim, muito, eu acho que o sonho de todo pai era casar logo a filha, pra ficar livre do problema, e que se não casar, nossa, eu tenho uma irmã que não casou, não quis casar, não é que ela não tinha pretendentes, ela namorou pra caramba, e não quis casar, entendeu... Ela era mais velha que eu, e até um

determinado momento, eu sentia que meu pai fazia uma certa pressão sabe... mas depois eu acho que ele conformou com a ideia... **[Pesquisadora: sua mãe casou mais velha? Sua mãe cobrava o casamento de vocês?]** Não [...] **[Pesquisadora: ela achava que vocês iam casar?]** Sim...mas era uma coisa mais tranquila... ela tinha aquela fala assim, não, vamos estudar primeiro, depois cê casa...e eu era assim, eu não vou casar, não vou mexer com esse negócio de namorar [...] e eu vejo que o que tem muito hoje, eu analiso assim, porque que eu casei? Eu vejo duas pessoas que me levaram ao casamento... Lógico que eu encontrei uma pessoa que eu achava que era a pessoa da minha vida... tanto é que estou com ela até hoje... mas eu acho que outra questão, foi aquela questão de você ficar dando satisfação demais, porque quando você termina uma faculdade, cê tem seu salário, sua independência, mas cê tem que falar: posso ir em tal lugar? “Pode, mas cê tem que chegar tal hora?” Fica tão... absurdo... **[Pesquisadora: você tinha essa relação com seu pai mesmo estando formada?]** Tinha, era desse jeitinho, tinha que pedir pra ir... o casamento era uma forma de sair, então, eu tenho muitas amigas que se deram mal por causa disso, por que aí elas tinham uma pessoa que as vezes nem era a pessoa que elas queriam, mas era uma válvula de escape... Eu tive a sorte de ter a pessoa certa e a situação, mas eu tenho muitas amigas que não estão mais juntos, tiveram algumas até uma separação traumática, e isso é tão absurdo que eu tenho uma prima, que é tão absurda a situação dela, a menina já tinha terminado medicina e tudo sabe...e... quer dizer, ela tinha uma vida totalmente estruturada, casou pra sair desse controle, e ficou casada três anos... **[Pesquisadora: você acha que a nossa sociedade imputa um valor excessivo ao casamento como sinônimo da felicidade feminina?]** E as vezes a própria pessoa acredita nisso...**[Pesquisadora: ainda hoje?]** Com certeza....**[Pesquisadora: e em relação à maternidade também?]** A gente ouve hoje... meninas de 17 anos falando que não querem ter filhos né...é...eu ou vi uma menina de 17 anos falando que não quer ser mãe... aí uma menina do lado, da mesma idade, falou: “nossa, mas que absurdo, como assim você vai passar a vida sem ter filho?” Entendeu? Então é muito mais uma obrigação sabe... Olha, eu tive uma irmã, eu te falei, nunca casou, não teve filhos, eu acho que ela vive muito bem, em compensação eu tive uma tia não casou e não teve filho, viveu super infeliz, eu acho que isso tem muito a ver com a pessoa, por exemplo, eu sou uma pessoa, que eu acho que se eu não tivesse casado eu não seria infeliz, porque eu sou uma pessoa que eu não dependo muito dos outros pra ser feliz não, entendeu... [risos] sabe, eu não vejo muito problema, eu brinco com meus filhos, seu ficar viúva ou se o Abel me largar, eu não vou ter outro relacionamento... (PROFESSORA 07, 47 anos).

As situações expostas indicam uma distinção que opera determinando lugares e autorizando violências com base no preceito da desigualdade entre homens e mulheres. Tal valoração desigual nos é ensinada de diferentes formas, não necessariamente agressivas, mas conformam uma mesma agressividade nessa diferenciação com que outrora proibições e sanções às vidas das mulheres estiveram submetidas nas sociedades patriarcais, o que em si justifica a importância do reconhecimento quanto a origem do que conservamos. Essas valorações desiguais reforçam determinadas posições de gênero, literais e simbólicas, representadas como ordem natural, tradição e civilidade burocratizada, quando em realidade constituem violências históricas à autonomia feminina.

O relato a seguir exemplifica sobre uma decisão relativa à realização de uma intervenção no próprio corpo sobre a qual a entrevistada, por sua condição de mulher, não pôde decidir:

[Pesquisadora: quando você realizou a laqueadura teve que pedir autorização ao seu companheiro?] Não, ele não tava aqui, foi pior ainda, eu tive que pegar uma autorização do meu pai registrada em cartório ... eu mãe, quatro filhos, sozinha, não tinha autonomia pra falar... então, tem umas coisas que...é... (PROFESSORA 09, 46 anos).

Na investigação das práticas e agentes escolares, no que produzem quanto à feminilidade e masculinidade pelas práticas inevitavelmente implicadas por pela ordem simbólica operante em (todas as) outras esferas da vida, consideramos como fator de análise a possível incorporação e transmissão de elementos constituintes do *habitus* docente como parte de visões que estiveram racial e generificadamente de acordo com as normas hegemônicas de comportamento. O *habitus* enquanto a própria reprodução mecânica das condições sociais em que se apresenta, ou seja, uma prática sobre a qual não precisamos refletir e que se compartilha praticando coletivamente, continuamente legitimando o exercício e a direção de um poder não explícito, que se conserva em conteúdo na sua capacidade de atualizar-se em forma.

O *habitus* é uma abordagem do potencial prático reprodutor conservador de uma conjuntura e/ou campo de poder. Sua construção é a própria prática consentida das normas socioculturais comportamentais que o legitimam, e o dissimulam no que têm de violento, ou seja, o naturalizam.

As entrevistadas confirmam as divisões escolares pelo sexo biológico, que apontamos no que atuaram e atuam diariamente enquanto o reforço objetivo dos constructos simbólicos relativos às normas binárias de gênero. Ao serem perguntadas diretamente sobre perceberem essas divisões no ambiente escolar relativas à generificação, elas confirmam a situação de modo bastante naturalizado, nos levando a apreensão de como as medidas e os modelos sexistas do passado se projetaram na trajetória que experimentaram como discentes e docentes, quase que unanimemente, propiciando uma ideia de tradição escolar comum no que esta se funda em distinções de gênero.

[...] o que eu vivi, fila, não era uma fila, era as meninas, e os meninos, eu vejo essa reprodução até hoje, isso é fato; lista de chamada, primeiro os meninos, depois as meninas, porque que os meninos tem que vir primeiro? Onde tá o cavalheirismo? [risos] Não são as damas primeiro? Educação Física, era separado, na minha época era separado menino de menina [...] (PROFESSORA 1, 40 anos)

[Pesquisadora: listas de chamada?] Toda vida ordem alfabética, só que fazia assim, primeiro as meninas e depois os meninos, primeiro e ordem alfabética todas as meninas... depois que aqui começou a misturar né...**[Pesquisadora: educação física?]** Separado, as meninas num dia e os meninos no outro... **[Pesquisadora: mais professoras ou professores?]** Mais mulheres do que homens, sempre [...] durante toda a minha carreira, mais mulheres... quando o [professor] foi dar aula, nós achávamos a coisa mais estranha, porque nós éramos todas mulheres e só ele de

homem né...e ele começou no primário, depois que ele foi pro colégio...(PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisadora: os uniformes eram diferentes?] As meninas de saia, e os meninos com a roupa normal de homem... **[Pesquisadora: lista de chamadas?]** Era separado, menino e menina... **[Pesquisadora: educação física?]** Separado, hoje a gente vê as meninas jogam futebol, naquela época a gente não via isso... o professor normalmente dava uma atividade para os meninos e uma atividade para as meninas... (PROFESSORA 03, 63 anos).

[Pesquisadora: diria que viveu distinções de gênero no espaço escolar?] Sempre, espaços sempre dividido, onde menina frequenta, onde que ela vai, que tipo de coisa que ela pode fazer...que tipo de esporte que é pra menina, que não deve fazer... futebol pra menina? Nunca [enfaticamente] ouvi falar sobre isso... Uniformes eram diferenciados... **[Pesquisadora: você pode descrever?]** Quando comecei a estudar a gente usava saia, mas depois acabou com isso, aquela coisa de saia, muito arriscada, essas meninas de saia, aí era calça... comprida, blusa, camisa de manga, nada de regata, os meninos podiam fazer educação física de regata, as meninas não faziam... (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: vocês aprendiam costurar ou tarefas domésticas na escola?] Tinha bordado...**[Pesquisadora: só para as meninas ou para os meninos também?]** Os meninos enquanto a gente bordava eles estavam fazendo canoinha, dobradura, outras coisas...**[Pesquisadora: haviam muitas atividades separadas? Uniformes?]** Só educação física... e a gente usava saia né...(PROFESSORA 04, 69 anos).

O Jesg (jogos esportivos escolares) encerrou quinta-feira, meninas jogaram futebol, eu vivo, tenho alunas que são homossexuais... **[Pesquisadora: e se posicionam?]** Sim, eu tenho um conceito seguinte, que com certeza é muito diferentes de algumas pessoas, quando eu penso no psicológico, sobre vários conflitos, não só o homossexual, porque pra mim o homossexual ele não tem conflito, eu gosto é de mulher? Não vejo conflito nenhum aí... Eu acho que o conflito está naquele que tem um corpo que ele não aceita, é o trans, aí vai a pessoa, você vê que a pessoa não se aceita fisicamente, essa precisa de ajuda, pra deixar de ser o que é, não... isso, pra se entender... (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: os banheiros escolares eram separados por gênero?] Sempre, talvez não pros funcionários **[Pesquisadora: outras separações, os uniformes?]** Sim, era aquele azulzinho né, pros meninos o shortinho, e pras meninas a sainha, que por mim era até hoje daquele jeito, porque eu morro de saudade, acho lindo aqueles uniformes, tenho o maior saudosismo quando eu vejo alguém... tem um aqui na escola que a gente usou num evento, gente, a minha mãe fazia um por ano, então eu sempre tinha dois, três, quatro... e não tinha essa coisa, a gente ia de saia, pensa? (PROFESSORA 08, 39 anos).

[Pesquisadora: acha que existem diferenças naturais entre o que é feminino e masculino nas práticas sociais?] Acho que sim, existe **[Pesquisadora: pode citar?]** Ai ai... características naturais, de comportamento?... num sei não, acho que não sei ... **[Pesquisadora: mas você acredita que tenha?]** Pensei aqui, o homem, o que que ele faria, ou a mulher, e tanto faz o que eles fariam um como o outro fazer... **[Pesquisadora: acha que existe um padrão estético de gênero?]** Claro que sim, ouvi uma coisa que eu nunca tinha ouvido, uma aluna minha queria cortar o cabelo muito curto, e me pediu onde que ela podia ir? Aí eu falei onde que eu achava que ela podia ir, e depois eu fui nessa pessoa, e ela me disse que fica com medo de cortar cabelo de adolescente muito curto, de adolescente mulher, e eu perguntei porque, aí ela falou “que com essa onde de homossexualismo, aí todo mundo, essas meninas que fica cortando cabelo curto, então eu não sei se é porque elas querem ser meninos”... Eu olhei assim pra ela... (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: você viveu muitas divisões de atividade e espaços por gênero na escola?] Sim... até quando era o horário do recreio era separado, meninas de um lado, meninos de outro... **[Pesquisadora: Educação Física?]** Sim... **[Pesquisadora: uniformes?]** Não, isso não **[Pesquisadora: listas de chamada?]** Era, primeiro o nome dos meninos e depois das meninas... hoje é por ordem alfabética... (PROFESSORA 10, 26 anos).

[Pesquisadora: acredita que o número de meninos e meninas igualitário?] Até sétima série era, daí pra frente não... aí já ficava mais meninas que meninos, os meninos abandonavam a escola muito assim na oitava série, sétima série, e isso é uma coisa que eu vejo que acontece até hoje ... os meninos abandonam a escola... **[Pesquisadora: reconhece separações de gênero no ambiente escolar?]** Tudo separado... lista de chamada, primeiro eram os meninos depois meninas, educação física, aula das meninas, aula dos meninos... era tudo separado **[Pesquisadora: uniforme era diferente?]** Uniforme até a quarta série sim, era diferente as meninas eram saia, a partir da quinta série não, era tudo calça, e era tudo normal, tudo igual, outra coisa que era separado era fila, tinha a fila dos meninos e a fila das meninas, e isso tem até hoje, tem mantém, e as vezes a gente tenta, gente mas pra que isso? Ah mas é mais fácil... e cê sabe que dentro da sala de aula tem muito isso, essa divisão, tem uma fase que os meninos e as meninas se separam, quando cê pega ai meninos de treze anos, doze anos, é menina pra um lado e menino pro outro... grupo de trabalho eles querem menina pra um lado e menino pro outro... **[Pesquisadora: acredita que isso é construído ou é “natural”?]** É construído... (PROFESSORA 07, 47 anos).

Um *habitus* que marca o significado de feminilidade e que passa a ser visualizado na figura docente, garantido para e pela inserção de determinadas mulheres em escolas normais, que as preparavam para o magistério, “uma atividade permitida e, após muitas polêmicas, indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação; ou seja, o magistério será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, se feminizar” (LOURO, 1997. p. 95).

eu fui pro colégio das freiras, era ali no prédio amarelo, era uma escola só de mulheres, fiquei até o primeiro ano do curso normal, no primeiro ano do curso normal, minha mãe engravidou do meu irmão, que ela teve que fazer tratamento e tudo, engravidou, meu pai, naquele tempo, o dinheiro era muito difícil [...] então ele me perguntou se eu podia ir pro internato, pra minha mãe voltar pra roça, porque nesse tempo minha mãe veio pra cidade... pra poder ficar comigo [...] e fui ficar no internato [...] era um colégio só de freira, também né. Internato só de meninas [...] Uniforme era um meião até aqui [mostra o joelho], tinha a saia, era abaixo do joelho, né, blusas até aqui [mostra abaixo da cintura e a manga] **[Pesquisadora: eram compradas pela família?]** Eram compradas, ou então a família mandava fazer, tinham as costureiras certas pra fazer aquela saia pregueada, sabe, pra passar aquilo era uma tristeza, ferro de brasa naquela época [...] as freias lá do internato, daqui eu não tenho muita lembrança, ah não ser de ter que estudar muito, exigiam muito da gente, mas lá no internato, eu fui pra lá no segundo ano do magistério, eu fiz o segundo e o terceiro ano lá... lá a gente tinha muita oportunidade aprender muita coisa assim... **[Pesquisadora: e esse acesso educacional ao magistério enquanto internato eram todos pagos, considerados caros?]** Considerados caros, era o pai que dava conta de botar o filho num internato, era caro... aqui, assim, mas a gente aprendia muita coisa, de aula de pintura, de bordado, o que eu sei hoje eu devo lá, sabe, naquele tempo tinha aula de datilografia, piano, sabe, então, assim, envolvia muito o tempo da gente, mas também, imagina, aquela moçada, se ficasse a toa, né,

é... Mas foi assim, um tempo que eu tenho muita gratidão... (PROFESSORA 05, 68 anos).

As entrevistadas de diferentes faixas etárias relatam os modos como essa feminização se desvela como política de profissionalização e generificação social consolidada, independente das diferenças e distâncias dadas nos modelos e nas formas de ensino praticadas, nos diferentes espaços e territórios brasileiros, a associação das mulheres à representação docente parece estar colocada generalizadamente, e cada vez mais naturalizadamente.

Uma vez que a feminização se consolidou, o ensinar e aprender a ser professora se realizaram também na experiência como aluna, o exemplo das professoras informaria sobre como proceder na função docente, cotidianamente, durante toda a inserção escolar enquanto discente. Ao se tornarem profissionais da educação, as agentes se remeteriam automaticamente ao que incorporaram sobre as vivências das professoras com que se depararam em atuação. Essas profissionais docentes se remeteriam ao que apreenderam sobre ser professoras nas salas de aulas que frequentaram, em que mesmo sem perceber, absorveram os exemplos dos modos corporais e comportamentais de todas as professoras com quem compartilharam rotinas e processos pedagógicos.

O cotidiano das jovens no interior dessas escolas é, como o cotidiano de qualquer instituição escolar, planejado e controlado. Seus movimentos e suas ações são distribuídos em espaços e tempos regulados e reguladores. Elas devem estar sempre ocupadas, em atividades produtivas. [...] o tempo escolar se constituiu, em suas origens, como um “tempo disciplinar”. Mestres e estudantes tiveram (e têm) de aprender uma lógica e um ritmo próprios da escola. O tempo escolar, como um fato cultural, precisa ser interiorizado e aprendido. A formação das professoras, portanto, também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir (LOURO, 2001, p.455).

O *habitus* quanto às classificações distintivas e automatizadas de gênero na docência seria proporcionado pelo lugar social e discente experimentado, o desempenho e adequação se daria diferenciadamente pelas condições estruturais de acesso e pertencimento à cultura escolar quando alunas, associadas à formação específica que passa a ser proporcionada pelas escolas normais.

A formação normalista seria a certificação oficializada pelo Estado sobre o cumprimento de uma burocracia ritualizada, reconhecida e requisitada para exercer práticas pedagógicas. Contudo, as práticas docentes reproduzidas na escola estariam apreendidas (ou rejeitadas) nas estruturas mentais cognitivas ao longo de toda a vivência escolar em que esta é

colocada pela posição discente, e condiciona à incorporação prévia de valorações sobre o que pertence (é aceitável) ou não ao campo⁴⁸ dos saberes formais.

A escola se inscreve em nossas estruturas mentais e cognitivas ao modelar em sua materialidade uma obediência programada, pelas atitudes aceitas no campo da Educação, pensando no que informa esse ambiente quanto aos conteúdos instituídos por políticas nacionais de ensino, quanto aos agentes autorizados à docência, e quanto ao espaço literal que constitui. “Os arranjos físicos – do tempo e do espaço escolares – estão informando e formando. [...] a própria arquitetura e, nesse caso, a arquitetura escolar, constitui como que um “programa” que fala aos sujeitos, que lhes diz como agir” (LOURO, 2001, p.455).

[Pesquisadora: no magistério, você se lembra de ter colegas de classe homens?] Não... nenhum... **[Pesquisadora: eram só mulheres?]** Só mulheres... **[Pesquisadora: você acha que havia a mesma proporção de professoras e professores?]** Eu tive mais professoras... são poucos os professores...**[Pesquisadora: haviam professores homens no ensino primário]** Não, nenhum... **[Pesquisadora: hoje, o número de homens e mulheres na docência te parece igualitário?]** Não, o número é muito pequeno de homens trabalhando com crianças...(PROFESSORA 03, 63, anos).

[Pesquisadora: no internato e colégio normal, todas as professoras eram mulheres?] Não... nós tínhamos professores homens também... tinham professores padres, religiosos...(PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: a proporção de homens e mulheres professores(as) na sua experiência?] Maioria de professoras, pouquíssimos homens, maioria...na minha trajetória como aluna, professor [cita sete nomes de professores da rede de ensino local]... sete professores... [cita um outro nome] como diretor... Os professores, homens, geralmente é de ensino médio, educação primária tinha nenhum não... **[Pesquisadora: se recorda quais conteúdos eles lecionavam?]** Os professores eram todos de exatas... (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: a proporção de homens e mulheres professores(as) na sua experiência?] Só professoras...não lembro de professor no ensino primário... **[Pesquisadora: hoje, você acha que ainda há uma predominância de professoras?]** Acho... no ensino primário especialmente... **[Pesquisadora: nos outros níveis de ensino, você teve professores homens?]** Sim, mas a maior parte sempre foi de professoras... **[Pesquisadora: em quais áreas você acha que haviam e há mais professores homens?]** Exatas, os homens eram sempre mais nas exatas né... (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: diria que há mais professoras do que professores?] Sim... com certeza... **[Pesquisadora: educação primária na sua época, você se lembra de professores homens?]** Na minha época, nenhum, zero... **[Pesquisadora: presença masculina dentro da escola?]** Zero... no ensino médio, depois, sim... na educação infantil é quase zero... tanto que os próprios pais tem resistência...por exemplo, a gente já viveu algumas situações, não foi comigo, mas é sabido, de todos, do [cita o

⁴⁸A ideia de campo em Bourdieu considera que “a lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo, ordinariamente designado como um “espírito” ou um “sentido” (“filosófico”, “literário”, “artístico”, etc.), que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita. (BOURDIEU, 2001. p. 21)

nome de um pedagogo] do município, ele esteve trabalhando na educação infantil e houve algum problema... **[Pesquisadora: o [referido pedagogo] é homossexual declarado né?]** – É... então, houve algum problema... além do homossexualismo, a presença masculina na educação infantil, quem que nós temos? Nós tivemos o [cita o nome de outro pedagogo] que também é homossexual, se você pensar...**[Pesquisadora: homens hétero?]** Zero...Lá no Balena teve, mas que também é homossexual, e teve outro, Francisco... mas é muito pouco, então se você pensar, na educação infantil, os que têm, são homossexuais...(PROFESSORA 08, 39 anos).

Na medida em que existem mais professoras mulheres, e que mais mulheres socializadas e/ou orientadas pelo padrão hegemônico de feminilidade estão inseridas no ensino formal, mais mulheres que com elas se identificarem, objetiva e subjetivamente, se verão no papel de professoras.

Nas primeiras escolas [normais] talvez sejam encontradas algumas das referências mais persistentes ligadas à representação dominante da professora. A afluência das moças, justificada e produzida pelos discursos da época, vai determinar que os currículos, as normas, enfim as práticas educativas dessas instituições se diversifiquem e depois se feminizem, ajustando-se aos novos sujeitos e, ao mesmo tempo produzindo-os (LOURO, 2001, p.456).

O *habitus* corresponderia à essa produção e manutenção de modos naturalizados de ação e reação possíveis em um espaço social, nesse caso, falamos da constituição de um modo de agir automatizado disciplinarmente no campo educativo, e que se caracterizaria como referência comportamental aceita na docência escolar.

Sendo o *habitus*, como sugere a palavra, produto de uma história, os instrumentos de construção do social investidos por ele no conhecimento prático do mundo e na ação são socialmente construídos, ou seja, estruturados pelo mundo que eles estruturam. Por conseguinte, o conhecimento prático é duplamente informado pelo mundo por ele informado: é constringido pela estrutura objetiva da configuração de propriedades que o mundo lhe apresenta; [...] Vale dizer, a ação não é nem «puramente reativa», segundo a expressão de Weber, nem puramente consciente e calculada. Por intermédio das estruturas cognitivas e motivacionais postas em jogo (e que dependem sempre, em certa medida, do campo, atuante como campo de forças formadoras, do qual é o produto), o *habitus* contribui para determinar as coisas a fazer ou a não fazer, as urgências, etc., que desencadeiam a ação (BOURDIEU, 2001, p. 181).

Escuta-se com frequência em discussões relativas à educação escolar e formação docente que “não se aprende a dar aula”, e em certa medida entendemos que essa afirmativa se confirma, uma vez que, ao se depararem com a prática em sala de aula, as educadoras(es) tendem a acessar e reproduzir os padrões comportamentais e as referências de certo e errado automatizadas pelas práticas e representações já compartilhadas na escola, e não realizar

abstrações teóricas reflexivas a partir do que lhes é apresentado nas formações profissionais magisteriais e/ou acadêmicas.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Em salas frequentemente encimadas por crucifixos, mesmo nas escolas laicas, as mulheres tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia, e também puericultura, psicologia e economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras. Elas aprenderam canto orfeônico, educação física e ginástica, tiveram aulas de moral e civismo, em alguns momentos, até de teatro. Ao longo dos anos, seus programas seguiram diferentes pressupostos pedagógicos e orientações políticas. Continuidades e descontinuidades marcaram essa produção docente (LOURO, 2001, p. 456).

“O conceito de *habitus* tem por função primordial lembrar com ênfase que nossas ações possuem mais frequentemente, por princípio, o senso prático do que o cálculo racional” (BOURDIEU, 2001. p. 78), o que é facilmente compreendido de forma análoga aos conhecidos dizeres: os exemplos ensinam muito mais que discursos.

É a concordância entre as estruturas objetivas e as estruturas cognitivas, entre a conformação do ser e as formas do conhecer, entre o curso do mundo e as expectativas a esse respeito, que torna possível esta referência ao mundo que Husserl descrevia com o nome de "atitude natural", ou de "experiência dóxica" — deixando, porém, de lembrar as condições sociais de sua possibilidade. [...] É por não perceberem os mecanismos profundos, tais como os que fundamentam a concordância entre as estruturas cognitivas e as estruturas sociais, e, por tal, a experiência dóxica do mundo social (por exemplo, em nossas sociedades, a lógica reprodutora do sistema educacional), que pensadores de linhas filosóficas muito diferentes podem imputar todos os efeitos simbólicos de legitimação (ou de sociodicéia) a fatores que decorrem da ordem da *representação* mais ou menos consciente e intencional ("ideologia", "discurso" etc). (BOURDIEU, 2012. p. 17-18)

A manutenção de uma mesma ordem masculina, hierárquica e distintiva poderia se verificar no modo como as mulheres, mesmo ascendendo à posição docente, continuaram simbolicamente submetidas aos homens. Fora as instituições explicitamente religiosas, dirigidas pelas madres superiores, as escolas públicas e privadas normais foram dirigidas e inspecionadas por homens, “reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aula, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema” (LOURO, 2001, p.460).

A oposição comportamental entre razão e emoção, em que o homem simbolizava a razão e a mulher emoção, se manteve acionada na atribuição dos papéis cabíveis a cada um na esfera privada, segundo os preceitos patriarcais, e igualmente foi acionada na distribuição das

oportunidades no âmbito público, nas possibilidades profissionais e no campo educativo em expansão no século XX.

[Pesquisadora: profissão de homem ou de mulher?] Eu acho que num sei, por exemplo, professor... vamos, assim por partes, professor de ensino fundamental de criança e tudo, eu acho que não leva muito jeito, sabe eu acho que, a mulher tem mais aquele, instinto maternal, aquela coisa de mais observação, de colo, de mais afetividade, eu acho...eu acho... agora professores, passou de quinto ano em diante, faz diferença nenhuma...Hoje eu vejo assim que as mulheres elas se libertaram... as que querem, determinadas carreiras... eu conheço gente que faz hoje naquele ITA, que é quase que era só masculino, hoje tem muitas mulheres, a gente vê aí né, tem astronautas... (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: profissão de homem ou de mulher?] É tão engraçado, porque na minha época, a gente não sonhava em fazer faculdade, faculdade também era uma coisa pra rico, então, tipo assim, é aquele negócio que você quebra o sistema, se seu pai fez até o quarto, você fez até o oitavo, outro faz até o terceiro, depois o outro faz faculdade, então eu não pensava na minha cabeça, eu não pensava em faculdade, eu pensava que fazer o terceiro, era o máximo, entendeu... poucas pessoas na minha sala saíam pra estudar fora, isso era uma coisa totalmente fora da nossa realidade financeira, e dos nossos sonhos, tanto que eu só fui estudar, depois, bem depois... eu fui estudar depois de casada já...(PROFESSORA 08, 39 anos).

[Pesquisadora: reconhece que havia uma representação relativa às profissões de homens e mulheres?] Olha, quando a gente pensa em profissões como, é... policial, bombeiro, não, isso não é coisa de mulher, mas quando ia pra um lado de uma profissão assim, dentista, medicina, já não tinha muito essa coisa de homem não... eu por exemplo, meu pai queria que eu fizesse direito, queria que eu fosse advogada, e assim, no entanto, essa é uma profissão que devia ser mais pra homem sabe...meu pai falava de direito porque ela falava que eu gostava de falar demais, eu acho, não é nem que ele falava demais, mas ele falava que quando eu queria uma coisa eu tinha argumento demais...cê devia fazer direito, cê sempre tem argumento.... **[Pesquisadora: acha que a docência estava colocada por uma questão de ser a formação mais acessível, pelo aspecto financeiro?]** Tinha, muito, ou financeiro ou tinha essa questão aí mesmo, essa questão de ser professora porque dá pra você conciliar a vida profissional com a vida familiar... (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: quando você pensa na sua infância e juventude, e nas profissões representadas como “de mulher”, você acha que professora era uma delas?] Sim, ainda mais quando eu formei, quando eu fiz o magistério, que valeria o segundo grau hoje, o ensino médio, era assim uma coisa que todas as meninas faziam... não tinha essa coisa de fazer segundo grau, porque falava segundo grau... quem fazia? Quem ia fazer vestibular, que seria o científico, na minha turma eu posso contar quem fez ensino superior, a maioria não fez, fez o magistério, ou contabilidade, e pronto, e aí já ia fazer alguma coisa, trabalhar... **[Pesquisadora: essa opção tinha relação com uma questão de classe, você acha?]** Ah sim, sem dúvida...ah sim... **[Pesquisadora: e culturalmente, acha que naquela época ainda havia uma ideia de que apenas alguns grupos deveriam/poderiam fazer um curso acadêmico?]** Ah, sem dúvida, acho que talvez, não sei, principalmente culturalmente né, a menina, e olha que não é nem tanto tempo assim né, não tinha isso...de ir estudar fora, de fazer faculdade, eram poucas as pessoas que faziam isso, e as meninas especialmente, não tinha essa coisa de mudar... (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: você já achou que tinha que escolher uma profissão por ser mulher?] Não, não, eu sempre gostei da educação, eu brincava de escolinha, eu tenho meus cadernos do Jardim até hoje, então que que eu fazia, eu pegava meus cadernos, colocava meus cadernos em cima da cama, meus cadernos eram meus alunos... “[cita o próprio nome] vai estudar”, todo dia eu tinha que estudar uma hora

por dia, era obrigatório... **[Pesquisadora: sua família sempre incentivou você a estudar?]** Muito... aí, em vez de eu estudar as matérias que os professores passavam, eu ia dar aulas pros meus cadernos e...por aí ia... (PROFESSORA 10, 26 anos).

Durante toda essa pesquisa, buscamos acessar uma trajetória do campo da Educação não por uma tradicional e factual historiografia do mesmo, mas quanto aos agentes que o protagonizaram, articulando os discursos políticos e planos educacionais brasileiros com as transformações evidentes nas representações dos grupos que contemplou enquanto possíveis discentes e docentes ao longo do tempo.

A representação da figura docente nas séries iniciais perdeu gradualmente as caracterizações masculinizadas, legitimadas por um longo período nas figuras dos jesuítas e de outros religiosos, e posteriormente na representação do que se reconhece como mestre-escola. Contudo, as formas como o masculino e feminino estiveram hegemonicamente representadas no campo se sustentaram, independente da representação e representatividade prospectada à docência escolar. A partir de um projeto político moderno que englobou a institucionalização do ensino, essa representação magisterial foi feminizada, e se produziu a figura da professora, que chegou à segunda metade do século XX e o início do século XXI de forma bastante naturalizada no que se refere à significativa presença de mulheres em espaços escolares.

Os três séculos da época moderna são marcados, no ocidente, por um longo processo de produção de uma nova "forma escolar" em detrimento dos modos antigos de aprendizagem. Nesse período, ocorre a transição de uma sociedade em que a educação se faz por *impregnação cultural* para uma sociedade munida de um sistema complexo de ensino estatal. Assim, por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimentos e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos "*Estados docentes*" foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado (VILLELA, 2000, p.97).

A sociedade brasileira experimenta todo o século XX ainda nessa busca por um sistema de ensino homogêneo e controlado nacionalmente, visto a heterogeneidade de nossas sociedades, e a descentralização das decisões relativas ao campo educacional, executada por políticas que previam a autonomia dos estados nessas sistematizações pedagógicas. Uma realidade que conservou distâncias consideráveis entre o que se realizou nas diferentes regiões do país, especialmente em cidades interioranas; num momento em que tecnologias de comunicação e informação eram bastante limitadas, a heterogeneidade marcou o que se praticou como um todo quanto às diretrizes gerais que o governo federal visou implantar.

Situando-nos historicamente quanto às primeiras décadas do século XX em discussão abordando a realidade relativa ao estado de Minas Gerais, Carvalho nos informa que nesse território, para

colocar em curso o projeto de modernização do estado, foram promovidas várias reformas educacionais, dentre estas destacam-se: João Pinheiro (Lei n. 439 de 1906), Wenceslau Brás (Decreto 2.836 de 1910), Bueno Brandão (Lei n. 533 de 1910), Delfim Moreira (Lei n. 657 de 1915), Artur Bernardes (Lei n. 800 de 1920), Olegário Maciel (Lei n.864 de 1924), Fernando Melo Viana (Decreto n. 6831 de 1925) e Francisco Campos (1926/1927/1928, respectivamente leis números 926, 7.970-A e 1.036, que aprovam os regulamentos dos ensinos primário e normal) (CARVALHO, 2013, p.1).

Em 1906 havia sido criada a Escola Normal da Capital, destinada exclusivamente para mulheres, conformando a política educacional de Minas Gerais ao que se propagava no país como um todo sobre a feminização da docência escolar. Ainda que nesse momento o estado mineiro estivesse em um estágio de urbanização limitada, e isso intervisse no cenário das práticas escolares possíveis quanto à certificação docente, as representações do sentido dessa profissionalização reproduziam as prospecções generificadas acerca da naturalização da figura da professora socioculturalmente.

afetiva — a docilidade e o caráter da mulher, tidos como essenciais à educação de crianças; outra era de fundo social e moderno — estimular abertura do mercado de trabalho à mulher; a terceira era econômica — o Estado não podia pagar bons salários, mas a mulher podia se submeter a essa condição. Eis a visão sacerdotal do magistério: trabalho feito por abnegação, por “amor” à causa. Eis o mito do sacrifício: dedicação sem pecúnia. Não nos esqueçamos, porém, de que essa mulher que ganhou espaço num trabalho *útil e digno* era de classe social abastada, [também] por isso [se justificava] o salário era secundário (CARVALHO, 2013, p.5).

As professoras, nessa noção de vocação sacerdotal e devota ao magistério proeminente nas análises sobre a instrução no Brasil, estiveram representadas como reforço “de um sistema em que a importância da educação fundamental resultava do avanço da ordem social burguesa; e aconteceram em vários estados, a exemplo de Minas Gerais” (CARVALHO, 2013, p.7). As políticas educacionais do estado mineiro visavam adequar à formação escolar ao modelo republicano de cidadania requisitado por “grupos empenhados em pôr a educação e a escola a serviço de forças emergentes na sociedade, cuja economia agroexportadora caminhava para se tornar urbano-industrial” (CARVALHO, 2013, p.10).

Processo que se percebe avultado no ideário de tendência liberal e tido como modernizante manifesto nas reformas Francisco Campos no final da década de 1920 em Minas Gerais, o “movimento pedagógico mais considerável da história do estado, de repercussão no progresso da educação do país todo” (CARVALHO, 2013, p. 10). Interess-

nos ressaltar que, ainda que se difunda a ideia de que tais reformas Francisco Campos fomentassem na prática “o princípio da ideologia liberal de que a escola é direito de todos” (CARVALHO, 2013, p.10), e tendesse à renovação no campo da Educação, se aproximando do que se apresenta nos anos seguintes no “Manifesto dos Pioneiros – 1932”, sabe-se que o amplo acesso à escolarização e as tendências liberais no ensino, que datam do início do século XX, ficaram condicionadas à paralela conservação de uma educação que passou a se promover como democrática, discursando e legislando sobre ampla oferta de escolas à população, mas que segue na promoção de diferenciações, e precarizadas pela insuficiência de subsídios para manter o que propõe.

Estudos historiográficos sobre Minas Gerais evidenciam na legislação referente às reformas educacionais escolanovistas do início do século XX, especificamente o que foi proposto por Francisco Campos como a legitimação de um imaginário em que era prioridade:

Disciplinar e civilizar o povo brasileiro, formando-o para o trabalho, inculcando-lhe valores do mundo moderno e capitalista - como o valor do trabalho, do salário, do controle do tempo, do corpo -, tidos como condição *sine qua non* para que o país atingisse o progresso e o desenvolvimento, passou a ser uma tarefa da escola. Educar, portanto, constituía-se numa necessidade premente para o projeto reformador e modernizador da sociedade brasileira. O bom uso dos métodos disciplinares no momento de formação deste homem, durante a infância, dispensaria, no futuro, o uso de recursos mais drásticos como a polícia, as prisões e hospitais. Era preciso moldar a criança cujo caráter ainda se encontrava em formação (SOUZA, 2002, p. 5-6).

Nesse sentido, há que se pensar o sentido da contradição dada por uma educação que se pretendia laica, mas acolhia e acolhe ensinamentos relativos ao catolicismo como religião da “maioria”, e o promovem como caminho espiritual moralmente adequado ao que se constituiu em referência religiosa, quanto à postura docente projetada sobre as mulheres. “Com a feminização do magistério, as assim chamadas “características naturais femininas” são articuladas às tradições religiosas da atividade docente” (LOURO, 2001, p.463). Louro (2001) nos fala dos esforços pela construção do que seria um “jeito de professora”, incluindo a aplicação de sanções punitivas, exames públicos, premiações, e observação de pontos como pontualidade, assiduidade e regularidade em solenidades e rituais, bem como a obediência demonstrada às hierarquias na vivência escolar.

Construía-se uma estética e uma ética. Uniformes sóbrios, avessos à moda, escondiam os corpos das jovens, tornando-os praticamente assexuados, e combinavam-se com a exigência de uma postura discreta e digna. O mesmo valia para as professoras: como modelos das estudantes, as mestras também deveriam se trajar de modo discreto e severo, manter maneiras recatadas e silenciar sobre sua vida pessoal. Ensinava-se um modo adequado de se portar e comportar, de falar, de

escrever, de argumentar. Aprendiam-se os gestos e olhares modestos e decentes, as formas apropriadas de caminhar e sentar. (LOURO, 2001, p.461).

Nesse investimento político metodológico realizado sobre os corpos das estudantes e mestras se produziram estratégias repressivas com impacto de longa duração nas representações que as docentes elaboram de si mesmas. A feminização regulada estatalmente prevê a formação de um grupo profissional controlado e alienado de sua própria condição sócio-histórica de gênero, classe e raça, no que essa imputa de dominação, violência e invisibilização de si mesmas e de outros grupos marginalizados pela hegemonia de uma elite amparada em masculinização e embranquecimento de valores classificativos da sociedade contemporânea, no próprio conhecimento conteudista e nas práticas de ensino e aprendizagem disseminadas.

A instrução entendida como domínio de conhecimentos era, em alguns momentos, vista como perigosa para as classes sociais desfavorecidas podendo gerar desordem e revolta. A educação, pelo contrário, caracterizava-se pela cortesia, pela civilidade e contribuiria para impedir comportamentos revoltosos que colocassem em perigo a ordem social estabelecida (SOUZA, 2002, p.5).

“A censura de leituras ou temas tratados em aula” (LOURO, 2001, p.462) limitava a percepção dessas agentes quanto ao próprio papel que desempenharam na execução de políticas educacionais reprodutoras de desigualdades. Havia uma mistificação desse excessivo controle sobre as mulheres inseridas no âmbito escolar. “A profissão mantinha, de muitos modos, laços com suas origens religiosas. Talvez se possa falar de uma certa ambiguidade no processo de laicização do magistério” (LOURO, 2001, p.462). Fato que aparece nitidamente nos depoimentos das professoras entrevistadas, uma vez que muitas experimentaram uma formação a partir de colégios e agentes religiosos, garantindo a mobilização de simbolismos cristãos perpassando o ensino e aprendizagem do magistério, e que resulta na junção do padrão de feminilidade recatada, hegemônico, ao exemplo de virtude que se projeta à docência, desde a origem religiosa de nossa pedagogia dita tradicional. “Através de muitos dispositivos e regulamentos, esperava-se que seu “gênero de vida”, “suas virtudes laica”, lhes permitissem “manter-se acima do comportamento comum” [...]” (LOURO, 2001, p.462).

Haveria nesse “comportamento acima do comum” uma sacralização da figura da professora como estática e separada das dinâmicas mundanas da sociedade, em uma missão redentora da população ignorante. “Vão sendo articulados e re-arranjados argumentos que guardam sintonia com o passado religioso da atividade” (LOURO, 1997a, p.79). E para além de ensinar a ler e escrever, a imagem docente representava a escolha do que poderia ou não

ser lido, e o que poderia ser escrito, um modo de se comportar, de avaliar e de classificar a sociedade. “Para bem poder exercer o papel de modelo para as crianças e jovens, elas se viram obrigadas a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes, e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações” (LOURO, 2001, p.463). Mas toda essa representação era positivada pela participação nessa missão salvacionista das experiências humanas como alguém a ser “imitado”, alguém pra sempre lembrado.

eu não sei, eu queria ir pra um lugar, que eu pudesse fazer alguma coisa...não queria...igual minhas colegas queria ir pra Belo Horizonte, seguir carreira, mas eu não...Porque o dia que eu chegava lá [a professora se refere à escola situada na zona rural], o povo me ouvia, se eu fazia um teatro, um negócio assim, aquilo todo mundo queria ajudar, aquele negócio, então eu comecei querer ir pra lá, e fui né...o dia que eu formei eu fui, eu falo que foi o dia mais feliz da minha vida, o dia que eu peguei o livro de chamada e fui pra aquela escola, caindo os pedaço, as janela tava muito velha, dia chuva elas não ficava fechada, escola era tijolo atrás de tijolo, não tinha cimento não, as parede tava tudo velha, mas pra mim, não tinha nada não, era um paraíso... aqueles menino tudo pobre, levava os caderno numas capanginha né, chegava, “bença”, “bença dona”... depois do ginásio eu fiz o magistério [...]

[Pesquisadora: quando você veio pra lecionar na escola rural, você veio sozinha?] Vim... eu pensava em morar na escola, o [responsável pela administração da escola] falou que me arrumava um cômodo lá, mas aí o [Tio] não deixou...

[Pesquisadora: você acha que existiam dificuldades para as mulheres que você convivia assumirem outras posições na sociedade que não fossem “dona de casa” ou professoras?] Existiam... até aquele negócio de ficar sozinha as vezes...

[Pesquisadora: porque você acha que a profissão professora foi associadas às mulheres?] Porque a mulher ela é, era né, naquela época, educadora de natureza, mulher era que educava os filhos, então se ela fosse professora, ela tava fazendo o que era quase que, instinto de ser mãe, materno... [...] A mulher quando casava, punha o nome do marido né, então, os pais, como mulher era feita pra casar, então o pai já punha um nome de santo assim, não punha sobrenome, porque ela ia ser... [do marido]... E ontem eu vi que hoje nem a lei não obriga mais, mas eu acho que era até certo, porque ficava aqueles meninos com o nome comprido, os meninos coitado, o [filho] fez o favor de por no nome do menino dele sobrenome de pai, de avô, de tudo... eu acho isso bobagem...

[Pesquisadora: mas você acredita que as mulheres tenham um instinto natural feminino para ser professora?] Mais habilidade eu não sei, mas, pelo menos assim, os pais acredita nisso né...igual enfermeiro, ontem eu vi falando que a porcentagem de homem pra mulher é mínima né, eles acha que mulher, que a profissão, essas coisas, é próprio da mulher... educar...

[Pesquisadora: você acha que isso é uma realidade ou que isso é construído socialmente?] Ah, eu acho que é a realidade, que isso é da mulher mesmo... Que pode ter algum homem que leva jeito né, pra ser professor ou enfermeiro... Mas isso eu não sei, parece que é uma coisa que é próprio da mulher...instinto...pode que daqui uns anos, isso vai acabando, mas é instintivo cuidar... cê vê que a mulher é mais delicada...com os doentes, com as crianças, pode ter algum homem que é assim... (PROFESSORA 04, 69 anos).

[Pesquisadora: mulheres da elite também entraram na carreira docente na sua geração?] Algumas sim, mas eu acho que nem tanto, eu acho que aquelas que lutavam por uma profissão, e sentiam que precisava realmente conquistar o seu espaço, não deixando de lado seu trabalho como mães, elas buscavam sim, com maior frequência, a profissão de professora...

[Pesquisadora: você teve acesso à cultura não necessariamente religiosa, teatro, Museus, viagens?] Não... muito pouco... Teatro, eu amo, e tive uma professora numa escola rural que me marcou muito, e minha mãe também incentivava, e eu fazia sempre apresentações nas festinhas da escola, recitava poemas... é uma coisa que eu acho que hoje anda bastante falho nas escolas... eu sempre fazia uma retrospectiva do meu trabalho...

será que eu ajudei alguém? Será que eu não atrapalhei alguém? [...] Olha, tem momentos marcantes e fatos, ou até fatos marcantes, agora mesmo, vindo pra cá, foi meu aluno o prefeito de [cita uma cidade vizinha], e era um aluno que tinha dificuldade de aprender, quantas vezes eu o levei pra minha casa pra ajudá-lo... então é uma coisa assim, emocionante [...] isso acontece com tanta frequência... As vezes em reunião de professor eu falo disso, professor, você é exemplo sabe... e mostrar pro aluno, que ele não é diferente... [...] ser professor é doar-se, é amar...
[Pesquisadora: existiam profissões “determinadas” por representações de gênero mais do que hoje?] Com certeza, hoje as mulheres conseguiram seu espaço, e... na sociedade, em qualquer profissão, ela é capaz de atuar, e gente fica feliz com isso...[...] (PROFESSORA 03, 63 anos).

[Pesquisadora: Acredita que há uma habilidade feminina natural para a docência? Especialmente na educação escolar de crianças?] Eu acho... eu acho que tem mais a coisa maternal, o senso maternal de acolhimento, de proteção, uma coisa que nasce com a gente mesmo, um senso feminino... e talvez o homem, até por criação essas coisas, não é tão...por isso talvez que os heterossexuais, oh, os homossexuais, por que eles um pouquinho do lado feminino... **[Pesquisadora: acredita que existam áreas profissionais e dos saberes mais masculinas ou femininas?]** Acho sim...sim...sim... Acho, então eu acho, até essa referência, esse meu achar que eu vou te dizer aqui agora, tem haver porque que eu, na minha vivência também, eu acho que tem, por exemplo, português, eu acho que é uma área mais feminina...eu sempre tive professoras de português feminina...matemática eu acho que é masculina, eu acho que é por causa do cérebro... [risos] eu acho, porque matemática sério, deve ter alguma pesquisa, por que eu sou péssima de matemática, e eu sempre tive muita dificuldade, e eu acho que mulher tem mais prática pra certas coisas e homens pra certas coisas... **[Pesquisadora: você diria que isso é natural ou social?]** Não... Porque eu conheço mulher que é boa de matemática, as exceções aí... Mulher que tem cérebro masculino [...] tem me desconstruído muitas coisas...(PROFESSORA 08, 39 anos).

[Pesquisadora: você acha que as mulheres tem uma habilidade maior pra ser professoras?] Sabe que talvez sim... **[Pesquisadora: habilidade natural ou uma construção?]** Ah, tem uma construção, tem uma construção, e também não sei se isso é bom não, uma figura muito maternal... Não sei, que às vezes até deixa de ser profissional... Eu não sei até que ponto isso é bom não... **[Pesquisadora: você acredita que tenha uma questão relativa à postura fora da sala de aula para ser reconhecida como professora, uma cobrança moral e social do exemplo a ser dado pela figura da professora?]** Ah, eu acho que persiste sim... **[Pesquisadora: você acha que você foi cobrada nesse sentido?]** Ah, isso nunca me alcançou, mas eu sei que tem, as professoras esposas de “fulanos” é diferente, eu sei que é, numa escola particular mais, é claro... **[Pesquisadora: você acha que é uma cobrança por ser professora ou por ser mulher?]** É por ser mulher (PROFESSORA 06, 48 anos – grifo meu)

[Pesquisadora: quando você pensa em profissões possíveis para as mulheres naquela época, o que você pensa?] Naquela época... Era professora mesmo... sempre professora... **[Pesquisadora: a profissão distanciava da perspectiva do casamento?]** Não, não, tinha que casar, tinha que namorar, bonitinha, casar, vestido de véu e grinalda, tudo direitinho... **[Pesquisadora: havia associação da docência com a maternidade?]** Filhos... Sim, eu lembro que quando eu formei, eu quis fazer veterinária, em Resende, lá no Rio de Janeiro, aqui não tinha faculdade...né por aqui, não tinha, e pra poder fazer a faculdade eu tinha que fazer num lugar de freira, porque meu pai não ia deixar, eu ficar numa pensão nunca, e a maioria das pessoas, das colegas... Eu quis ir pra lá... **[Pesquisadora: como você ficou sabendo? Como você teve acesso a essas informações?]** (a entrevistada é a única que faz menção ao ensino acadêmico para mulheres antes da década de 80 durante a pesquisa de campo) **[Pesquisadora: foi no internato?]** Foi... e essa minha colega, ela falou assim, eu quero ir fazer veterinária lá, eu quero ir também, então ela falou, vamo arrumar...então ela arrumou, naquele tempo, não era nem vestibular, aí eu lembro que eu escrevi uma carta, eles me responderam, e tal... ah menina, quando eu mostrei pro meu pai, ele falou: Nossa

senhora, definitivamente cê não vai, não vai, não vai, filha minha não vai sair no mundo assim não... Aí bom, frustrai, fazer o quê né? Fui dar aula... fui lá pro Gordura [zona rural] dar aulas... **[Pesquisadora: Foi aí que seu nome começou a aparecer em tudo quando é documento das escolas das zonas rurais de São Gotardo (1968)?]** Ai ai ai ...o primeiro concurso que teve eu passei e fui pra lá. E nisso eu casei [...]tive três filhos, fiquei dez anos casada... com ele sabe, foi um período muito difícil [...] quer dizer, a situação de professora era o que contava, pra todo mundo das minhas colegas, e todo mundo namorava pra casar, acho que não teve homem pra tanta gente [...] Sim, todas mulheres [...] não tinha esse negócio de mulher sair pra trabalhar fora, ou então pra fazer uma carreira, eu vou ser engenheira, vou fazer medicina...**[Pesquisadora: morar sozinha sem casar?]** Não não... na minha realidade aqui não **[Pesquisadora: você se lembra se existia mulheres nessas outras profissões, naquele momento?]** Não, eu lembro mais da área da Educação, escritoras, poetisas, poetisas... (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: professora por opção ou era o caminho mais acessível?] Foi por opção não, meu sonho era ser enfermeira, até eu tinha conseguido uma vaga pra ir pra Belo Horizonte fazer enfermagem, mas meu pai não deixou eu ir, aí eu fui estudar pra ser professora, porque eu ficava dentro de casa e trabalhava... Normal, eu comecei contabilidade, fazia os dois, mas aí eu optei pelo Normal [...] **[Pesquisadora: suas irmãs também seguiram carreira de professora?]** Todas... (PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisadora: acredita que há uma habilidade feminina docente?] Pelos professores homens que eu já tive não ... **[Pesquisadora: mas você acredita que há uma construção social nesse sentido?]** Há, principalmente para as séries iniciais...eu tive um problema desse aqui na secretaria, o [cita o nome de um pedagogo] trabalhou com a gente como professor de creche, ele trabalhou dois meses... foi trágico, as minhas mães vinham aqui reclamar, e realmente foi uma situação difícil, ele pegou uma turma que tinha que dar banho, trocar fralda...no caso dele foi uma rejeição das família, tipo se vocês não fizerem nada eu vou no promotor [...] A gente tem a trajetória do [cita um pedagogo], mas dizem que ela era um ótimo professor... eu tive um sobrinho que foi aluno dele, ele era um excelente professor... Eu lembro quando ele era professor da minha sobrinha, sobrinha do [marido], eu lembro que a primeira coisa que ela falou foi “nossa, mas vai ser um homem que vai ser professora da minha filha, achando um absurdo”... sabe, eu falei, mas, ele é formado, ele é habilitado, se ele tá lá né, “ah mas isso é esquisito demais”... e ela amou, ela achou que foi um excelente trabalho... mas eu mesmo já ouvi, não dá boca dele, mas eu já dei um toque assim né, ah, o [pedagogo] poderia voltar a trabalhar com a gente e tal né, porque ele trabalha junto com a minha irmã, e a minha irmã já me falou que ele falou que ele não volta pro município porque ele foi rejeitado como professor de ensino fundamental, ele não falou isso pra mim, mas ele na época se sentiu rejeitado **[Pesquisadora: hoje tem professores homens atuando na rede primária?]** Só de educação física ... instrutor de informática ... **[Pesquisadora: você acha que agentes em geral é maioria mulher ou só as professoras?]** No tempo integral, por exemplo, eu queria vários homens dentro da escola, porque tem crianças que não tem referência masculina nenhuma... tipo assim, elas não tem convivência com ninguém do sexo masculino, elas não tem avô, não tem pai por perto, não tem padrasto, aí fica, a criança, a mãe, a avó, eu tenho muitas crianças que não tem convivência com ninguém, não tem uma referência, sabe... eu queria muitos homens lá, diretor, eu queria um diretor, porque os meninos tem que ter uma relação com alguém do sexo masculino, se não, fica aquela coisa, **não achava uma pessoa em São Gotardo, ligado à área da educação pra ser diretor...** (PROFESSORA 07, 47 anos).

Quando questionadas quanto à educação sexual recebida, nas diferentes gerações de professoras entrevistadas, é possível perceber reminiscências de uma violência manifesta pelo silenciamento naturalizado sobre suas sexualidades e corporeidades, muito pouco se disse e se ouviu para além do ensino e aprendizagem constante sobre conter ímpetos físicos e desejos,

sobre culpa e vergonha. Um recado vivido como norma, a partir de uma ordem simbólica heteropatriarcal perpetrada nas sociedades brasileiras resultante nessa ideia de que é preciso construir e reforçar o pudor, especialmente nas mulheres.

[Pesquisadora: educação sexual?] Muito pouco se falava disso... **[Pesquisadora: na escola?]** Também não... eu lembro bem da mamãe orientar sobre menstruação, bem superficial, a gente não aprendia quase nada a respeito... **[Pesquisadora: acha que não podia muito conversar sobre isso?]** Não... **[Pesquisadora: muito recato?]** Muito... por exemplo, o meu irmão caçula, ele é mais novo que eu sete anos, e a gente não sabia que a nossa mãe estava grávida... sabe...eu acho não sei se ela sentia que aquilo era uma coisa vergonhosa, que criança não podia saber... foi muita surpresa que a gente viu que tinha um neném em casa...(PROFESSORA 03, 63 anos).

Eu lembro que tinha um clube ali em cima de onde é a Ideal Modas, o clube oficial era ali, as minhas amigas todas, o pai delas, era sócio, mas o meu pai, como morava na roça, vinha só fim de semana, ou a gente ia no fim de semana [...] então ele não tinha muito contato, ele tinha muito medo, que isso aí te levasse pra um caminho de perversão, de namorar e tal, a coisa que meu pai mais tinha medo, de eu namorar e ficar grávida, e foi justamente o que aconteceu [risadas] Oh meu Deus, coitado, ele não merecia isso... **[Pesquisadora: mas você acha que tinha essa culpa?]** Ah era, machucava muito ele... **[Pesquisadora: você acha que isso permanece em alguma medida?]** Alguns, sim, ainda...muito sim, a gente vê muito caso aí de meninas que as vezes ficam grávidas e tem que sair de casa, ou que a família não aceita... a gente conhece né... nas escolas a gente vê muito isso né... (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: você acha que você viveria a sua sexualidade se não fosse através do casamento? Você se sentia livre pra viver de outra forma o sexo?] Na época que eu era jovem? Não...Jamais... na época que eu era jovem, era muito opressor...**[Pesquisadora: a educação sexual que você recebeu foi pra casar?]** Foi, foi pra casar...**[Pesquisadora: recebeu educação sexual dos pais?]** É eu acho que minha mãe foi obrigada a fazer isso, eu acho que ela não queria não, porque eu e minha irmã, nós temos diferença de três anos, e não sei, minha irmã era chamada de bonita, e não sei, alguém alertou minha mãe, sei lá, como que era, que a minha mãe se preocupou com isso, por a minha irmã ser muito bonita, e ter uma... por chamar muita atenção... e, teve uma vez, que a gente começou a trabalhar bem jovem lá em casa sabe...aí a minha irmã começou a trabalhar numa loja aqui em São Gotardo, de sapatos, e a minha mãe ficou sabendo que o dono da loja tava interessado na minha irmã, aí minha mãe teve uma conversa né [...] Minha irmã na época tinha uns dezesseis ou quinze anos, ela tinha quinze anos, exatamente, porque eu tava com dezoito... quinze anos... e a minha mãe ficou sabendo dessa história, por alguém, aí minha mãe chamou a gente pra conversar entendeu, e aí, realmente, na conversa, minha irmã falou: “ele me dá umas cantada”. Aí minha mãe foi explicar, eu tava já com dezoito anos, então assim...a minha irmã tava com quinze, eu acho que a minha mãe fez essa conversa e a partir daí a gente começou a conversar mas por uma necessidade, ela viu uma necessidade ali, uma coisa que ela tinha assim, ela não tinha assim essa consciência, eu preciso conversar com as minhas filhas [...] É... eu acho que isso acontece muito, e até hoje em dia... por exemplo, meu pai, ele era muito mais velho, como meu pai foi casado, aí ele teve dez filhos, e depois casou coma minha mãe, então, meu pai se ele tivesse vivo hoje ele estaria com cem anos...então ele era bem mais velho que a minha mãe. Quando eu nasci e saía com meu pai na rua as pessoas perguntavam assim: “uai, essa neta sua é filha de quem?”... Treze anos mais velho que a minha mãe... então quando eu nasci, a minha mãe tinha quarenta anos, e ele cinquenta e três... então, imagina...quando eu tinha quinze, meu pai tava com sessenta e oito anos, ele era um idoso, porque naquela época uma pessoa de sessenta e oito anos era uma idosa, meu pai era vaidoso, pintava o cabelo... e muitas pessoas perguntava, “ela é sua neta?”, e eu sentia o olhar de muitas pessoas pro meu pai comigo como se ele fosse um homem mais velho me

assediado, e eu acho que essa questão existe muito até hoje...nossa existe demais, não só adolescentes... o que a gente vê de assédio de homens mais velhos com meninas de oito nove anos, de oito a dez anos [...] **[Pesquisadora: você acha que a maioria dos casos que você registra é na família?]** Aqui? É. Dentro da família... É tipo assim, é o padastro... é o pai... é o primo, o tio, é sempre alguém do núcleo familiar...(PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: recebeu educação sexual dos seus pais?] Diretamente não... (PROFESSORA 10, 26 anos).

Tal projeção se consolida quando essas mulheres, que passam a estar nos cargos docentes, representam e reconhecem o ideal apontado. Se constituindo enquanto grupo que, apesar de diferenças relativas às trajetórias individuais, se faz homogêneo em aspectos específicos, como as referências e vivências católicas, e a ascendência familiar de bases heteronormativa patriarcal. As professoras que se autodeclaram brancas, as professoras que se autodeclaram pardas, e a professora que se autodeclara negra estão inseridas num capital cultural representante da ideia de branquitude como norma de valoração no Brasil.

A noção de família que ali se consolida é a mesma que esteve atravessando toda a noção de colonialidade de poder (2005; 2009) que aqui se evidencia, a mesma noção de associação/vínculo doméstico que deriva da colonização cristã de nossos valores morais, de nossos desejos e afetos. E que condiciona nossas vivências em um formato que passa a ser imposto e reconhecido pelo Estado como verdadeira organização familiar, heteropatriarcal monogâmica, para fins de contínua produção e reprodução prática das desigualdades performativas de gênero que nos estruturam, e as quais também estruturamos no que se atualizam.

Questionamos como tais similaridades em suas experiências formativas estiveram garantidas por estarem inseridas historicamente por gerações numa linguagem simbólica oriundas das classes dominantes, e que acarreta em trazerem consigo concepções de mundo próximas quanto ao valor do recato, e quanto à naturalização da vigilância masculina acerca do que é tido como feminino. Questões que transparecem em diferentes medidas, nas próprias descrições dos ensinamentos que receberam, e das condições de vida a que tiveram acesso, e que entendemos presentes no que passa a vigorar como representação docente no Brasil.

[Pesquisadora: sua família teve sempre residência própria, propriedade rural? Empregadas domésticas?] Teve... Não, não, a gente ajudava em casa **[Pesquisadora: família Católica?]** Sim... **[Pesquisadora: participava de missas, procissões?]** Sim, juntamente com meus pais, meus irmãos... **[Pesquisadora: homens e mulheres?]** Homens e mulheres (PROFESSORA 03, 63 anos).

Minha família, até onde eu sei, de conversas com meus pais, papai sempre fala, não tive oportunidade de conhecer meus bisavós paternos, mas, ele fala que são negros, são da Bahia, ele ainda brinca que a minha bisavó era de beijo[...] Já a família da

mamãe é uma mistura de portugueses com espanhóis, todo mundo muito branco, olhos claros, eu lembro do meu bisavô, um homem de dois metros de altura, muito claro, olhos azuis, a esposa dele dava na cintura [...] mas eles tem essa “gerendença”. todos residem na casa própria, meus pais também, eu cresci na minha casa, eu não mudei de casa (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: sabe dizer se seus ascendentes, sua família possuía terras?] Tinha, onde a [irmã] mora e cultiva, era do Vovô, do lado da minha mãe né, do lado do meu pai não... **[Pesquisadora: qual a ascendência racial da sua família?]** Branca, era alemão, minha avó era branquinha do olho azul... (PROFESSORA 02, 62 anos).

A família do meu pai, acho que a gente nunca teve muito contato com a família do meu pai, não sei te dizer porque, acho realmente, não sei, eu sempre tive muito contato com a família da minha mãe, e eu sempre soube que meu avô era filho de preto com pessoa branca, então meu avô era bem mulato, e a família da minha mãe não tem gente clara, todo mundo muito moreno, a minha avó após ficar viúva, porque meu avô suicidou e deixou ela com nove filhos, aí ela depois de ficar viúva, aí ela teve outro casamento e aí teve um que saiu branquinho, é porque o marido era branquinho, mas eu não sei muito lá pra trás não, eu sei do meu avô e da minha bisavó, dizem que a minha bisavó era bem negra **[Pesquisadora: sua família era proprietária de terras?]** Sim, era proprietária de terras, eu não sei se pode se dizer que era uma família rica, porque era muitos filhos, eu não o que era tido como riqueza naquela época, mas eles tinham abundância em terras, e, e animais, eles produziam tudo que comiam, arroz, minha mãe contava que tinha a época do arroz, do feijão, matava os porcos, e isso era estocado ali na banha, pra viver aquele ano, e todos trabalhavam na roça [...] Meu avô, ele tinha muita fartura... (PROFESSORA 08, 39 anos).

meus pais tiveram casa própria, é, são daqui todos dois, só que meu pai nasceu no município de Campos Altos numa fazenda e minha mãe numa fazenda no município de Ibiá, mas tudo bem próximo a São Gotardo, e eles tiveram terras, meu pai conseguiu comprar terra, tudo de origem muito humilde, mas conseguiu, meu pai trabalhava com, ele começou a vida dele trabalhando como Carreiro, carro de boi né, e, também fazendo, eu tinha um tio que era paralítico, deficiente, ele sofreu alguma coisa que eu acho que é paralisia infantil, e ele perdeu o movimento das pernas, então meu pai colhia taquara, e meu avô e meu pai a noite fazia a noite com ele, e nos finais de semana forro de casas trançadas, muito bonitos [...] Meu pai contava que ele carreiro, carregava pros vizinhos, e buscava as taquaras, e fazia, ele com meu tio, começaram a vida fazendo isso, e com isso eles compraram terra, e a minha mãe com o trabalho dela de professora ela ajudou meu pai... (PROFESSORA 07, 47 anos).

Somos todos brancos, minha família é descendente de italianos... **[Pesquisadora: formação profissão dos seus familiares, seus pais?]** Agricultura... Não, a minha mãe era professora, era professora **[Pesquisadora: católicos?]** Católicos... eu, na minha infância, de dentro da Igreja, meu pai era líder comunitário, ministro da eucaristia... mas era a tradição né, antigamente... tinha muitos filhos homens um tinha que ser padre, tinha muitas filhas uma tinha que ser freira, até tinha uma irmã minha foi pro convento, fugiu, graças a deus [...] então a minha mãe foi professora, meu pai agricultor... (PROFESSORA 09, 46 anos.)

[Pesquisadora: como você faria a declaração de raça de seus familiares?] Eram tão branco, acho que eles vieram de Portugal ou da França, tão branco que preto pra eles era escravo ou empregado...sabe...é, era aquele negócio, aquele preconceito forte, das família do meu pai, da minha mãe...das pessoas, da cidade que eu morei, existia isso demais... **[Pesquisadora: acredita que sua família pertencia a uma classe privilegiada?]** Rico não, mas meu pai era filho único, então tudo que meu avô fez foi pra ele, logo que ele ficou moço eles deram toda a condição pra ele, igual quando ele quis ser alfaiate, eu nunca passei falta de nada, mas eu via ao redor... eu lembro duma menina passar lá em casa, e a gente sempre tinha leite, manteiga, queijo, com fartura, e ela levou uma tampinha sabe...de num sei o quê, e falou assim, põe um tiquim de manteiga pra mim, aí eu fui lá dentro e enchi a tampinha dela de manteiga e ficava pensando nisso, mas nossa, a pessoa dá vontade de comer

manteiga, que eu tinha muito...lá em casa a gente não teve falta de nada, de nada... **[Pesquisadora: na escola, na sua geração, você acha que estavam ali pessoas que tinha uma boa condição financeira ou todo mundo que queria estudar?]** Era só os que tinha... tinha os esforçado né, que as mãe lavava roupa pra fora, pra eles estudar, porque tudo era pagado, até o cinto que a gente usava no uniforme, até a merenda, livro... meu pai eu lembro de comprava de segunda mão pra gente, porque o livro era dotado pra usar dois ou três anos, então ele comprava o livro pra gente ter o livro, mas tinha gente que não tinha livro, estudava sem, era difícil viu... o colégio era pagado né, desde que cê entrava no ginásio... agora o grupo escolar, que era de primeira a quarta, tinha uma socialidade, tinha a tal caixa escolar... o governo ajudava com uns caderninho ruim minha fia, que eu nem sei como que aquilo não rasgava tudo, porque era umas folhas né, igual de jornal, então tinha uma certa ajuda de primeira a quarta, mas depois ginásio não era fácil não... (PROFESSORA 04, 69 anos).

Católica Praticante... Natural de São Gotardo... Minha família, na verdade, a minha mãe é o segundo casamento, meu pai ficou viúvo, a mãe dos meus irmãos morreu quando a mais nova tinha 2 anos, a... outra filha tava com 4 anos, e meu irmão com 6, passou um certo tempo, a minha mãe casou com o meu pai e depois de 7 anos, aí eu nasci... **[Pesquisadora: sua mãe criou os seus irmãos por parte de pai?]** Criou, e as duas mais novas chama ela de mãe... todos católicos...[...] A minha mãe, ela fez magistério, começou a dar aula, gostava muito de dar aula, só que... o que ela realmente gostava era da área de contabilidade... como não deu certo, nenhum dos dois, ela não fez contábeis... ela hoje é costureira **[Pesquisadora: ela desistiu de atuar como professora?]** Desistiu... **[Pesquisadora: mas ela chegou a atuar aqui em São Gotardo?]** Chegou... ela trabalhou no [cita três estabelecimentos em que a mãe atuou como professora] **[Pesquisadora: a sua mãe é negra?]** É... Depois de pouco tempo de casada minha mãe largou a profissão... e hoje, até hoje é costureira **[Pesquisadora: e o seu pai?]** Meu pai é borracheiro, trabalhou 26 anos na mesma empresa, aposentou, e hoje abriu a própria borracharia... **[Pesquisadora: vocês possuíam carro, casa própria durante a infância/adolescência?]** Meus pais eles tem... Próprio, dos meus pais **[Pesquisadora: carro?]** A moto sempre teve, carro foi depois que eu tinha oito anos, o carro ele ganhou do patrão de aniversário... **[Pesquisadora: seus pais ensinavam você a realizar tarefas domésticas?]** Com uns oito anos ela me ensinava a fazer uma coisinhas, ajudava ela fazer um arroz, feijão, alguma coisinha assim... é... lava uma louça mais simples, costurar um pouquinho... **[Pesquisadora: ensinava o mesmo para o seu irmão?]** Ensinava, minha mãe ensinou todos eles **[Pesquisadora: todos eles fazem trabalho doméstico?]** Todos eles... **[Pesquisadora: mesmas tarefas?]** Eram! E hoje ele é um bom esposo... **[Pesquisadora: seu pai?]** Ajudava, ajuda até hoje (PROFESSORA 10, 26 anos).

Todas as professoras entrevistadas narram sobre sua origem socioeconômica com significativa distância da pobreza. Apesar de não se colocarem como mulheres ricas, elas narram sobre uma origem familiar que as precede historicamente quanto a aparente garantia dessa materialidade em que se inserem, famílias com posse de terras, mesmo que em pequenas proporções, mas que propiciam o trânsito de capital. Com exceção da Professora 10 e da Professora 01, todas as outras relacionam sua ascendência às vivências em meios rurais de pequena e média dimensão, e todas, sem exceção, narram uma infância e juventude sem restrições de alimentação e moradia, e especialmente, nenhuma delas se vê condicionada ou induzida a abrir mão da escolarização e/ou profissionalização como plano em suas trajetórias. Todas elas se viram em condições de escolher continuar estudando, possuíam amparo

econômico básico, e mesmo que em maioria conciliassem estudos e trabalho, se percebiam em condições dignas de sobrevivência, desde a infância.

Numa sequência analítica, podemos averiguar, sobretudo, o peso simbólico da escolha pela carreira docente, pensando o modo como suas experiências conduzem à valoração dada ao ensino e profissionalização como um todo. Ainda que inseridas numa lógica de desigualdade de gênero em submissão, é aparente que as mulheres entrevistadas possuem uma elaboração referente à necessidade de independência, uma projeção de futuro que ampliava o que estava colocado sobre suas posições de gênero quanto ao casamento e maternidade.

Muitas, ao apontar a trajetória de suas famílias, manifestam similaridade quanto à possibilidade de reprodução das representações femininas que lhes são mais próximas, as mães, as avós, as irmãs. Em relação à docência escolar, a reprodução das posições de mulheres que as precedem não operou diferente.

eu falo que a minha vó, ela é minha inspiração, porquê? Porque ela muito jovem viúva, e ela conseguiu criar a família dela sozinha sem um trabalho, era matando porco, vendendo miúdos, fazendo tapete, sabão de bola, ela não parou, ela conseguiu criar e sustentar a família dela... **[Pesquisadora: acredita que ela transmitiu algo em relação à educação para as gerações seguintes?]** Ela até tentou, sabe, em questão de formação acadêmica, a que chegou mais longe foi minha mãe, que é a filha do meio, dos filhos, é a filha do meio, ela perdeu, ela teve dez filhos, mas ela perdeu o caçula justamente numa fatalidade dessas, fazendo sabão, ele tomou soda, aos dois anos de idade ela perdeu o caçula, mas aí ficou a tia Lúcia que fez o magistério, os demais filhos estudaram ali até o quarto ano, fizeram o primário e não quiseram mais estudar, não fizeram muito, mas ganharam muito [...] mas as mulheres herdaram o quê, não herdaram o estudo em si, mas herdaram a batalha, o trabalho né, que são mulheres independentes, é uma característica da família, todas as mulheres são independentes, elas não tem isso de dependência masculina; mas todos os filhos e filhas encaminharam seus filhos aos estudos... **[Pesquisadora: duas filhas foram professoras?]** Mamãe teve três filhos; meu pai é técnico contábil, não fez o superior, mas sempre incentivou nossos estudos, na época de estudar, que minha diferença de idade com minha irmã mais nova é um ano e meio só, o que que aconteceu, apertou, porque eram duas faculdades, eu aqui em Araxá, minha irmã no Rio de Janeiro, ela fez Direito, eu fiz Letras, elas é Advogada, mas trabalha na procuradoria, meu irmã veio depois, quase nove anos depois de mim ele veio [...] fez faculdade de Direito, deu umas testadas aqui e ali, depois fez direito, tentou passar no exame da ordem não conseguiu, hoje ele retomou o estudos, faz agronomia [...] e eu tenho um conceito pra mim o seguinte, que deus é uma pessoa, um ser tão sublime, que ele te dá oportunidade de levar apenas uma coisa com você, pra sua volta, é o conhecimento, não cabe mais nada na mala, é a única coisa que ninguém pode possuir depois que você parte. Então eu acho que todo conhecimento é válido... a mamãe, depois de casada que ela terminou o magistério (ah ela fez o magistério), fez, foi o magistério que ela fez, ela conta muito da irmã Cremilda, que foi aluna do professor Carlos, uma escola normal, ela conta umas coisas assim que é gostoso [...] que quando ela resolveu fazer faculdade ela foi pra Patos [...] não era como hoje, que a gente tem os transportes, que o município colabora com alguns, mas a mamãe, eu lembro de perguntar, “mamãe que palavra é essa” “dicionário tá na prateleira”, ela nunca me deu mastigado, ela só me deu o caminho, eu preciso fazer... “pega livro tal”. **Eu sempre vi minha mãe estudando**, com muitos livros, eu me lembro que quando eu resolvi fazer a pós graduação, ela resolveu fazer comigo, ela também tem supervisão, então, meu incentivo, não falo meu incentivo, mas minha inspiração também questão de estudo, eu sempre vi minha mãe

estudando, e eu tenho certeza que é isso também que minhas filhas veem, e isso é uma constante, que não deve parar (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: em relação à educação você acha que era incentivado tanto as meninas quanto os meninos a estudar?] Meu pai incentivava muito a estudar...isso sim, ele brigava com meus irmãos quando eles não iam bem na escola sabe, ele falava muito nessa questão da importância do estudo...é, ele se sacrificava, que tanto é que, pra eu poder estudar, primeira série eu fiz na zona rural, a gente andava um quilômetro pra ir e pra voltar, mas na segunda série a escola da Zona rural fechou porque não tinha aluno suficiente...aí meu pai trazia a gente em guarda dos ferreiros e buscava todos os dias de carro, não existia ajuda nenhuma de custo, então ele bancava isso pra todo mundo estudar, nós vínhamos oito num fusquinha pra estudar...meninos e meninas... ele incentivava todo mundo estudar... **[Pesquisadora: tiveram acesso a entretenimento?]** Pouco, mas tive... minha avó morava em Betim, então todas as férias a gente vinha pra casa dela, era uma coisa extraordinária, visitar Museu ali em Barreiro, em Araxá, meu e minha mãe levava a gente, essas coisas assim, é...como que chama o negócio, uma vez meu pai fez maior esforço pra levar a gente, juntando dinheiro, lá perto de Belo Horizonte, tipo cidade histórica sem ser Ouro Preto, Diamantina, pra gente ir lá conhecer, eu tenho até foto da gente indo lá conhecer...indo lá passear, conhecer Pampulha em Belo Horizonte, era assim... **[Pesquisadora: seu pai e sua mãe davam uma atribuição de valor grande pra essas experiências culturais?]** Tinha, não sei porque, mas tinha, meu pai me levou na praia com seis anos, então pra ele era importante, conhecer o mar... conhecer outros lugares, sair daqui [...].Minha mãe era filha, descendente italiana, e meu avô descendente indígena, e os pais dos meus pais, minha avó descendência negra, e o meu avô eu acho que é branco mesmo, então não lembro... meu pai estudou até o quarto ano, e minha mãe fez até a quarta série e depois ela fez algo complementar que existia em Viçosa pra poder ser professora, um ano e meio, era tipo um internato, eu sei que aprendia culinária, artesanato, e uma didática **[Pesquisadora: próximo do que seria o normal quando foi idealizado?]** Isso... Ela ficou lá um ano e meio e voltou com o certificado pra ser professora [...] Minha mãe atuou como professora 30 anos em sala de aula, quando era zona rural, era sala multiseriada né, depois ela veio trabalhar em Guarda dos Ferreiros, só turmas de primeira série, alfabetizadora, e, meu pai e minha mãe juntos conseguiram comprar uma casa, na cidade, em termos de vida financeira, eu não nasci numa família rica, mas nunca me faltou nada né, e meu pai tirava leite, essa coisa mesmo de lavrador...mesmo, sabe, a família era sustentada com as atividades na roça, produzia arroz, feijão, amendoim, milho, sabe... e ali colhia aquilo, abóbora, hortaliças ... **[Pesquisadora: vocês participavam desses processos?]** Muito... muito, todas as férias, era época de café, então eu era criança, minha função era catar café, então ele vendia, se eu catasse um saco, ele vendia, metade era nosso, meu pai tinha umas estratégias assim bem interessantes sabe... (PROFESSORA 07, 47 anos)

[Pesquisadora: sua mãe sempre atuou na área da educação, então ela sempre trabalhou fora de casa na sua infância e adolescência?] Sempre... incentivava a estudar, estudar, fazer curso superior, fazer concurso, precisava de fazer, sempre movimentando, sempre incentivou... **[Pesquisadora: você diria que teve uma convivência com estudo dentro de casa? Preparar aulas?]** Sim... ela e mesmo meu pai, o pouco tempo que a gente morou junto, mas meu pai sempre foi um homem de muita leitura, de muito estudo, todos os dois... Minha família maior parte é de São Gotardo, na família da minha mãe, que eu saiba, não tem pessoas de origem negra, vamos dizer assim, mas do lado meu pai sim, indígena, é até onde eu sei, porque sinceramente eu não sei muito...Minha mãe sempre foi da área da educação, meu pai, eu acho que ele não chegou a terminar o curso superior, meu pai tem um problema de saúde, então ele não chegou a concluir os estudos, mas ele é funcionário público aposentado, do IEF... minha mãe, o pai dela era proprietário rural, então ela ajuda a cuidar do que ficou da herança... Minha mãe teve e não teve ajudantes em casa... Meu pai frequentou curso de Agronomia, ele não conseguiu, naquela época a esquizofrenia era uma coisa complexa...de gente doida, então meu pai sofreu muito porque ele passou por todos aqueles tratamentos de choque, ele

apresentou os sintomas jovens ainda... porque depois ele não conseguiu trabalhar e tal... muito inteligente meu pai, mas não conseguiu se organizar... Meus pais se separaram eu tinha oito anos, meus irmãos mais novos, então, a figura de referência que eu tenho é a minha mãe, sempre... então é sempre minha mãe com tudo... Minha mãe é política nata... (PROFESSORA 06, 48 anos).

[Pesquisadora: sua mãe estudou?] A minha mãe ela foi uma pioneira na questão da educação... Porque ela dava aula, ela morava na roça, um pai pagava né, e ela ficava lá, durante a semana toda... **[Pesquisadora: sua mãe atuou como professora particular, que ia para a casa dos educandos lecionar?]** Isso... Ela era uma mocinha...ali ela ficou dando aula... Depois ela veio cidade, ela deu Mobral, eu lembro até hoje do símbolo do Mobral, porque ela, a minha mãe, ela foi pioneira em várias coisas [...] O quanto as impressões dos pais da gente são importantes [...] Eu sempre pedi pra ela pra me ensinar a costurar, a minha mãe costurava, ela vendia joia, ela vendia roupa, minha mãe, ela sempre fez alguma coisa pra inteirar dinheiro, sabe como? Ela era funcionária pública, quando ela foi trabalhar no Mobral ela passou num concurso e foi trabalhar na prefeitura, e ela dava aulas para umas pessoas que eram aleijadas, eu usei porque era assim que falava na época [...] Lá tinha uma mulher que teve seis filhos, e todos nasceram “aleijados”, todos na cadeira de roda, e essa mulher pagava a minha mãe pra ir lá, ensinar eles escrever o nome também, e eu ia muito com ela, a gente ficou muito amiga, e tem muito a ver com inclusão, pra você ver como é que é as coisas... [ela hoje é especialista em atendimento educacional especializado, uma política educacional destinada à inclusão escolar de pessoas deficientes] e aí, porque que ela não me ensinou a costurar? A minha mãe dava aula de costura quando ela morreu, ela tinha uma turma, e eu falava mãe, me ensina, eu entendo também, ela tinha muitas alunas... no subconsciente dela, ela não queria [...] Ah, cê me perguntou da formação da minha mãe, não teve muita formação [...] se ela tiver tirado o quarto ano era muito, ela sabia ler e escrever, então ela ensinava pros outros...quando ela foi pro Mobral, também eu lembro que tinha umas cartilhas, eu acho que não era muito requisito a formação (PROFESSORA 08, 39 anos).

Meu pai sempre falava né, não para de estudar...meu pai sempre foi uma pessoa que teve muito conhecimento...sempre ele focava nisso... com poucos recursos, mas de um conhecimento muito grande **[Pesquisadora: sua família se envolvia social e politicamente na comunidade?]** Tinha demais... meu pai ele sempre foi assim, na época eu era criança, eu não lembro de direito, até tava falando com a [filha], a gente falando da ditadura, porque eu sou de 72, aí a gente vai puxando a memória, eu recordo assim... de um rádio que tinha lá em casa, que esse rádio só aparecia a noite, e eu lembro de muitas pessoas reunidas em volta de um rádio...eu penso, e de dia ninguém via esse rádio, esse rádio sumia, eu lembro que a gente morava naquelas casa antiga [...], eu lembro que a gente via aquele povo chegando, a gente ficava sempre assim muito assustada, as crianças muito ressabiadas né, tipo bicho do mato né, e os adultos todos em volta de uma mesa, muito silêncio... ninguém falava... e de manhã eu lembro que a gente levantava curiosa pra ver o rádio, mas assim... eu lembro que ninguém falava, ninguém perguntava, era um assunto proibido, e eu penso que era nessa época, esse rádio, essa ditadura né...e assim, o meu pai era ministro da eucaristia, ele cuidava da Igreja... ele dava catequese, eu lembro que na época de festa comunitária, ele sempre tava liderando, é ele, e minha mãe tavam sempre...**[Pesquisadora: sua mãe era igualmente expansiva e participativa?]** Ela era, até outro dia eu vi um vídeo que uma sobrinha minha fez assim uma entrevista com o meu pai, perguntando algumas coisas, como que ele veio parar aqui, como que foi essa trajetória... e ele conta nesse vídeo que ele saiu de onde ele tava, e que a minha mãe tava muito triste, né, logo que eles se casaram, e aí o pai dele chamou ele e falou, e isso ele contando [...] “oh, a sua mulher não tá feliz porque você tem que comprar uma terra perto de uma escola...” ela só vai ser feliz se ela tiver perto de uma escola... e assim ele fez, ele conta que andou num sei quanto tempo a cavalo, e quando ele tava já desistindo, ele conta que ele encontrou esse lugar onde a gente se criou, e cresceu, esse lugar que é relativamente perto de um escola, onde ela deu aula [...] foi professora, e aí eu penso que foi feliz né... [...] quando algum político

líder, que vinha da cidade, eles sempre chamavam minha mãe pra estar recebendo essa pessoa...então assim, eu lembro que meu pai que tinha o jornal, ele quem recebia o jornal...e sempre assim (PROFESSORA 09, 46 anos).

A realidade de classe descrita pelas professoras, pensando na ascendência familiar, possibilita refletir acerca de como essas distinções sociais que experimentaram se articulam à realidade racial em uma sociedade pós-colonialista como a que se inserem. Enquanto membros de um grupo determinado, que protagoniza a feminização docente, essas mulheres representam um resultado sócio-histórico de uma sociedade pós-escravocrata, que legitimou desigualdades de forma interseccional e intragênero.

A realidade das populações brancas se distanciou radicalmente da realidade de populações não brancas, que se encontra num lugar literal e quanto às representações hegemônicas num extremo oposto. Num regime dito democrático essa distância se desvelou em “novas” posições profissionais, em que os dois segmentos se distanciaram em proporção invertida quanto os lugares que ocuparam e ocupam em maioria. O que mostramos evidente desde o princípio da escolarização e ainda na atualidade, ainda que o momento atual experimente as primeiras políticas de ação afirmativa para reversão dessas desigualdades em representatividade institucionalmente estruturadas.

Avanços substantivos têm sido observados no que se refere às políticas de ação afirmativa e outras medidas de combate ao racismo. No entanto, continuamos com índices vergonhosos em termos de desigualdades raciais. Por todo o país, a população negra continua a viver em condições de extrema pobreza, traduzindo-se em termos práticos em maior exposição à violência urbana, baixo índice de escolarização, moradias precárias e desvantagem na competitividade no mercado de trabalho (SANTOS, 2018, p. 641).

A sociedade brasileira, de forma generalizada, se constituiu confrontada pela negação da presença da parcela da população que descende de populações escravizadas, esses grupos sociais que por gerações estiveram impedidos de terem suas condições básicas de sobrevivência material garantidas, que viveram privações de moradia, alimentação, e não foram contemplados em direitos humanos e/ou no reconhecimento político de suas cidadanias. Essas populações foram impedidas de adquirirem propriedades formalmente, por séculos, para além de uma trajetória histórica que as subalternizou economicamente, e as violentou subjetivamente, naturalizando-as em posições desiguais estruturalmente, numa divisão de classes marcada pela raça nesses territórios; no campo da educação não foi diferente.

A feminização da docência retirou muitas mulheres da condição de subalternização que as impedia historicamente de serem igualmente responsáveis por escolhas cidadãs, e por decisões políticas quanto às condições básicas de suas próprias existências, em muitos aspectos, mas reforçou uma divisão racial do trabalho em relação à exclusão das muitas mulheres, e de seus modos de existir no que se refere à docência.

Mulheres não brancas seguem impedidas de terem sua humanidade reconhecida por um longo período na história política e jurídica das sociedades marcadas pela colonização europeia, seguem impedidas de ensinar e aprender sobre suas próprias histórias de luta, suas trajetórias de resistência, e sobre o que as representa culturalmente. Nascimento analisa questões relativas às condições de exploração de mulheres não brancas no Brasil.

A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, a grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assuma empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas e que permaneça como trabalhadora nas rurais. Podemos acrescentar no entanto, ao que expusemos acima que a estas sobrevivências ou resíduos do escravagismo, se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégios por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos, e que ao se debruçarem sobre as condições objetivas da sociedade têm efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, é tanto devido ao fato de ser uma mulher de raça negra, como por terem sido escravos seus antepassados (NASCIMENTO, 2018, pp.82-83).

Nenhuma das professoras entrevistadas – autodeclaradas como brancas, pardas e negra – percebe em sua trajetória conflitos existenciais e/ou sociais marcado pela racialização de suas vidas, nenhuma das professoras se percebe deslocada e/ou marginalizada no campo da Educação, a ponto de abandoná-lo por se perceber de tal modo, a ponto de desistir da atuação docente, ainda que reconheçam a ausência de representação e representatividade de pessoas não brancas no âmbito escolar.

Contudo, a única professora entrevistada e autodeclarada como negra narra situações que se distanciam das demais em sua trajetória, situações que, ainda que aparentem processos individuais de interação, entendo, a partir dos estudos feitos nessa pesquisa, associadas à incapacidade geral de pessoas brancas legitimarem pessoas não brancas em posições de autoridade. Podemos pensar no modo como a pertença racial impacta na forma como uma pessoa se posiciona num campo profissional, ou não se sente autorizada a se posicionar, ainda que nada nesse sentido venha a ser dito explicitamente.

Essas situações podem nos levar a refletir sobre como algumas diferenciações entre as agentes são colocadas de maneira perceptível, desde que nos atentemos aos fatos. O relato anteriormente destacado, em que a referida professora fala sobre a opção da mãe por deixar o campo da docência no passado, e seguir atuando como costureira, apesar de obter certificação e iniciar a carreira no magistério, acrescido do que se manifesta no seguinte trecho, é um ponto de partida para pensarmos o pertencimento propiciado pelas configurações do campo da Educação como o analisamos.

[Pesquisadora: sua mãe é uma pessoa calma?] Totalmente...minha mãe é muito calma... **[Pesquisadora: você acha que isso te ajuda na profissão?]** As vezes...prejudica, porque eu sou uma pessoa tão calma que as vezes eu fico com receio de ir naquela pessoa e pedir que ela faça alguma coisa que ela sabe que ela tem que fazer... **[Pesquisadora: você se percebe com dificuldade de exercer autoridade, estar na posição de fazer cobranças?]** Exatamente... eu sou muito calma... e do mesmo jeito eu sei que aquilo é o meu serviço, todo mundo sabe, e que eu estou lá pra auxiliar, não pra cobrar sabe... eu detesto! Eu não gosto de pedir... Agora o meu pai é mais calmo que a minha mãe... minha mãe é mais... minha mãe quando ela tem que falar ela já fala de uma vez, meu pai não, ele é igual eu, ele prefere ficar contrariado do que contrariar outra pessoa...meu pai já adoeceu por causa disso... eu... adoeci, porque eu tenho gastrite nervosa, e não tem uma causa disso [...] quando eu tô nervosa, eu tô stressada, eu passo mal, eu sinto, dói, bem forte, não é uma dorzinha, é uma dor na barriga insuportável... acho que só se chega na pessoa, e aliviar aquilo... **[Pesquisadora: você acha que na posição de supervisora você passa mais situações em que você não consegue por pra fora sua raiva do que como professora?]** Eu acredito que sim, porque mexer com o ser humano é complicado...cada pessoa tem sua forma de pensar e agir...e ...quando eu tava na supervisão eu tentava agradar a muito, é complicado uma pessoa agradar a tantos... mas eu tentava... eu tentava dar sempre uma palavra de conforto (PROFESSORA 10, 26 ANOS).

Entendemos que o potencial de institucionalização do agente envolve a apropriação de um *habitus* que rege a instituição que o sustenta, e que depende de elementos internos e externos ao espaço escolar. Depende de um maior ou menor grau de pertencimento ao meio em que nos inserimos, um pertencimento que, ainda que possamos nos responsabilizar por validar, nos apropriando das normas mediadoras de um campo, há um princípio de heteroclassificação sobre o qual não temos controle.

Uma questão que a experiência da Professora 10 nos coloca é o fato de que, apesar dela descrever a atuação da mãe no campo escolar local conforme trecho seguinte: **“[Pesquisadora: mas ela chegou a atuar aqui em São Gotardo?]** Chegou... ela trabalhou no [cita três estabelecimentos em que a mãe atuou como professora] **[Pesquisadora: a sua mãe é negra?]** É... Depois de pouco tempo de casada minha mãe largou a profissão...e hoje, até hoje é costureira” (PROFESSORA 10, 26 anos), nenhuma das outras entrevistadas a citam como referência de agente docente não branca que tenha atuado em São Gotardo, ou seja, ela não foi reconhecida no campo por agentes que lhe foram contemporâneas. Consideramos,

nesse sentido, indício de uma diferenciação entre estar no campo e pertencer ao mesmo, o que potencialmente se confirmaria com o abandono da profissão.

Por mais que atendamos os requisitos aparentes para estar em uma determinada posição profissional, há uma série de requisitos passíveis de serem camuflados, conservando classificações distintivas quanto a quais agentes e grupos podem ou não estar em quais lugares, sem estranhamento, e sem serem questionados em suas capacidades cognitivas mentais nas sociedades pós-coloniais.

Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também o dos ascendentes de um e outro ramo da família (e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa) [...] em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendência (BOURDIEU, 2016, p.47).

O pertencimento à posição da docência, e ao campo educacional como um todo, aparenta ser influenciado diretamente pelo sentimento de pertencimento ou exclusão relativo à posição discente que experimentaram, bem como à trajetória ascendente familiar. E as escolhas relativas às posições discentes e docentes aparentam estar historicamente e diretamente orientadas por uma lógica de heteroclassificação, baseada em representação e representatividade articulada das categorias gênero classe e raça. O que Gonzalez (2018, p.41) averigua enquanto aspectos de uma só reprodução ampliada das classes sociais, “de um lado o aspecto principal – o da reprodução dos lugares das classes – e, de outro, o aspecto subordinado, o da reprodução dos atores e sua distribuição entre esses lugares”.

O que aparece nos processos narrados é a possibilidade estruturada de conversão de capital simbólico dominante em capital educacional, um capital cultural associado historicamente aos grupos populacionais brancos e/ou embranquecidos subjetivamente, pessoas inseridas na economia das dinâmicas agroexportadoras e comerciais aqui vigentes. Os grupos já associados às instâncias de poder e à política em nível local, regional, estatal e federal, são os que passam a acessar o ensino formal, garantindo a manutenção de uma mesma hierarquia, em que a Branquitude seguiu operando, também pela escola, como o valor sociocultural a ser apreendido como geral.

Mesmo as professoras que se autodeclaram pardas e negra não se identificam com o que caracterizou tais grupos culturalmente e historicamente, pois, em grande medida, desconhecem o que os representa para além dos estereótipos conservados.

O Estado republicano escolarizou disseminando elementos constituintes do capital cultural relativo às elites governamentais, um capital que se distribuiu historicamente desigual, de acordo com as representações condizentes à sociedade colonial econômica e politicamente, dentre as quais estão inseridas as representações docentes feminizadas que se produziram e permanecem institucionalizadas ao longo de todo século XX e início do século XXI.

As formas e os sujeitos do magistério ocuparam lugares sociais distintos – aos quais foi reconhecida maior ou menor legitimidade ou importância. Assim, algumas dessas práticas tiveram mais força para se impor – seja por terem sido desenvolvidas pelos grupos dominantes, seja porque foram aquelas que, nas redes das relações sociais, se tornaram as que interessava fixar como verdadeiras práticas docentes (LOURO, 1997a, p.79).

Nesse sentido é que as representações da docência se associam aos modelos classistas de comportamento de gênero, por agentes mulheres formadas e formando com base na versão hegemônica da história e política mundial. Sobre ampliação da escolarização registrada no período republicano, momento no qual se acentua o processo de feminização docente no Brasil, Oliveira (2004, p.950) afirma que as reformas executadas “acabaram por perpetuar o modelo educacional do período colonial”. O que se verifica nos métodos disciplinares e na divisão de conteúdos ditos tradicionais, para além do “treinamento” religioso católico, que não deixou as instituições escolares, e que permanece em várias medidas na atualidade numa espécie de modalidade “opcional”, mas que discentes e docentes se sentem obrigadas a manter.

A laicidade de nossos ideais pedagógicos nunca se cumpriu. O *ethos* cristão masculino se deslocou gradualmente, no sentido de um exercício de poder que não mais restringe e nega o acesso das mulheres à vida pública, mas que produziu “novas velhas representações”, de acordo com os mesmo ideais de confinamento. O “novo velho” padrão de feminilidade contempla lugares e identidades públicas, mas há o “cuidado” de se estabelecer e manter essas identificações associando-as às mesmas essencializações, quanto ao que representaria ser e/ou tornar-se mulher universalmente. Essas essencializações continuam sendo mobilizadas sempre que há intenção de controle e vigilância sobre as corporeidades femininas.

A “nova velha escola” não obriga o ensino religioso, não proíbe a inserção feminina e/ou das populações afro-brasileiras e indígenas em suas aulas e espaços de ensino e aprendizagem, mas se organizou em conteúdos curriculares, em divisões seriais, e nos estabelecimentos com ofertas de formações diferentes; ofertando níveis de ensino

diversificados e destinados a educar e/ou qualificar profissionalmente os diferentes grupos presentes em nossa sociedade.

Contudo, paradoxalmente à heterogeneidade das realidades escolares do período, justificada nas distâncias literais e subjetivas de nossas regiões territoriais, a escolarização passa a representar um ideal nacional comum de melhoria qualitativa de vida. Proponho que as diferentes realidades experimentadas possam ser entendidas não somente enquanto reflexo de nossa “diversidade cultural”, sem se dissolverem em noções generalizantes quanto à pluralidade de comportamentos e conhecimentos constituintes de nossas populações, mas pensando-as quanto ao recorte que manifestam de classe, gênero e raça, em meio à difusão de uma nova velha “ideologia da ascensão social pela escolarização” (OLIVEIRA, 2004, p.950).

A oferta de formação no curso normal se deu em um contexto em que se projetava na educação escolar massiva o fortalecimento da nação, e foi executada pensando um recorte explícito de gênero, relativo às prospecções de uma sociedade moderna e capitalista em expansão. Passa a ser experimentada de forma diversa, considerando as classes das mulheres que a vivenciam, nesse sentido, “observar como um grupo social é representado pode nos indicar o quanto esse grupo exercita o poder; pode nos apontar quem mais frequentemente é “objeto” ou é “sujeito de representação”” (LOURO, 2001, p.464). Todas essas mulheres que passam à categoria normalista, em diferentes regiões e instituições, que se proliferaram também nas cidades do interior a partir da década de 1930, aspiraram uma representação que lhes foi oferecida, para muitas como a única possibilidade em termos de profissionalização.

Ainda que a formação e exercício docente tenha se diferenciado nas trajetórias narradas, a partir das realidades objetivas distintas, reconhece-se uma idealização comum sobre a certificação escolar como possibilidade de transformação positiva da experiência social para todas as mulheres que a acessarem. “Ao se observar tais representações não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se está examinando diretamente um processo social através do qual uma dada posição era (e é) produzida” (LOURO, 2001, p.464). As propostas de adequação da estrutura do campo da Educação à ordem democrática em implantação, ou seja, as propostas visando à ampliação do sistema de ensino como um todo, se deram

mais do que por exigências econômicas e sociais, a mobilização em torno destas propostas se deu pela instabilidade política num período de rearticulação das elites. O atendimento desta demanda funcionou como canalização das insatisfações sociais, o que explica o sucesso e a incorporação dos pressupostos educacionais liberais em todas as camadas sociais. A expansão das oportunidades e a reformas das instituições escolares representavam um custo menor às elites do que a alteração da

distribuição de renda e das relações de poder e, além disso, acalmava as frações mais combativas das camadas médias (OLIVEIRA, 2004, p.951).

Em 1932, o *Manifesto dos Pioneiros* marcaria uma nova conjuntura educacional, ideologicamente democrática, numa elaboração que aparentemente conformaria os interesses das classes médias, quanto ao acesso à escola, manutenção e/ou transposição de posições econômicas pela educação, ao mesmo tempo em que manteria aspirações conservadoras, relativas às classes dominantes, se situando entre ideais ditos “revolucionários-reformistas” e numa espécie de “conservadorismo democrático”. O escolanovismo que protagoniza propõe intervir nas bases de uma educação escolar até então limitada a determinados grupos e agentes, ao dispor sobre a necessária obrigatoriedade do acesso escolar “em todos os graus, aos cidadãos mantidos em condições de inferioridade econômica” (OLIVEIRA, 2004, p.951).

Contudo, averigua-se como o referido documento e a perspectiva pioneira mais uma vez “corroboram uma noção democrática de elite” (OLIVEIRA, 2004, p.951). Uma vez que a elite governamental se vê apta a receber e transmitir conhecimentos totalmente distintos daqueles ofertados no ensino e aprendizagem escolar das primeiras letras, que deveria efetivamente ser acessado pela dita massa popular, camadas médias e pobres da população. A manutenção desse dualismo no ensino mostra como havia também nas proposições de mudança e democratização da escola nova, resquícios de uma “concepção elitista com a renovada defesa da necessária formação de ‘líderes condutores’, a mesma prioridade dos jesuítas no início do processo de desenvolvimento da estrutura educacional brasileira” (OLIVEIRA, 2004, p.952).

A escola nova seguiu igualmente promovendo uma noção de escolarização que atendesse os ideais de formação dos pretensos cidadãos úteis à nação, em seu formato básico elementar, em oposição ao tipo de valoração dada ao ensino propedêutico e acadêmico, que continuaria a atender pequenos grupos oriundos das camadas dominantes urbanas, mantendo-as qualificadas distintivamente.

A feminização docente, como recorte de gênero em termos de política e representação quanto ao campo da Educação, nos possibilita entender como a própria ideia de uma formação *normal* destinada às mulheres exemplifica o modo como, ao distribuir diferentes capitais culturais escolarizados ao diferentes grupos, o Estado pode condicionar a produção de representatividade longínqua de determinados grupos em determinadas posições, como no que se refere à mulher branca na docência.

A formação normal, no que se refere às camadas médias da população, atenderia ao novo “modelo escolar reformista, necessário a uma sociedade com tendências a produzir

privilégios e desigualdades, mas que subsiste pela expectativa de mudança e ascensão social” (OLIVEIRA, 2004, p.951), ou seja, a feminização docente não subverte aos anseios de uma nação republicana, antes, ao contrário, oferece para determinados grupos de mulheres uma representação de cidadania valorosa, com prospecção de remuneração profissional, mas, sobretudo, de pertença sociocultural hegemônica.

No escola-novismo “a educação popular de massas e formação especializada apareciam como complementares, sendo, portanto, um mecanismo eficiente e não autocrático de recrutamento dos mais capazes indivíduos de todas as camadas sociais” (OLIVEIRA, 2004, p.951). A formação no curso normal realiza esse recrutamento ao ampliar o acesso das mulheres das camadas médias e altas à escolarização, educa mulheres de diferentes grupos de acordo com as normas hegemônicas de gênero, e recruta profissionalmente aquelas que precisavam garantir a própria sobrevivência material, e por vezes das famílias.

A Igreja temia que institucionalmente o escolanovismo afetasse a posição das escolas confessionais no Brasil, temia uma mudança quanto aos métodos e conteúdos que propagava. Os reformadores escolanovistas, ditos modernos, democráticos e inovadores, concorreram com os pactos governamentais explícitos para “introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, e o reconhecimento constitucional do catolicismo como a religião da maioria dos brasileiros” (OLIVEIRA, 2004, p.957), medidas que conservaram a imposição de um modelo de fé ritualística eurocentrada como universal, única, verdadeira.

A religião católica buscou formas de se perpetuar nos bancos escolares, visto a pretensa laicização republicana. As agentes da educação seguiram entendendo como importante, mesmo diante da não obrigatoriedade, a manutenção de práticas religiosas católicas nas instituições de ensino. As mulheres atuantes na docência foram formadas a partir de concepções pedagógicas e religiosas associadas, e passaram por processos disciplinadores que as impeliram à reprodução estética, corporal, gestual e didático-pedagógica relativa ao “jeito de professora” (LOURO, 2001) partilhado em tais espaços, independente da legislação e/ou ideário escolanovista em evidência.

As práticas aceitas no campo da Educação seguiram ignorando o histórico de violências impostas pela obrigatoriedade dos ritos cristãos desde os tempos coloniais na sociedade brasileira, especialmente no que direcionou às populações africanas, afro-brasileiras e indígenas. Tiveram suas religiosidades usurpadas, perseguidas e criminalizadas, e como resultado, vivem o apagamento programado das representações de espiritualidade e fé não cristãs antes compartilhadas por seus ancestrais, desconhecem-nas em teor e práticas mesmo entre tais grupos e agentes e seus descendentes.

O catolicismo continuou sendo praticado no campo da Educação, ainda que no último século venha sendo mistificado pelo adjetivo facultativo.

A docência feminizada, na associação de uma essencialização da mulher ideal à figura de mestra exemplar, conformaria em relação à discência feminina a produção e reprodução de um *habitus* atravessado pela mesma generificação patriarcal de origem cristã nos espaços escolares normalistas. Pensar em mulheres inseridas em ritos religiosos hegemônicos é pensar em mulheres católicas, e/ou mulheres que se apropriaram compulsoriamente do simbolismo religioso cristão, propagado como universal, especialmente no que ele dita em termos de comportamento obediente.

Somente duas professoras entrevistadas dizem não compartilhar de modo algum as crenças católicas como práticas em suas vidas fora do âmbito institucional. Todas, também essas duas, e outras três interlocutoras que se declararam adeptas de ritos espíritas, confirmam terem sido socializado em meio aos preceitos do catolicismo, foram batizadas, e participavam de momentos festivos, teatralizações, tais como coroações, músicas e procissões típicas; muitas casaram de acordo com a religião em questão, e todas reconhecem o que a caracteriza, os espaços, os símbolos e os ritos que orientam a sociedade brasileira como algo generalizado quanto à crença religiosa cristã.

[Pesquisadora: você presencia manifestações católicas explícitas na escola?]

Nossa, a tal da festa da Família, era a celebração da missa, leilão e tudo o mais...

[Pesquisadora: há imagens?] Sim... sim... embora na minha sala ainda tenha, uma imagem de Nossa Senhora das Graças, mas é na minha sala, eu falo, não é ela lá em si que coloca minha questão religiosa, minha crença, eu creio em algo maior, seja nossa senhora, seja deus, mas a gente tem ainda lá...

[Pesquisadora: você acha que ainda é a norma nas escolas?] Tem escolas que não tem, não sei se é porque nossa escola é uma escola menor, embora a maioria seja evangélico, há um respeito por quem vai, e ela fica lá no canto, lá no alto, nunca ninguém falou nada, sempre respeitou essa questão, na minha escola, mas eu trabalhei no [...] não lembro de nada, no [...], longos anos e não me lembro de nada [cita outras escolas onde aponta que não há “problema” em relação a isso]...

[Pesquisadora: você acha que outras religiões, de matrizes africanas, estão presentes?] Africanas não, mas eu sempre incentivei na época da vice-direção, a capoeira... eu acho que é uma forma, a religiosidade tá embutida aí, traz uma cultura, teve um problema no início do mandato da Adriana, eu fui realista, mas eu sei que eu fui grossa, porque os meninos evangélicos, se reuniam fazendo células, participava quem queria, eu acho que é o mais correto, eu estou no meu recreio, eu não estou matando ninguém, eu não estou batendo em ninguém, eu estou falando de deus, eu posso, aí falava que tava evangelizando, diz que teve denúncia, entendo perfeitamente, aí falei tá, enquanto eles falam de deus tem problema? Porque que essas mães não denunciam na hora que desce, e pega, e vai lá pra quadra e coloca aqueles funk... que vai até o chão chão... e ninguém fala nada, inclusive a escola... tá havendo uma deturpação dessa questão religiosa sabe, é o que eu falei, você não precisa ter uma religião, mas você precisa ter uma crença [...] então só porque são evangélicos? (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: manifestações religiosas nas escolas que você trabalhou?] Tinha, tinha aula de religião, crucifixo nas paredes todas das salas...**[Pesquisadora: ainda hoje?]** Existir existe, só que eles dá um jeito de... porque existe **esse tanto de religião que apareceu, então fica meio camuflado** isso aí, mas a tendência é católica, eu vejo aqui, professor de ensino religioso, fala que é educação religiosa, ela é direcionada pra católica, não é direcionado pra essas outras religiões aí não...**[Pesquisadora: a sua família era religiosa?]** Era... católica...participava de leilão, (formação religiosa católica), meu pai todo ano dava o bezerro pra festa de São Sebastião, dizimo o ano inteiro, **religião católica com a espírita não difere muito...** só as práticas...realmente se você for ler, o evangelho, é o mesmo, sem dúvida (PROFESSORA 05, 68 anos – grifos meus).

quando eu estudei a gente não via falar muito, por exemplo, a gente não via falar em Igreja igual esse tanto de igreja, que tem agora, a gente via mais falar era católica e batista, era as mais forte, depois foi surgindo, conflito, eu só vi um conflito uma vez... **[Pesquisadora: mas você lembra de rezar o pai nosso, tinha missa na escola?]** Rezava, rezava, o pai nosso, nas escolas... cada sala tinha um crucifixo, agora tirou tudo, a gente não vê isso mais...antes tinha... (PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisadora: outras religiões eram manifestadas na escola?] Não, era só católica...(PROFESSORA 03, 63 anos).

[Pesquisador: haviam manifestações da religião católica nas escolas, nas suas vivências como aluna e professora?] Era... começava a aula, eu tinha uma professora de Geografia ela não começava a aula no Ginásio sem reza aquela oração vinde espírito santo, e ela tinha um caderninho, e a gente fazia uma crítica, desde que começou o Ginásio ela seguia aquele caderninho, não é possível que ela não tinha decorado né, mas ela lia, ela fazia questão, pra não sair da linha ela lia o caderninho, então a gente tinha as vezes até que participar de certas manifestações, porque se não participasse né, **o diretor era padre né, depois largou pra casar com uma aluna...****[Pesquisadora: símbolos de religião, crucifixos, imagens?]** Tinha, tudo isso tinha...**[Pesquisadora: mesmo depois, quando professora, isso se mantinha nas escolas?]** Até há pouco tempo teve uma polêmica no [cita uma distrito local], e ela foi diretora de uma creche lá ano passado, e **tinha uma nossa senhora da Aparecida lá, e ela tirou... ela é evangélica, e todo mundo, as professoras, tudo católica, achou ruim**, agora... eu acho que ela foi muito atrevida, porque, se não foi ela que pôs, já tava lá, deixasse, o prefeito até podia, oh, num quero imagem na escola porque, é, eu acho que religião, o prefeito que fez a creche podia falar, mas ela... eu acho que não, ela como diretora, ela foi mexer numa caixinha de maribondo... **[Pesquisadora: havia espaço para outras religiões nas escolas?]** Não, o tempo que eu trabalhei não, agora está havendo né, muita gente fala que imagem em escola é errado, eu acho também, eu acho que escola hoje tem tanta religião, porque quando eu tava crescendo, não tinha muita não... apareceu um povo batista [...] eu tive dó do menino, eu fui fazer admissão ao ginásio, um vestibularzinho [...] e ele foi estudar com a gente, então quando a gente levantava pra rezar o pai nosso, porque a gente rezava antes de começar, ele levantava também, mesmo sem rezar, e a gente via que os colegas olhavam pra eles feito um bicho raro sabe...não tinha esse negócio de religião batista... porque cê vê né, Portugal colonizou o Brasil, e trouxe a religião católica, os negros não tinha voz, eles começavam lá na Senzala a fazer qualquer coisa, os donos de fazenda mandava... Índios também não tinha vez...então **a religião que falava era a católica**, e hoje que eles tão tendo lugar ao sol, e eles tão achando tão bom que eles tão abusando... eu tenho maior raiva de evangélico pegar imagem e ficar martelando, porque é bobagem né, larga pra lá...outro dia um pegou uma imagem de nossa senhora da Aparecida e ralou ela, inteirinha numa bacia, como quem diz: “olha o que que eu faço?”... eu acho isso uma ignorância muito grande...porque imagem não é, se não vale pra eles, quer mostrar que não tem valor, então larga né, então hoje eu acho que tem assim, tem que respeitar... cê pega uma bíblia desse povo toma dele e

rasga pro cê ver, eles também tem imagem ué, a bíblia é uma imagem pra eles né...(PROFESSORA 04, 69 anos).

[Pesquisadora: havia manifestações religiosas católicas na escola?] Muitas [enfaticamente]... Em cada sala tinha um crucifixo... e isso você pode olhar, que era em todas as escolas...se você pesquisar, depois de um tempo comentando isso com alguém, a gente sabe que tinha, mas não sabe porque que tinha... **[Pesquisadora: aqui na escola em que você atua tem essas imagens e símbolos?]** Não, aqui não, aqui tem a Bíblia na chegada da escola, eu tento manter uma escola laica, tentando manter as diversas religiões... **[Mas se alguém quiser colocar uma estátua ali de uma entidade religiosa afro-brasileira, por exemplo, não cristã, do lado da Bíblia, você vai permitir?]** Não, não vou, porque aí eu teria que permitir de todas, pra mim o que pode pra um pode pra todos... e eu acredito que a Bíblia... ela é uma representação de muitas religiões... ela é respeitada por todos, nunca vi ela ser desrespeitada por nenhuma religião, as vezes tem diferença de novo e velho testamento... mas colocar a Bíblia ali foi uma das primeiras coisas que eu fiz quando eu cheguei, e eu retirei algumas imagens, que até tem aqui, respeito, vou dar o lugar pra elas, mas ainda não sei onde que é, o Bom pastor e tenho essa imagem aqui [mostra uma imagem católica de nossa senhora] é... eu sou devota de nossa senhora da aparecida, pra mim é um espírito elevadíssimo [...] mas eu não quis, o dia que eu deixar, eu vou deixar de todas [...] e eu que fiz questão de criar a minha filha... que a minha filha tivesse a mesma educação que eu tive, eu penso que com deus é difícil, sem ele é impossível, e eu, mesmo sendo espírita, eu penso que tem que dar uma base, e eu gostei da base que minha mãe me deu...e eu pude escolher a minha, quando eu pude... na verdade o meu encontro com o espiritismo aconteceu com oito anos de idade, uma professora que era espírita, e ela levou um livro, tava na mesa dela, e eu gostei, fiquei fascinada com aquelas história que eu li do pós morte e tudo [...] mas fiz catequese, primeira comunhão e tudo... **[Pesquisadora: acredita que ainda pratica catolicismo?]** Não, eu não pratico mais, eu acredito que todos os santos existem sim, mas não como santos, como espíritos elevados, eu rezo, converso com deus... as vezes rezo o pai nosso, acho muito bonito... mas não gosto dos rituais tipo terço, missa, não consigo [...] não é mais aquilo que eu acredito (PROFESSORA 08, 39 anos).

[Pesquisadora: havia manifestações religiosas católicas na escola?] Manifestações, manifestações tipo o quê? **[Pesquisadora: missas, imagens, rezar o pai nosso?]** Ah... sempre, novena, procissão, sempre católica, não existia outra manifestação religiosa nas escolas, a não ser a católica quando eu estudava **[Pesquisadora: hoje está diferente?]** Um pouquinho de nada, o catolicismo ainda prevalece...(PROFESSORA 06, 48 anos).
[Pesquisadora: religião no ambiente escolar?] Tinha, principalmente da católica **[Pesquisadora: realizavam missas, cerimônias, rezas?]** Tinha... **[Pesquisadora: de outras religiões tinha?]** Muito pouco... normalmente quando era formatura, essas coisas... (PROFESSORA 10, 26 anos).

Todas as entrevistadas reconhecem tais símbolos em suas vivências, e revelam uma interpretação espiritual quanto à representação/existência de um “deus” único. Podemos pensar essa posição relacionada ao catolicismo, visto que a própria ideia de um deus único, masculino, universal e onipresente, se originou na imposição europeia católica sobre toda e qualquer outra perspectiva politeísta, plural e relativa à existência de deuses e deusas em igual importância e sacralidade no Brasil.

A ideia de um deus universal é mobilizada deslegitimando crenças politeístas, e associando-as à noção de diabo como o “mal universal”, também prospectada pelo

cristianismo, numa contínua arbitrariedade classificativa maniqueísta, forjada em oposições que validariam o deus e a Igreja católica como representações do “verdadeiro bem”. Promove-se a construção do monoteísmo como espiritualidade universal, mesmo entre os agentes que se declaram “não católicos” socializados nas sociedades pós-coloniais.

Mesmo confrontando a ideia e história da Igreja Católica enquanto instituição, de algum modo, as entrevistadas partilham, como resultado desse processo, o que entendem como valores positivos e bons comportamentos associados à religiosidade e fé. As professoras confirmam o ambiente escolar como um ambiente de que Igreja é parte naturalizada, e confirmam o modo como a sociedade prossegue experimentando uma escolarização permissiva quanto à presença do catolicismo de uma forma deliberadamente doutrinadora, ainda que tenham estudado, se formado e lecionado em períodos e instituições diferentes. As professoras enxergam violência na retirada dos símbolos e ritos católicos das escolas, e não na manutenção histórica de tais representações ali.

Então vamos falar da fila. Vamos falar da fila em escola? Faz a fila pra quê? Em nome do pai, do filho, do espírito santo amém, ave maria cheia de graça, pai nossa que estais no céu...eu sou totalmente contra! [...] pra mim é um estupro, porquê? Porque o menino evangélico é obrigado a ir pra fila, ele é obrigado a ir pra fila, aquele que é ateu é obrigado a ir pra fila, aquele que é da Umbanda é obrigado a ir pra fila, e pra mim, a oração... **[Pesquisadora: você acha que há um confronto entre a ideia de que a escola é laica e essa prática?]** isso... vamos pensar assim, essa questão da oração é quase que um sexo, ele é íntimo, ele é entre, entre o casal, seja ele de qual sexo for, a oração é a mesma coisa, é entre você e a quem você está orando, é uma conversa entre vocês dois...fulano cala a boca, fulano tira o boné... isso não é oração... aí cê sabe que a [escola em que atuou] aboliu a fila por minha causa né? De tanto eu falar, eu não faço fila, isso daí é hipocrisia, faz fila pra obrigar menino rezar, pra chamar atenção de menino, **[Pesquisadora: as manifestações que partem da instituição são sempre de orientação católica?]** Fato... **[Pesquisadora: mesmo que outras manifestações existam por parte dos meninos, a manifestação institucional ainda é católica?]** Eu queria muito uma semana, pra falar... Eu queria pra falar da questão religiosa... uma semana pra falar do segmento religioso, eu queria que cada segmento, eu queria pro ano passado, mas eu pensei, isso vai dar pano pra manga, que veio a questão da célula, foi aquele bolô, mas eu queria, vem alguém da Umbanda, venha, traga pra nós, como é, porque tudo muito é mito lá fora, ah eu sou católico, como funciona, eu sou evangélico, como funciona, porque o testemunha de jeová é muito mais radical que o protestante... exatamente, porque que ele vai de porta em porta pra evangelizar, eu queria ter promovido isso... de gênero, com os professores seria muito bom, porque eu vejo que certos professores quando vão falar de algum aluno já usam um tom, “ah, ele é viadinho” [...] são coisas que me assustam, a questão da fila mesmo... [...] e outra coisa, aí vem aquela questão, ah, vamos separar as turmas, automaticamente, está tão predisposto à vaquinha de presépio, que eu já me posiciono, a fila das meninas, e você se posiciona na fila dos meninos, “ah mas eu me considero um homem”, ah pronto, sua fila é esta, percebeu, que vai muito além? (PROFESSORA 01, 40 anos).

Essa fala é significativa ao pensarmos que a própria docente expõe um sentido para a fila e oração que está além do sentido aparente, ou seja, enquanto forma de treinamento,

disciplinarização. Propor uma crítica quanto à pedagogização moral imputada aos(as) alunos(as) exige pensar como as rotinas “normais” descritas nas escolas propagam, na própria postura idealizada para os agentes docentes e discentes, e na configuração projetada ao espaço, a mesma busca por disciplinarização e os mesmos conservadorismos opressores de gênero e quanto às vivências das sexualidades em sociedade.

Retomemos a obra de Foucault (1987), no que ele analisa quanto ao poder disciplinar, e nomeia a escola enquanto um dos dispositivos sociais em que ocorre esse processo de inscrição diária de poderes em nossos corpos, no estabelecimento desses micros exercícios de apreensão do que é normal, uma normalidade validada por agentes em uma instituição. A corporeidade e respeitabilidade dos sujeitos são preservadas, desde que esses sujeitos se apropriem de uma mecânica vigilante comum, reafirmada cotidianamente para docilização desses corpos enquanto uma constituição indireta do hábito de obedecer.

Podemos extrair da fala da professora exatamente essa percepção, quanto à mobilização da fila na imposição de uma disciplina, muitas vezes justificada em uma oração, que, se considerarmos no que representa em termos de exclusão e marginalização histórica de outras manifestações religiosas, é duplamente violenta, pela disciplinarização e dominação cultural que conserva como hábitos e treinamentos tidos como “rotina” escolar.

Quando isso segue no século XXI naturalizado e validado por agentes da educação escolar, como se desvela nas entrevistas, entendemos que não se tratou de impedir a laicização do campo da Educação, mas de seguir legitimando valores católicos quanto ao que é “certo” e “errado” na sociedade como um todo, de seguir distinguindo-a em relação às demais formas de manifestação do sagrado, e invisibilizando outras práticas e crenças, mesmo em um regime que deveria se pretender e se fazer democrático quanto aos diferentes cultos da fé e manifestações culturais.

O que se produziu em termos de *habitus* docente seguiu imputando um teor disciplinador ao cotidiano escolar como fruto de uma formação historicamente comprometida pela religião católica, e manteve o protagonismo dos significados dados pela Igreja e por seus agentes autorizados para o controle de espaços educacionais brasileiros, o que apontamos como perceptível desde o período colonial. Quando professoras atestam a presença de elementos relativos à religião católica nos espaços educativos públicos como algo normal, ainda na atualidade, é preciso questionar exatamente a noção de normal. A produção dessa norma, bem como sua consolidação no tempo, pode ser atestada na própria naturalização do sentido que essa norma impõe às pessoas que a partilham, e/ou reproduzem, sem se questionar

sobre a origem dos comportamentos que conservam, sobre a origem do que repetem como certo, do que se faz tradição.

A norma nos leva a ensinar e aprender formas de proceder sem entender o significado e a violência do que é transmitido. A Igreja católica se fez presente de forma tão intensa, e por um período tão longo, que as representações do campo educacional brasileiro se mantêm atravessadas por muitos dos elementos que a legitimaram como norma hegemônica no país.

A reivindicação por uma escolarização laica passa também por repensarmos se se o catolicismo se inseriu no Campo da Educação por esse ser de fato a religião da maioria, ou se a ideia de religião da maioria foi produzida e inculcada violentamente a partir de uma instrumentalização pedagógica para sua propagação em sociedade. Incluindo nessa instrumentalização a organização de um campo educacional e religioso que sobrevive também em meio ao ideário republicano.

A exigência de reconhecimento do catolicismo como religião da maioria legislativamente colocada (OLIVEIRA, 2004) constituiu parte no genocídio e epistemicídio instaurado pela modernidade no território brasileiro, uma exigência literalmente executada até o referido momento. As práticas e símbolos católicos continuaram e continuam dentro das escolas.

A missiva de 18 de abril de 1931, que defendeu o ensino religioso facultativo nas escolas públicas e antecedeu em um mês o decreto em que se autoriza em pleno regime republicano, após 40 anos de uma pretensa proibição, a volta do ensino e aprendizagem religiosa católica nas escolas públicas, confirma os pactos conservadores e a noção de estado laico brasileiro falacioso no que realiza nesse sentido (OLIVEIRA, 2004). “O decreto criou a expectativa no movimento católico de que o Estado pudesse ouvir as reivindicações da Igreja contra o ‘processo de laicização da vida social’” (OLIVEIRA, 2004, p.952). O conservadorismo relativo à Igreja quanto às representações docentes e discentes nas sociedades brasileiras não esteve dissociado da vontade elitista generalizada de manutenção da hierarquia existente entre os agentes e grupos presentes em nossa sociedade.

Ao analisar a primeira metade do século XX quanto ao campo da Educação, “quando as instituições contemporâneas foram formadas, o pensamento racial ajudou a guiar as políticas públicas” (DÁVILA, 2006, p.12), e ao nos dispor a pensar sobre a feminização docente em relação à manutenção da branquitude como valor social positivado, continuamos a averiguar os processos pelos quais se promoveram as políticas educacionais e práticas pedagógicas que a confirmam.

Ao nos debruçarmos sobre a historiografia do campo da Educação quanto às reformas republicanas, intento fazer emergir perspectivas que apontem para além do ideário democrático e progressista visível, que avaliem o que foi propositalmente deslegitimado e negativado na constituição de uma nação que seguiu perpetuando desigualdades, pela imposição do mesmo padrão eurocentrado de desenvolvimento político e exploração econômica de uma minoria privilegiada sobre a maioria precarizada.

Ao articular essas análises às narrativas das entrevistadas, pensando a noção de classe a partir da perspectiva de um *habitus* e capital cultural que as representa, é possível aduzir como o campo fornece os elementos pra identificarmos fenômenos que regem o campo, por se produzirem na sociedade e estarem colocadas enquanto conteúdo e prática escolar. Passamos a leitura sociológica e historiográfica do campo da Educação pensando como o Brasil se organizou como República governada pelos mesmos agentes e grupos com desejos de conservação coloniais do aqui instituído e institucionalizado.

“Duas gerações de educadores, intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam como a degeneração de sua população” (DÁVILA, 2006, p.12). Tivemos novamente o conceito de universal mobilizado pela norma hegemônica na atribuição de poder e valor na sociedade brasileira. Contudo, ao contrário do que se processou no período colonial, pela legalidade da desumanização das populações não brancas, que tornava o epistemicídio processado educacionalmente justificável por si só, no momento de busca pelo fortalecimento da República, os agentes a frente do campo da Educação “desenvolveram políticas públicas tanto inspiradas nas correntes intelectuais e científicas internacionais quanto em sua leitura das mazelas do povo brasileiro. Tinham fé irrestrita na capacidade do Estado de funcionar de maneira técnica e científica para transformar a nação” (DÁVILA, 2006, p.12).

A escolarização seguiu protagonizando o paradoxo quanto à função libertadora pela qual se pretendia representada, em oposição à função de aparelhamento ideológico estatal que cumpriu. Nesse sentido, apontamos algo que comumente não se aponta acerca da feminização da docência, que, ao se consolidar na primeira metade do século XX, esteve inserida numa conjuntura em que se expandia e se reformava o campo da Educação por meio de agentes que “acreditavam que a maior parte dos brasileiros, pobres e/ou pessoas de cor, eram subcidadãos presos à degeneração – condição que herdavam de seus antepassados e transmitiam a seus filhos, enfraquecendo a nação” (DÁVILA, 2006, p.13).

A educação escolar passou a ser o campo em que se pôde “mobilizar ciência e política para redimir essa população, transformando-a em cidadãos-modelo” (DÁVILA, 2006, p.13).

Os condutores da reformulação de um pretense sistema nacional de ensino visavam “transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele” (DÁVILA, 2006, p.13). Os agentes mandatários do Estado estavam de acordo com a corrente de pensamento eugênico, “que visava o “aperfeiçoamento” dos seres humanos pelas intervenções científicas, médicas e culturais” (DÁVILA, 2006, p.14), elaboravam medidas que soavam paternalistas e autoritárias, justificadas no ideal de uma nova nação a ser legitimada.

Os “educadores imaginavam que as pessoas seriam patológicas e as instituições públicas poderiam saná-las” (DÁVILA, 2006, p.14), em um ideário republicano moderno, sustentada na construção de práticas educacionais desiguais, elitistas, e que pela divisão de classes brasileira racialmente marcada, corroboraram as representações racistas que aqui se enraizaram.

Por um lado, criaram novos recursos e novas oportunidades direcionadas a pessoas historicamente excluídas. Por outro, participantes na educação pública foram tratados de maneira desigual – os alunos pobres e de cor foram marcados como doentes, mal-adaptados e problemáticos[...] a educação pública foi expandida e reformada de modo que institucionalizasse desigualdades raciais e sociais [...] o conceito de mérito usado para distribuir ou restringir recompensas educacionais foi fundado em uma gama de julgamentos subjetivos em que se embutia uma percepção de inferioridade de alunos pobres e de cor (DÁVILA, 2006, p.13).

O autor aqui referenciado se dispõe ao estudo do que ele denomina “Diploma de brancura” (DÁVILA, 2006). Ele introduz o tema relatando uma situação em que, ao negar a admissão de uma menina descendente de indígenas em um colégio no qual havia apenas alunos brancos matriculados, as freiras que barram sua entrada, ao mesmo tempo em que a impedem de adentrar a instituição, sugerem que se matricule em outra escola, em que há alunas de “todas as cores” (DÁVILA, 2006, p.18), e informam que tal atitude, ao contrário de racismo, representa uma proteção.

A história é relatada pela repercussão que adquiriu no momento do ocorrido, ano de 1944, ocasionando em mobilização na imprensa e esfera política administrativa, e gerando a externalização de posicionamentos literal e simbolicamente importantes para pensarmos o campo da Educação no Brasil, considerando as possíveis “formas pelas quais percepções racialmente discriminatórias têm sido institucionalizadas na educação pública” (DÁVILA, 2006, p.14).

Interessa-nos pensar como a omissão e a dissimulação de algumas ações contribuem para manutenção de posições e representações relativas à racialização assimétrica estrutural

de nossas experiências, marco identitário não apenas brasileiro, mas de todas as sociedades marcadas pela diáspora africana⁴⁹.

Em relação à narrativa sobre a negação da admissão da aluna indígena, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, declarou a discussão encerrada, classificou o fato como incidente, reforçou as boas intenções inquestionáveis das freiras, visto os preceitos de moralidade católica que as orientavam. Ele validou a Igreja, da qual ele era aliado e entusiasta, bem como o modelo conservador de desigualdades que propagava. O racismo é imanente ao que se compreende por conservadorismo em uma sociedade gestada na escravização racial.

Ao silenciar a questão, afirmando não existirem preconceitos de raça no Brasil (DÁVILA, 2006), Capanema silencia toda a população não branca brasileira, que cotidianamente seguiu excluída de lugares objetivos e subjetivos de poder, produtores de representação e representatividade sociocultural, e, dentre eles, a educação escolar. Nesse sentido, para além de uma pretensa garantia de direitos igualitários dados na constituição de caráter republicano aparentemente incontestável, é preciso sim contestar os mecanismos práticos de uma educação que seguiu se realizando excludente e violenta para agentes e grupos para os quais se afirmava em lei igual inserção nas oportunidades de ensino institucional.

A subsunção das relações raciais às relações de classe foi a tônica da produção acadêmica das ciências sociais brasileiras desde a década de 1930, quando Gilberto Freyre publica, em 1933, seu clássico *Casa grande e senzala*. O autor, nessa obra e em sua continuidade, *Sobrados e mucambos* (de 1936), pretende abarcar a totalidade da vida social e entender sua organização, estruturação ou funcionamento olhando para a ordem, estrutura e função da família no seio da vida social. Sua preocupação, portanto, é com a relação entre o particular e o geral, sob uma matriz classista. Entretanto, essa matriz classista de Freyre é conjugada com o culturalismo; tal conjugação adquire concretude por meio do conceito de “miscigenação”. [...] A abordagem de Freyre sobre as relações raciais via exaltação da miscigenação aconteceu nos anos seguintes à abolição do regime escravocrata no Brasil. Trata-se, portanto, de uma leitura retrospectiva, devotada à consolidação da ideia de uma democracia racial em formação (PATERNIANI, 2016, p.3-4).

O que Paterniani (2016) faz questão de pontuar é que Gilberto Freyre está ligado à mesma vontade de higienização sociocultural presente nas vertentes de pensamento que no final do século XIX “apontava o que identificava como ‘miscigenação’ de maneira depreciativa, como ameaça à civilidade e à perpetuação da sociedade brasileira”

⁴⁹ Diáspora africana nomeia a imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico em que foram escravizados. Junto com essas populações embarcadas, foram estabelecidos fluxos relativos aos modos de vida, às culturas, às práticas religiosas, às línguas, às linguagens corporais, e aos modelos de organização sociopolítica e econômica que passam a influenciar na construção das sociedades nas quais foram inseridas.

(PATERNIANI, 2016, p.3). A autora reconhece que houve uma mudança semântica e uma ressignificação dessa mesma miscigenação, que passa, aparentemente, a ser positivada e valorizada na figura do *mulato*, mas ela aponta como “a estratégia de exaltação da miscigenação e do *mulato* é, ela mesma, uma estratégia de branquidade” (PATERNIANI, 2016, p.4). Segue condicionando descendentes de populações não brancas a buscarem representação no mesmo capital cultural elitista, europeizado, que passa a ser certificado pelos diplomas de bacharel. Os estudos formais confeririam uma certificação – diploma – associada à capacidade de apropriação do capital cultural garantidor da branquidade que caracteriza institucionalmente o Brasil na contemporaneidade.

Ao final desse período mencionado por Guimarães – e por ele caracterizado como tendo, em geral, reafirmado a harmonia das relações raciais –, deparamo-nos com a dissonante obra de Florestan Fernandes, *A integração do negro na sociedade de classes*, publicada em 1964. Em contraposição à visão de Freyre, que exalta o que chama de miscigenação pelo viés do branqueamento (ou embranquecimento), Fernandes identifica a existência do racismo na sociedade brasileira e o vincula ao modo de organização da sociedade escravocrata. Embora sua obra tenha muitas discontinuidades em relação à de Gilberto Freyre, há um forte elemento sociológico que as subjaz: a subsunção das relações raciais às relações de classe. Para Fernandes, o racismo é um resquício da antiga ordem social – a escravocrata – que seria extinto tão logo fosse a nova ordem – de classes – consolidada. (PATERNIANI, 2016, p.4).

As representações advindas dos vieses intelectuais, políticos e acadêmicos que vigoram no século XX estão presentes no que explicitam sobre como as instâncias de decisão política e o que se promoveu no campo educacional seguem enraizadamente masculinizadas e/ou embranquecidas, pelos próprios agentes que protagonizam tais posições, e produzem referenciais que as confirmam.

Posteriormente à obra de Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg (1979) publica *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil* – um ano depois da manifestação em frente ao Teatro Municipal de São Paulo, a qual é tida como o marco da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) [...] Diferencia-se, no entanto, da abordagem de *A integração do negro na sociedade de classes*, de Fernandes, ao afirmar que a segregação racial e a marginalização dos negros seriam não um resíduo da ordem escravocrata, mas sim o resultado de desigualdades entre brancos e não brancos, a começar por sua distribuição demográfico-geográfica no território brasileiro, com os não brancos ocupando – aí sim, como resquício da ordem escravocrata – as regiões economicamente menos desenvolvidas do país. Essas desigualdades raciais seriam, de acordo com Hasenbalg, refundadas e reafirmadas no modo de produção capitalista. Ao demonstrar – com números e uma argumentação quantitativa – que racismo e capitalismo se retroalimentam, Hasenbalg não entende o racismo como reminiscência do passado, e vincula classe e raça sem subsumir uma à outra (PATERNIANI, 2016, p.4-5).

No discurso jurídico político orientador do país no século XX, registra-se que em 1934, convocada no Governo Provisório de 1930, a Assembleia Nacional Constituinte redigiu e promulgou a segunda constituição republicana do Brasil. Documento que data de 1934 e que vigorou somente até 1937, quando se implantou o Estado Novo ditatorial. O regime autoritário antecedeu a votação potencialmente democrática de um projeto que contemplasse o Plano Nacional de Educação, e administrou a sociedade via decretos-lei, pela junção dos poderes Executivo e Legislativo no exercício político atribuído somente ao presidente da República.

O campo da Educação retrocedeu quanto à autonomia almejada, o anterior vínculo obrigatório de recursos destinados à pasta (Constituição de 1934), e conseqüentemente ao sistema de ensino, foi extinto em 1937. O ensino primário, embora previsto constitucionalmente como obrigatório e gratuito, exigia de estudantes vistos como menos vulneráveis economicamente pequenas contribuições mensais em solidariedade à manutenção escolar (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

Haveria uma vontade pela manutenção de um modelo de escolarização disciplinador e inculcador de valores hegemônicos, mas agora nutrido de um desejo de desresponsabilização estatal quanto ao subsídio financeiro do campo educacional, especialmente no que se refere à educação e possibilidade de profissionalização das classes médias e pobres. O ensino propedêutico e acadêmico seguia aos cuidados do governo federal, e destinado a uma minoria populacional.

Em 1945, a reformulação da Assembleia Nacional por deputados e senadores de partidos diversos culmina na promulgação de um texto com referências tanto ao que se buscava no princípio da República (1891), quanto ao que se promoveu de inovação na segunda constituição brasileira (1934), ambas anteriormente esmagadas no que tiveram de libertárias pelo golpe em 1937. A partir de 1945, estiveram manifestos na ordem do discurso constitucional os debates sobre proteção aos trabalhadores, proteção à ordem econômica, à educação e à família, elementos que passam a compor o texto a ser promulgado no Brasil no ano seguinte, em 1946, (TEIXEIRA; VESPÚCIO, 2014).

Nesse momento, o Estado, agora republicano no que o rege, fazendo uso do mesmo recurso do oficial (BOURDIEU, 2014), determina representações aceitas quanto às experiências trabalhadoras nas diferentes classes, e quanto às transações econômicas e as produções mais ou menos valorizadas.

Pensar o que representa a determinação constitucional de posições que concorrem para reafirmar uma mesma desigualdade e hierarquia dos modos de vivência das diferentes

populações no território nacional, extrapolando uma análise do que cada texto legislativo propõe sobre o campo educacional em específico, é pensar o modo como mecanismos democráticos de poder político, como uma constituição republicana, acaba por introduzir nas bases da educação escolar as mesmas classificações culturais arbitrárias eurocêntricas enquanto padrão de normalidade.

A noção de permanência histórica subjetiva desvela a violência do que nos aparenta normalidade socioculturalmente, em termos de uma contínua marginalização de determinados agentes e grupos, quanto às posições que ocupam sem causar espanto no espaço público. “O Estado brasileiro é, sociológica e historicamente, dotado de branquidade” (PATERNIANI, 2016, p.3). O que está colocado como branquidade é relativo ao que se conserva nas sociedades brasileiras, especialmente quanto às instituições políticas que nos governam coletivamente. Por branquidade consideramos “os vínculos entre os diferentes tipos de racismo presentes em algumas práticas e concepções estatais” (PATERNIANI, 2016, p.3).

Pensar as permanências de uma mesma norma fundada em branquitude e garantidora de branquidade estatizada possibilita indagar porque a pobreza de uns agentes e grupos assusta, e de outros não? Porque algumas pessoas nos dão receio e outras nos inspiram confiança em determinadas posições profissionais? Porque alguns comportamentos são considerados bons e outros ruins? Porque alguns arranjos domésticos são considerados família legislativamente e outros não?

Em capítulo anterior, o texto de Saffioti (2013) foi analisado no que reproduziu quanto aos preconceitos teóricos e intelectuais gerados a partir da inculcação da categoria família, no que tal categoria transmite em origem heteropatriarcal eurocêntrica como classificação universalmente aplicável às sociedades modernas. A constituição republicana de 1946 reforça, sob a roupagem democrática, a mesma normalização católica das formas de associação e convivência domésticas, sexuais, afetivas e do modelo de reprodução esperado na categoria família, na noção de um modelo universal de família a ser protegido.

Consequentemente, reforça estereótipos binários de gênero e promove a hetenormatividade compulsória ao excluir possibilidades de reconhecimento civil para as relações não constituídas por um homem e uma mulher. Toda essa classificação eurocêntrica esteve e está inserida nas práticas do campo da Educação pelos próprios agentes que o protagonizam.

A sociedade, estando submetida e sendo medida pela mesma régua, passa a ignorar que uma grande parcela populacional vive, e sobrevive historicamente colocada fora dessa norma hegemônica familiar, em consequência da experiência coletiva de marginalização em

tantos outros aspectos. Mas essa mesma parcela populacional vai ser confrontada, objetiva e subjetivamente cobrada por essa norma institucionalmente e legislativamente propagada como aquilo que não representam.

A marginalização sociocultural passa a reverberar sobre os processos de escolarização quando essa população se vê incluída na escola, mas excluída na forma como se transmite e se reforça o que é família nesse espaço, nas atividades mais simples e mais complexas, na forma como se retrata a mãe, o pai, a espiritualidade. A inclusão de quem está excluído é violenta pelo modo como se transmitem conhecimentos sobre datas comemorativas, sobre feriados, sobre compartilhamento de presentes, sobre quais gestos, quais refeições, quais músicas e objetos compõem o “verdadeiro” cenário familiar, um cenário desconhecido para muitos discentes ali presentes. Tais referências tendem a se naturalizar nas consciências históricas dos diferentes agentes e grupos, das diferentes classes sociais.

Desde os problemas de matemática à literatura romaneada, a linguagem escolar sempre descreveu e ainda descreve o modelo “normal” a ser seguido, ensinado e apreendido. Inculcam-se classificações sociais que, uma vez internalizadas, passam a nos orientar de dentro pra fora, e de fora pra dentro, em vias de mãos duplas.

Boa parte da população se vê impedida continuamente de pertencer ao que se elucida nos bancos escolares sobre a vida em sociedade, se vê impedida de se reconhecer positivamente no que é apresentado enquanto currículo e rotina escolar. Essa falta de representação e representatividade programada precisa ser relacionada ao modo como uma parcela populacional permaneceu excluída de espaços e símbolos de valor social como um todo, e que precisa ser averiguado quanto ao que se mantém como representação docente autorizada.

Ano passado eu conversei com eles, que eu gosto de trazer esse tipo de assunto, família colateral, monoparental, tradicional, mosaico [...] e eu percebo que não tenho dificuldade trabalhar minha aula porque eles me enxergam uma pessoa “oh, eu posso contar com a dona [...], eu não me coloco como um “ser” aqui em cima, não [faz um gesto acima da cabeça]... Oi, vamos conversar nós dois, primeira aulas eles já tem meu whatsapp, tem meu e-mail, tem meu facebook, se eu não atender de pronto é porque eu estou ocupada, nem que seja namorando, mas eu tô ocupada, porque eu vejo muito dentro da escola que o professora traz isso pra ele, essa necessidade de ser superior... **[Pesquisadora: você acha que de algum modo isso é ensinado pra gente, inclusive através de nossos professores, acha que os nossos professores nos trataram assim?]** Não digo que foi ensinado, mas eu sinto que tem uma cultura, na minha época era assim, aquilo que me talha o sangue, mas eu sinto que você fala, faz assim, dá todas as dicas, mas a pessoas não abre, aquilo está intrincado, arraigado, aquilo tá nela, a pessoa não consegue romper, eu e o [cita um professor], somos colegas de longa data, porque nós estudamos no fundamental, no médio, fomos colega de sala, de escola, o [professor] é excelente profissional, mas ele não consegue romper essa questão da era arcaica... [Pesquisadora: você acha que

as pessoas passam por uma formação diferente, e depois reproduz o que viu os professores que teve fazendo?] Sim! Quem é que faz diferente? Aquele que não concorda com a postura. Aí vem uma [cita a si mesma] da vida, pra poder fazer diferente [...] Eu percebi que o meu lugar é na sala de aula, foi a melhor coisa que aconteceu, porque os meninos hoje tem oportunidade, porque muitos, eu fiquei muitos anos, quase dez anos, então eles não sabem a professora que eu era, sabe a vice-diretora que eu fui, e eu sei que eu fui dura, mas eu sempre fui dura, mas eu nunca fui grossa, rude, sempre pontuei, vem cá, vamos conversar, e, na sala de aula, esse contato, eu lido com ele como algo natural, sabe, eu vou conversar com alguns meninos: **“vamos conversar de homem pra homem, vamo aqui ó, uai dona, é uai, conversa de homem, de pessoas de caráter, de responsabilidade, de caráter, vamos conversar”** (PROFESSORA, 01, 40 anos – grifo meu).

Mulheres brancas e não brancas nos processos de normalização das condutas por uma generificação de origem patriarcal colonial e racista, estiveram necessariamente se diferenciando. E é importante pensar que, enquanto as mulheres brancas foram historicamente excluídas da condição de cidadã de direitos, mas permaneceram tendo garantido, desde sempre, o reconhecimento de suas humanidades, ainda que em submissão. As mulheres não brancas foram excluídas de sua condição humana na forma como foram representadas e condicionadas objetivamente pela escravização de seus corpos, ou seja, enquanto a ideia de uma luta por aquisição de direitos para o grupo social de mulheres brancas se construiu como busca pela possibilidade de realização dos exercícios políticos, pela apropriação do espaço público, e pelo acesso à instrução, para as mulheres afro-brasileiras e indígenas, a ideia de lutar por direitos seria pela a única possibilidade de garantia básica das condições de sobrevivência para si mesmas e seus descendentes, uma vez que tais condições lhe são sistematicamente negadas.

A luta de mulheres não brancas foi e é pela real garantia de seu direito à humanidade reconhecida, para todas, uma luta que é, ainda hoje, pelo direito de existirem livres de violências literais e simbólicas autorizadas às suas corporeidades.

As questões relativas ao desemprego e ao subemprego incidem exatamente sobre essa população [...] o gênero e a etnicidade são manipulados de tal modo que, no caso brasileiro, os mais baixos níveis de participação na força de trabalho, “coincidentemente”, pertencem exatamente às mulheres e população negra (GONZALEZ, 2018, p.57).

A história dos direitos humanos no Brasil comumente referenciada nos espaços de saber nega à história de luta das populações não brancas o reconhecimento desse caráter; negam à luta abolicionista igual prospecção de luta pelo reconhecimento de direitos humanos igualitários, igual prospecção de resistência humana histórica de enfrentamento das ações violentas de Estado e demais esferas de poder social, negam seu caráter de luta por direito básico à vida. Quando buscamos referências acerca da história dos direitos humanos, nos

deparamos com uma história que fala da necessidade de garantia do reconhecimento dos direitos de humanos brancos, e que exclui a luta abolicionista dessa categoria.

Data da década de 80 e está vinculada à redemocratização política nacional a propagação da formulação teórica da noção de direitos humanos com a qual lidamos frequentemente em diferentes esferas do poder social. Uma noção que não está colocada como algo que tenha sido criado, mas como algo reconhecido, ou seja, algo que deveria ter sido sempre respeitado, mas que não o sendo, passa a ser reivindicado no âmbito público de forma pedagógica e política, e de modo internacionalmente estruturado.

Ocorre que, ainda que os processos da escravocracia racial colonialista tenham ferido todos os preceitos de igualdade humana, a partir da construção social da ideia de raça e racialização, e da manutenção da mesma enquanto elemento de valoração social que autorizou e autoriza atrocidades na história da sociedade brasileira, a noção de que o Estado não pode praticar, e/ou autorizar, e legitimar violência física e simbólica contra a população que o constitui só passa a orientar as questões da intelectualidade política e acadêmica quando tais processos de confronto se dão em relação à população das classes médias e altas brasileiras, quando se institui um processo ditatorial militar, e que coloca essa população também na posição de alvo direto desse mesmo Estado, que até então a mantinha privilegiadamente a salvo de suas ações autoritárias e violentas.

Do mesmo modo, na história da humanidade eurocentrada vigente, as reivindicações por direitos igualitários a que remetem a noção de direitos humanos universais declarados é produzida a partir de uma necessidade de garantir direitos igualitários entre brancos, para brancos, por brancos; tanto no que diz respeito à declaração dos direitos do homem, focados na garantia de acesso ao exercício político não monárquico, elaborada na revolução francesa (1789), quanto no que diz respeito à declaração universal dos direitos humanos, vigente e operacionalizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), após o Holocausto⁵⁰, em 1948.

A denominação da luta abolicionista, como algo distinto da luta por direitos humanos indica o modo como pessoas não brancas seguem, também na produção historiográfica, sociológica, em teorias, conceitos e linguagens, nas lutas pretensamente coletivas por equidade social, colocadas no lugar do outro, da diferença, fora da representação humana dita geral/universal. E, essa história dos direitos humanos, que não contempla necessariamente a história da luta abolicionista, que é ensinada e aprendida nos sistemas formais de ensino, propagada diariamente como a história dos direitos de todos os humanos, os sujeitos

⁵⁰ Genocídio ou assassinato em massa de cerca de seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

universais, dentre os quais não se incluem não brancos, conservando a luta pela vida de pessoas brancas como uma, e a luta pela vida de pessoas não brancas como outra.

De uma forma aparentemente sutil, lutas que são igualmente pelo direito à vida humana em condição de justiça social, de não violência autorizada, passam a não constituir uma mesma busca, não são igualmente percebidas no que têm de análogas enquanto a requisição de respeito aos mesmos direitos humanos no imaginário sócio-histórico dito de senso comum. Mulheres não brancas, como membros de um grupo duplamente marginalizado e objetificado, especificamente pelas condições de gênero e raça que ocupa, experimentaram a contínua desumanização de suas representações, e no campo da Educação, a posição excludente a que foram condicionadas não foi diferente.

O Censo de 1950 foi o último a nos fornecer dados objetivos, indicadores básicos relativos à educação e aos setores de atividade da mulher negra. O que então se constatava era seguinte: o nível de educação muito baixo (a escolaridade atingindo no máximo, o segundo ano primário ou o primeiro grau), sendo o analfabetismo o fator dominante. Quanto às atividades econômicas, apenas 10% trabalhavam na agricultura e/ou na indústria (sobretudo têxtil, e em termo sudeste-sul); os 90% restantes, concentrados na área de prestação de serviços pessoais. Quantos aos censos seguintes, apenas o de 1960 conservou o quesito cor, no sentido de avaliar sua distribuição nos estados brasileiros. O de 1970 simplesmente o excluiu (e o 1980 o reincluiu apenas como amostra). As razões apresentadas como justificativa de tal exclusão denominam-se “dificuldades técnicas”. Por aí, pode-se constatar como se delinea a intenção de escamotear as informações a respeito da chamada população de “cor” de nosso país, assim como a miséria e o desamparo em que a mesma se encontra. E isto ocultado pelo interesse de aparentar a existência de uma grande harmonia (e igualdade) racial no Brasil (GONZALEZ, 2018, p. 43).

Os projetos e os teóricos educacionais republicanos sobre os quais Dávila (2006) trata quanto ao debate de questões étnico-raciais podem ser articulados à abordagem de Carneiro (2005) ao se posicionar sobre a relação entre o genocídio e o epistemicídio executados no Brasil em relação à população não branca a partir da ideia de um dispositivo de racialidade operante em sociedade. As abordagens evidenciam os modos como o apagamento histórico e cultural deliberado dessas populações resultou na ausência de representatividade, e, sobretudo, na invisibilização e naturalização dessa ausência de pessoas não brancas por parte dos agentes em inseridos no campo, alienados quanto às desigualdades que protagonizam. “A disputa pelo passado é luta pelo controle do futuro e não meramente do ‘hoje’, posto que se trata de uma ressignificação que projeta o passado até um futuro que se tenta dominar por via da legitimação de um presente que fica assim explicado” (MACHADO, 2018, p. 533). Para compreender os processos de distinção operantes no ambiente escolar brasileiro ainda na atualidade, seguimos de acordo com a análise de Dávila (2006), no que ele deu atenção ao

fato de que essa exclusão foi garantida em meio ao ideário e discurso da inclusão democrática.

O que Dávila (2006) empreendeu foi um caminho para percepção de como as políticas em âmbito nacional compreenderam dinâmicas relacionais de poder passíveis de inspeção no que reproduziram de dominação racialmente, a partir do âmbito micro e macro. O livro *Diploma de brancura* “analisa como uma elite branca médica, científico-social e intelectual emergente transformou suas suposições sobre raça em políticas educacionais” (DÁVILA, 2006, p.22).

Os dirigentes da educação pública no Brasil na primeira metade do século XX não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas. Ao contrário, entre 1917 e 1945, eles se empenharam em uma série de expansões do sistema escolar e em projetos de reforma que visavam a tornar escolas públicas acessíveis aos brasileiros pobres e não brancos que, na virada do século, eram, em sua ampla maioria, excluídos da escola. Esses educadores buscavam “aperfeiçoar a raça” – criar uma “raça brasileira” saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista. As elites brasileiras da primeira metade do século XX tendiam a acreditar que os pobres e não brancos eram, em sua maioria, degenerados. Definindo esse estado de degeneração em termos médicos, científicos e científico-raciais, eles clamaram para si próprios o poder de remediá-lo e assumiram para si a questão da educação pública (DÁVILA, 2006, p.21-22).

O Projeto educacional republicano propôs um mesmo ministério destinado a remediar a saúde da população, visando higienizar e manter disciplinadas agentes e grupos hierarquicamente. A união da Educação e Saúde em uma mesma pasta política nos fornece indícios sobre o ensino e a aprendizagem promovidos quanto aos modos de viver que passam a ser considerados produtivos, e possíveis de serem praticados nas escolas. A ideia de higienização esteve baseada na eliminação coletiva de comportamentos tidos como indesejados, tipificados como sujos, não se tratava de uma orientação para manutenção salutar real dos corpos, mas de alcançar uma corporeidade tipificada como limpa.

As noções de civilidade e selvageria do passado escravocrata estão implícitas nessa reformulação moderna da sociedade brasileira, o fator racial atravessa essa oposição entre os sentidos de limpeza e sujeira enquanto atestado de maior ou menor potencial de desenvolvimento relativo à garantia de saúde e educação para a população. Bem como no que diz respeito às mulheres, ele mostra como à “inserção” educacional da população pobre não branca, quando essa não pôde mais ser impedida literalmente de frequentar a escola pela pertença racial, se deu mediante o efetivo controle dos modos como essa se realizaria, sobretudo subjetivamente.

Dávila (2006) nos fala de eugenia no Brasil na primeira metade do século XX, enquanto o posicionamento intelectual e político proferido e propagado por agentes inseridos no campo da Educação que contribuiu para que quaisquer agentes que tenham frequentado a escola a partir do referido período, independente do grupo de origem, conheçam as sociedades brasileiras por uma orientação comum, embranquecida e/ou eurocentrada.

Confiavam no futuro branco do país e no papel da educação e da saúde pública em sua criação. Embora continuasse a haver polêmica sobre a natureza da negritude, da degeneração e da possibilidade de aperfeiçoamento racial, havia consenso sobre o significado e o valor da branquitude (DÁVILA, 2006, p.50).

Intelectuais públicos oriundos da elite do Brasil ampararam os programas federais, estaduais e municipais na área da educação e saúde, articulando as disciplinas que os representavam em posições coletivizadas nas associações eugênicas vigentes – Sociedade eugênica; Liga da Higiene Mental; Associação de Biotipologiae; Liga pró-Saneamento (DÁVILA, 2006) – de que eram membros. Enquanto classe política majoritária “esses pioneiros eugênicos garantiram que as ciências centrais da eugenia fossem amplamente ensinadas e praticadas” (DÁVILA, 2006, p.55).

A Eugenia foi consentida como explicação teórica acerca da naturalização relativa às ideias de inferioridade racial que aqui se sustentaram, e um caminho para que se justificassem medidas planejadas enquanto solução nas buscas por uma pretensa equiparação social pela imposição de uma norma fundada em branquitude. O embranquecimento populacional literal é explicitamente objetivado, e contou com a articulação das políticas de imigração europeia, experimentadas no início do século XX de forma significativa nos territórios brasileiros. O embranquecimento subjetivo da população intervém na construção de uma noção de inferioridade racial completada pela prospecção educacional de corrigi-la, de aperfeiçoá-la.

Os educadores transformaram as escolas em laboratórios eugênicos, lugares onde ideias sobre raça e nação eram testadas e aplicadas sobre as crianças. A eugenia tornou-se a justificativa para expandir e alocar recursos educacionais. Práticas curriculares e extracurriculares casaram-se à eugenia em formas que continuam a ecoar hoje (DÁVILA, 2006, p.56).

A eugenia mistificou entre brasileiros e estrangeiros a realidade de uma escolarização que serviu como manutenção da mesma hierarquia racial colonial, ao tratar novamente das desigualdades sócio-históricas em uma linguagem que se reconhece como científico-social, e que retira, em alguma medida, o caráter político discriminatório de tais escolhas e decisões

relativas aos sentidos e distinções reproduzidas entre os agente e grupos inseridos no campo da Educação idealizado.

Ao nos apropriarmos dessa discussão quanto ao que se evidenciou reflexivamente e empiricamente nessa pesquisa, podemos entender que para tal empreendimento, também se produziu uma noção de docência escolar adequada aos interesses dessa hierarquia racialmente colocada. Ao apontar os processos distintivos que naturalizaram historicamente quem estaria em quais posições na sociedade brasileira, podemos estabelecer um diálogo direto com o que se produz e conserva no campo da Educação escolar ao longo de todo o século XX, e ainda reverbera na realidade do século XXI. “O Brasil foi uma nação seduzida pela ideia de que a ciência poderia ser o árbitro final das relações sociais” (DÁVILA, 2006, p.52).

Observamos quanto às entrevistas e reflexões teóricas que sustentaram essa pesquisa uma conformação quanto aos sentidos de determinadas políticas educacionais, especialmente no que se refere às interseccionalidade de gênero, raça e classe, no que apresentam de mistificadas quanto ao que imputaram e imputam de violência simbólica às populações brasileiras que passam a ser escolarizadas. Há um reconhecimento quanto às desigualdades raciais, de gênero e classe que se manifestam na sociedade e no campo escolar, mas há muito pouco ou nenhum questionamento quanto às ações pedagógicas conservadoras das mesmas, e quanto à falta de iniciativas pela igualdade que as enfatize, em vez de dissolvê-las.

Antes não havia mulheres, e depois não havia pessoas não brancas, e ao longo de todo o século XX, elaboram-se modos de ensino e aprendizagem em reforço distintivo de valores classistas, e passa a não haver possibilidade de não embranquecimento subjetivo contínuo uma vez dentro das instituições escolares. Os pensadores eugenistas se percebiam a partir do “ideal de uma ‘raça brasileira’. A raça era um processo em desenvolvimento – uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que removessem as condições culturais e higiênicas inferiores” (DÁVILA, 2006, p.56).

A noção de aperfeiçoamento social racista e, conseqüentemente, o entendimento crítico quando ao que se promove como “melhoria da raça” (DÁVILA, 2006), se refere à vontade de perpetuação entre povos brancos e não brancos de um mesmo capital cultural historicamente legitimado e partilhado no campo da Educação como reprodução de classificações hierarquizantes ao longo do tempo.

Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas [...] Embora a ideia de uma raça brasileira possa não ter significado muito para a população, os programas que a “raça” inspirou ligavam as elites e os pobres em um projeto comum

que teve repercussões duradouras na definição de pensamento racial no Brasil. Os projetos educacionais que se firmaram na década de 1920, e ganharam plena expressão durante a era Vargas, lançam luzes sobre uma das questões mais paradoxais do Brasil moderno: como a ideia de que o Brasil era uma democracia racial se tornou o mito orientador da nação durante a maior parte do século XX, principalmente diante de desigualdades raciais visíveis de tamanha proporção? (DÁVILA, 2006, pp.56-57).

Ao nos aprofundarmos quanto às questões históricas e sociológicas institucionalizadas entenderemos como, ao longo do século XIX e XX, as representações socioculturais se apropriam de normas hegemônicas quanto ao gênero e à raça que remetem à origem da organização dos campos de poder na forma como se encontram atualmente em interação. Há uma reelaboração dessas normas no que seguem (re) construindo posições, e limitando o acesso para determinadas posições para determinados agentes e grupos, a partir do manejo das distinções sociais interseccionalmente experimentadas.

[Pesquisadora: você lembra de estudar cultura afro-brasileira?] Não... até quando apareceu essas matéria eu fiquei tentando entender... **[Pesquisadora: lembra de ver corpos negros representados em livros de biologia?]** Não, outro dia tinha alguém falando de boneca negra, pouco tempo que surgiu, antes não existia **[Pesquisadora: você não lembra de ver boneca preta?]** Não, a primeira boneca preta que eu vi, foi naquela história [infantil] “bonequinha preta”, aquela da bonequinha preta na janela, é coisa de primeira série, caiu um tabuleiro de verdura, e sumiu, o gato foi, e trouxe a bonequinha... engraçado, ela é uma história, que ela é antiga né, e a boneca é preta, e tem tudo a ver com a realidade hoje da inclusão, a bonequinha preta e o bonequinho doce, era duas histórias que não faltava pra gente... **[Pesquisadora: você lembra se havia a mesma proporção de alunos brancos e não brancos?]** Não tinha negros... **[Pesquisadora: quando você pensa onde vê mais pessoas negras trabalhando?]** Doméstica até em televisão novela elas é tudo negra (PROFESSORA 04, 69 anos).

[Pesquisadora: você teve contato com manifestações culturais e/ou religiosas de origem afro-brasileira nas escolas?] A gente vê falar, alguma criança fala, porque tem essa religião, mas manifestação não, a não ser a capoeira... a minha monografia, eu não sei se você sabe, foi sobre cultura africana... a mamãe, ela trabalhou no museu Geni Chaves [...] A dona Geni Chaves foi uma pioneira, um escritora, [...] ela que fez o hino a São Gotardo, ela que fez o Hino a Tiros... e eu a conheci...a casa da Geni Chaves era um museu, depois até que ela conseguiu montar um museu [...] e essa Geni era uma sumidade **[Pesquisadora: ela era uma mulher branca ou negra?]** Branca... e aí, ela morou em várias cidades, a história dela é muito legal, eu tenho vários livros dela lá em casa... aí, esse museu, eu tenho um treco com coisas antigas, eu não conheci as cidades históricas porque eu tenho medo de ir pra lá e não vou voltar **[Pesquisadora: a história te toma?]** Muito, muito muito...história também me ajudou a aprofundar nas questões relativas à cultura africana, e quando eu fui fazer a minha monografia, primeiro período... eu fiz um trabalho sobre cultura africana, era “Intervenção pedagógica frente à diversidade racial: negro em questão”... e aí eu abordei um pouquinho da história, o que aconteceu, um pouquinho da história sobre a escravidão, breve, mas aí eu cheguei na Lei, coloquei ela toda bonitona lá, a lei, que linda, e agora...e aí eu coloquei o que aconteceu pós lei áurea na educação, como que eles foram, aí eu fui fazer, não tinha nada, aí eu fui pra Belo Horizonte, eu fui pro Maleta, enfrentei aqueles andar tudo de sebo, pra achar referência pra fazer minha monografia, [...] e aí eu fui essa monografia, aí eu abordava essas questões, eu queria provar que, embora, todas, eu sou a favor das

cotas, eu falei isso lá, eu queria provar o seguinte, que embora todas as iniciativas, as cotas, o num sei o que, ah, nós temos um débito, houve anos de atraso... houve anos de atraso, e ainda assim, peguei no Censo, e não equiparou, e a gente não chegou, não vai chegar, então eu sou a favor das cotas, e a pergunta na minha banca era assim: se eu era a favor das cotas?...Aí eu fiz uma exposição sobre a arte Iorubá, intervenção nas escolas, a gente expôs gravuras, expôs histórias, eu fiz uma exposição antes, depois cê entrava pra assistir a monografia... **[Pesquisadora: mas você se lembra de ter estudado cultura africana e afro-brasileira na sua vida escolar?]** Não... aí o meu contato foi com a dona Geni Chaves, tinha muitos livros lá nesse museu e a minha mãe estava sempre dentro de escola, eu era rata de biblioteca, eu amava ler, eu amo ler até hoje, eu leio muito, adoro ler...e aí eu tive muito contato, eu sempre fui muito curiosa, e sempre me chamou muita atenção... Na escola não...não, não havia... não tinha **[Pesquisadora: hoje tem?]** Mais que na minha época, mas não tanto como tem que ser... a minha proposta era que o dia da consciência negra não fosse só o dia, que não precisasse ter uma lei, a lei 10.639... da obrigatoriedade de se trabalhar o ensino da cultura africana no ensino fundamental, ela não é cumprida, nem por mim, eu estou aqui, porque é uma coisa muito “oh, essa semana é a consciência negra, o que nós vamos fazer?”... então não é uma coisa muito efetiva... **[Pesquisadora: você acha que tem representação de corpos negros em livros didáticos de biologia?]** Eu acho que hoje tá quase... o de biologia eu não sei, mas em muitos já aumentou significativamente...tanto em livros de história, agora a gente já tem, e a tendência é estar equiparado...**[Pesquisadora: mesmo diante do atual cenário político?]** Agora, é medo né, perplexidade...eu fico chocada, mas, meu medo, eu vou te dizer qual parte que dói mais meu coração, as pessoas que tem diferenças, as pessoas que tem uma opção sexual diferente daquilo, essas eu tenho medo, por causa de coisas que eu tenho ouvido, dentro das escolas, de professor... na rua... eu tava na loteria, tava um pastor, falando que votou nele porque agora ele vai acabar com essa palhaçada de homossexualismo, eu tive que morder na língua... eu tive professoras falando que a gente devia mudar o símbolo da escola porque ele é uma bandeira gay... **[Pesquisadora: o símbolo da escola é um arco-íris?]** É... a camiseta da escola, pra um evento que eu vou mandar fazer, aí ela falou assim: “ah, podia por outro símbolo”, eu: “como assim outro símbolo, mas porque outro símbolo, não tô entendendo?” “ah, gente, cês viu falar que essa aí é a bandeira do povo gay...” Aí eu tenho temido... Num tempo de muito progresso...eu descobri o que aconteceu... não tinha aceitação... (PROFESSORA 08, 39 anos).

[Pesquisadora: você se recorda de estudar a história da população afro-brasileira e indígena na sua trajetória escolar?] É, eu lembro de ler, de saber que os índios eram canibais, que receberam, trocou suas coisinhas preciosas por espelinhos, e dos negros, que nasceram do trabalho escravo, tem mais alguma coisa? É isso que eu me lembro **[Pesquisadora: lembra de ver quadros, imagens, representações imagéticas dessas populações?]** Não, foi depois dessa lei, onde vem... está sendo trabalhado com os meninos, o sistema de cotas, tanto para Universidades, quanto para concurso público, referente a negros, ham... é que veio realmente essa questão da cultura afro-brasileira, então hoje em dia a gente estuda obras, você abre o livro, você vê falando da cultura afro, e até mesmo a questão da mulher, muito mínima, mas agora já fala **[Pesquisadora: você lembra de ver corpos negros em livro de biologia?]** Não, não **[Pesquisadora: e hoje você acha que já tem, nos livros didáticos, representação de corpos negros?]** Não me lembro de nenhuma ainda... mas eu sei que com a [filha] já vivo a era bonequinha preta, ah mamãe eu quero bonequinha preta, ou lápis cor da pele, eu lembro direitinho desse lápis cor da pele, era um lápis base... meio da cor do sofá, mas e o menino marrom? Do livro, o menino marrom... (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: historia e cultura afro-brasileira , lembra de estudar?] A gente só estudava o índio na data, no dia do índio né... não tinha esse negócio igual tem agora da Lei da consciência negra, que ela é feito parece que é de pouco tempo pra cá né [...] mas do índio a gente viu falar muito, na época que a gente estudava sobre Tiradentes, soldado, o hino nacional, proclamação da República, os presidentes, é...

tinha uma matéria que chamava OSPB – Organização social e política brasileira... agora não tem isso mais não né, só na ditadura militar... **[Pesquisadora: lembra de ver corpos negros em livros de biologia?]** Não, nunca vi... (PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisadora: você diria que existe referência a história e cultura das populações afro-brasileiras na escola?] De jeito nenhum...nem quando a gente estudava alguma coisa voltada... a única referência que eu tive, que eu lembro quando eu fiz magistério, esse professor meu de sociologia, deu um trabalho pra gente, que me deu um clique, que ele fez a gente pegar os livros didáticos, e analisar os textos dos livros didáticos, o tipo de texto, que mentalidade que aquele texto criava, e aí a gente começou a ver a questão do negro, o negro, se ele aparecia, era sempre com o escravo, o serviçal de não sei o quê, ele nunca vinha como personagem principal... **[Pesquisadora: você se lembra de ver corpos negros em livros de biologia?]** Nunca... **[Pesquisadora: hoje em dia?]** Não tem... No livro da [cita uma editora ligada a uma rede de ensino privada com reconhecimento nacional na área da educação básica para crianças – fundamental I] a gente viu, quando vai comemorar né, o 13 de Maio, traz muito aquilo de falar que o lápis salmão não é cor da pele, na época da consciência negra... e como a gente tem professoras negras, elas trabalham essa questão da valorização afrodescendente, teve um projeto, dos profissionais do ano, teve um projeto, de uma professora que não é negra, que desenvolveu sabe, a influência da cultura afrodescendente no Brasil, uma abordagem sobre a cultura... Agora, eu percebo uma resistência muito grande dos alunos, como eu trabalho literatura, a gente começa falando da questão da super valorização da literatura ocidental, e a literatura africana, do oriente, qual a influência que ela tem, e a leitura de textos, os meninos tem uma resistência enorme... Tem uma resistência enorme... “ah mas a gente vai ler sobre isso?”... E quando a gente começa a ver a influência na variação linguística, a influência é que eles começam a perceber, e assim, eu vejo muito racismo mesmo, muito, principalmente na elite, hoje mesmo eu vivi uma situação que a gente tava com uma aula, e numa determinada situação os meninos tavam falando deles mesmo, e aí um falou assim “eu tenho orelha de abano, e eu sou preto”... sabe, como se assim, eu sou preto eu sou inferior, e nem negro ele é, entendeu... aí eu perguntei, você não é negro, mas e se você fosse? E tem muito a ver com a origem familiar, são os pais que ensinam, isso é muito claro, nas classes sociais, assim, os ricos né, isso é muito evidente... muito evidente... **[Pesquisadora: acredita que passe por uma questão estética também?]** Também... **[Pesquisadora: e você acha que esse padrão ainda está ligada a uma europeização de nossas referência de beleza e valor?]** Muito... quando o aluno ainda está no ensino médio, a gente consegue levar pra uma reflexão né, até uma determinada crítica, eles já conseguem criticar isso, e dizer “opa, eu tô muito massificado”, mas até o primeiro ano o negócio é, e tem gente que acaba formando, e entrando na Universidade assim né... Eu questiono muito isso... eu sou católica, sabe... e isso é uma coisa que mexe muito comigo, é umas coisas que eu falo que o Abel fala “Marilene cê tem que ter cuidado onde cê fala isso” ... eu vivi uma situação esses dias, a gente fez uma conferência de cultura, e lá abriu espaço pata todas as manifestações, e lá tinha representantes do Candomblé, representante espírita, e entre essas pessoas tinha uma pessoa que é muito da Igreja e tudo, e eu sou muito observadora sabe, na hora que uma determinada pessoa de uma religião foi falar, eu percebi que a pessoa católica, olhou com uma cara assim, levantou e foi embora, e isso é uma coisa que eu fico muito indignada, porque assim, primeiro que se ela é católica ela jamais poderia estar fazendo isso, e segundo, é uma coisa que me irrita essa postura, eu sou bom você não é, eu sou melhor que você então eu não vou nem ouvir o que você tem pra falar, eu acho isso tão, tão anticristão, e a mesma coisa professor com aluno, “ah cê sabe né Marilene, que os nossos alunos são mais pobres, eles não tem condição de aprender isso”...o professor ele já entra na sala com essa pré-concepção, isso é gritante, eu tenho pessoas que falam assim, “ah, mas lá na minha escola cê sabe que é uma escola de periferia, lá os nossos alunos não vão dar conta de acompanhar isso... **[Pesquisadora: você diria que as professoras mobilizam categorizações externas à escola ao manifestarem um juízo professoral no que projetam sobre a capacidade dos alunos?]** O que eles trazem

de fora, aqui em São Gotardo isso aparece quando as pessoas vem do Maranhão... e elas acreditam que aquele menino veio do Maranhão e ele não dá conta de acompanhar o ritmo da turma, então ela “tem” que diminuir o ritmo porque aquele menino não dá conta, sabe...então isso é muito sério... **[Pesquisadora: você acha que é possível dissociar representações e categorizações sociais quando se está dentro e fora da escola, assim como sobre os alunos, você acha que é possível que essas professoras, com essas vivências características de classe, gênero e raça se livrem disso quando elas vão para a sala de aula?]** Não... não é possível, porque é uma coisa que elas não sabem que elas fazem, elas não tem consciência disso... e... tanto é que tem algumas diretoras e algumas professoras que já sabem que eu não gosto que fala isso, então elas falam, “Marilene, eu sei que não é porque é de classe inferior que ela não vai aprender, mas... aí vem o que ela acredita, “mas ele não dá conta”. Mas assim, é... e acaba que essa criança ela é privada de muita coisa, só pra você ter uma ideia, no material da positivo traz Portinari, Van-Gogh, e nós tivemos uma reunião aqui só com as supervisoras, uma supervisora virou e falou assim: “ah eu queria ver o que você pode fazer por nós, eu trabalho na escola [cita uma escola localizada em um bairro de classe baixa], a escola [repete a referência à instituição] atende alunos de periferia, de família desestruturada, família não tem nem pai, menino não tem nem pai – quer dizer, nasceu do nada né? – ele veio lá do Maranhão, exatamente assim, agora, como vou levar um Portinari pra ele, ele não tem que saber disso, sabe...aí eu achei ótimo a resposta dela, “exatamente por isso você tem que levar também Portinari pra ele...porque é a oportunidade que ele vai ter de conhecer realidades diferentes do que ele vive”, então é aquela coisa, não, esse menino não tem o direito sabe... **[Pesquisadora: você acha que os outros alunos percebem que são tratados diferente?]** Percebem... percebem e tadinhos... (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: estudos sobre histórias e culturas afro-brasileiras?] Também não... **[Pesquisadora: hoje isso é trabalhado?]** É trabalhado, portanto, dia 20 de Novembro é o dia da Consciência Negra né... **[Pesquisadora: corpos negros em livros didáticos de biologia?]** Eu não me lembro de ver... **[Pesquisadora: você acha que tem imagens de pessoas pretas e brancas na mesma proporção, nos livros de escola?]** Não sei se na mesma proporção, mas hoje aparece muito, em livros, revistas... **[Pesquisadora: mas antes você acha que existia?]** Não... raramente se via... **[Pesquisadora: lembra de ver boneca preta?]** Não não... (PROFESSORA 03, 63 anos).

[Pesquisadora: cultura afro-brasileira e indígena?] Você só via nos livros de história, você via nos livros de história é uma coisa referente à tribo e escravização... [interjeição de negação enfática] valorização deles hora nenhuma, muito pelo contrário, os índios eram preguiçosos, não valorizava a cultura deles hora nenhuma **[Pesquisadora: lembra de ver nos livros de biologia representação de corpos negros?]** Não, nunca, de jeito nenhum **[Pesquisadora: acredita que há a mesma proporção de alunos negros e brancos?]** Zero negros **[Pesquisadora: acha que há uma distinção racial nas turmas? Quais alunos poderiam estar nas turmas consideradas melhores a partir desses critérios?]** Isso sempre existiu né, não só negro, mas pobre...né **[Pesquisadora: existe ainda?]** Nôh, vamo separar as turma, A, B, C, D, E, A1, A2, A3... pergunta se o Zé Ninguém vai pra A, não vai...isso até hoje... **[Pesquisadora: você acha que esses critérios de divisão de turma tem mais relação com a origem social do que com o desempenho escolar?]** Totalmente... **[Pesquisadora: há a mesma proporção de professores(as) negros(as) e brancos(as)?]** Aqui em São Gotardo são pouquíssimos, negros, acho que... Mas São Gotardo não é uma cidade assim de... com uma população é, mais representativa negra, não né? Qual é a porcentagem? **[Pesquisadora responde: 50% aproximadamente; 47% de negros(as)]** Considerando negros e pardos? **[Pesquisadora: você acha que não aparece?]** Não... pra mim não... (PROFESSORA 05, 68 anos).

[Pesquisadora: você acha que havia alunos negros e brancos na mesma proporção época que você estudava?] Não... **[Pesquisadora: e sua percepção**

dessa proporção dando aulas?] Agora tem, eu acho que tem mais negros... **[Pesquisadora: quando você os considera negros, são alunos negros autodeclarados como negros?]** Não... **[Pesquisadora: mas você os identifica como negros?]** É, mas ele se identificam como brancos e pardos... Eu escuto falar nas reuniões [escola em que atua], cê sabe que eu tô lá há pouco tempo né, então eu ouço as vezes falar nas reuniões “nossa clientela já não é mais a mesma”... “a nossa clientela já é outra, porque antes era só turma A, A, A...” Meninos considerados bons, que não tem privação de nada nenhuma, material, então agora “os tempos são outros”... “nossa clientela é outra, nós temos uma clientela que não traz material, né, então... **[Pesquisadora: você acredita que existam professoras negras na mesma proporção que professoras brancas?]** Não, nunca, minoria... **[Pesquisadora: e em outros espaços de atuação no ambiente escolar, cozinha, limpeza, portaria?]** Mais negros... **[Pesquisadora: você acha que as pessoas negras estão, na sociedade em geral, em quais posições profissionais?]** Nas posições profissionais que demandam mais, é... trabalho braçal e remuneração menor... **[Pesquisadora: você vê bonecas pretas com as crianças na escola?]** Não, de uns tempo pra cá tem, mas raramente elas aceitam... **[Pesquisadora: você acredita que exista uma segregação do espaço social frequentado por pessoas brancas e negras?]** Ah, eu acho... Ah tipo assim, dias festivos? Menos... **[Pesquisadora: você acha que as pessoas brancas frequentam, participam de festividades como o Congado?]** Tem mais negros **[Pesquisadora: acha que a população branca prestigia?]** Ah, muito pouco... até mais em termo de curiosidade, as vezes até mais pra depreciação...[a filha faz intervém com a seguinte fala: “A [cita uma colega] falava que era do demônio, nós era pequenininha, eu nem sabia o que era aquilo...] (PROFESSORA 09, 46 anos).

[Pesquisadora: você se lembra de estudar história afro-brasileira e indígena na sua época de escola?] Não...não **[Pesquisadora: na faculdade?]** Não, não lembro **[Pesquisadora: lei 10.639? [referente à obrigatoriedade do ensino desse conteúdo no Brasil]]** Não lembro, não tô lembrando não...**[Pesquisadora: lembra de ver representação de corpos negros nos livros didáticos?]** Não...não tinha, hoje sim, hoje tem... **[Acredita que havia ou há alunos brancos e negros (pretos e pardos) na mesma proporção?]** Não... acredito que não... (PROFESSORA 10, 26 anos).

A exclusão de que tratamos se consolida pela exclusão de uma representação, bem como pela exclusão das possibilidades de acessar facilmente essa representação, e de identificar representatividade positiva na posição discente e docente por um grupo específico de mulheres, não brancas pobres. Essa exclusão está paradoxalmente confirmada pela ausência relatada dessas mulheres, quase total, um século após a inserção de um projeto de educação feminina, em especial, um projeto de feminização da docência no país. Uma feminização que promoveu a continuidade dessa alienação do saber formal e exercício intelectual por parte da população não branca pobre como um todo.

O epistemicídio, em tudo que engloba na configuração do campo da Educação na atualidade, enquanto parte do genocídio das populações não brancas, segue mistificado em uma pretensa cordialidade, mantenedora da noção falaciosa de harmonia racial. Uma harmonia crível com mais facilidade entre os grupos privilegiados, e que perpetuou as posições das mulheres não brancas duplamente excluídas. Mulheres que assim se declaram e/ou que assim são identificadas por heteroclassificação, ou seja, que são assim consideradas,

seguem representadas como elementos fora da norma, marginalizadas no campo educacional intelectual por razões estéticas, religiosas, e outros modos de manifestação de um capital cultural que segue invisibilizado, depreciado, e destoante do que se consolida em ideais de branquitude (CARNEIRO, 2005; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018; HOOKS, 2018; RIBEIRO, 2017; DAVIS, 2016; YOUNG, 2000).

[Pesquisadora: você acha que havia ou há a mesma proporção de alunos brancos e negros?] A gente tem mais brancos, com certeza... **[Pesquisadora: há a mesma proporção de professoras e professores negros?]** Não temos na mesma proporção... Enquanto aluna, na faculdade, eu tive [cita uma professora negra] **[Pesquisadora: e no período de escola nunca?]** Não, nenhuma **[Pesquisadora: hoje aqui na escola não é igual?]** Negro mesmo, que se declara negro? Eu acho que não temos... temos uma, a [cita uma professora]... ela tava na minha banca de monografia, inclusive, é temos ela aqui na escola (PROFESSORA 08, 39 anos).

Quem morava aqui em São Gotardo pra fazer faculdade era muito difícil, a gente não tinha acesso, a gente não tinha acesso nem à informação, eu lembro que pra eu fazer inscrição na UFMG, meu irmão teve que ficar olhando lá em Belo Horizonte, sabe, pra poder saber a data, por que chegava depois no interior, então quem morava no interior era excluído, então um pouco dos meus irmãos não terem feito faculdade foi não ter acesso, tanto é que quando eu fiz foi porque exatamente naquele ano chegou aqui, naquele momento chegou esse acesso pra nós, de curso superior... Araxá e Patos... Araxá acho que tinha uns quatro anos mais ou menos que tinha faculdade, e aí minhas irmãs mesmo depois de casadas que foram fazer, depois que eu fiz... **[Pesquisadora: mas era comum as pessoas prestarem vestibular na UFMG?]** Os ricos...os ricos... **[Pesquisadora: você acha que a separação de turmas, nas escolas era feita pelo desempenho ou pela origem social na época em que estudava?]** Era claramente uma questão social... **[Pesquisadora: acredita que haviam distinções de raça?]** Total, muito, era nítido, tanto é que eu não lembro, de maneira nenhuma, de ter um colega ou uma colega negra... não tive colega negro, e eu convivia fora da escola... **[Pesquisadora: você teve algum(a) professor(a) negro(a)?]** Eu tive uma professora que eu substituí, a dona [...], ela veio pra São Gotardo porque ela era casada com um Juiz... única professora negra que tinha dentro da escola... agora lá em Guarda dos Ferreiros eu tive a dona [...] e minha irmã teve a [...] mas só... colegas, eu não lembro de ter colegas negros... era como se eles não existissem... **[Pesquisadora: e nas outras posições da escola e sociedade?]** Eu lembro de pessoas negras trabalhando, na fazenda, na olaria, porque tinha perto da casa do meu pai, na lavoura, apanhar café, eu lembro de ver muito negro...mas assim... **[Pesquisadora: você tinha convivência próxima com pessoas negras?]** Sim... minha tia casou com um homem negro, então eu tinha onze primos filhos desse casal que são negros... Minha tia casou e mudou pra Campos Altos e depois pra Betim, então assim, eu tive uma convivência bem próxima **[Pesquisadora: aqui na cidade, pessoas residentes e da cidade?]** Eu não me lembro, eu estudava no São Pio X, eu estudei de manhã e de tarde, não tinha, no meu curso de magistério eu não me lembro de ter nenhuma colega negra, nenhuma **[Pesquisadora: você percebe um número igualitário de professoras negras e brancas atuando na secretaria municipal de educação?]** Não... tem várias negras, e de carreira no município... mas assim... são bem poucas [...] é só que assim, isso tem chegado bastante **[Pesquisadora: você acha que progressivamente está aumentando?]** Está... **[Pesquisadora: ações afirmativas foram importantes para que mulheres negras assumissem esse lugar de professora?]** Sim, por exemplo, escola particular, está surgindo professoras negras... **[Pesquisadora: você acha que essa representatividade influi para que mais meninas negras venham a ser professoras?]** Sim... (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: lembra de conviver com colegas de escola negras?] Ensino fundamental e médio eu tive [...] e [...] [cita uma colega e um colega]; e agora não me ocorre mais ninguém, de negros, na minha época de escola, isso há vinte e poucos anos atrás, (recente pra caramba), na faculdade eu tinha apenas o [cita um colega homem], só, na faculdade de Letras... **[Pesquisadora: professores universitários negros você teve?]** Nenhum... é... e nem na escola... “bronzeadinho”, foi o professor [cita um professora], e das minhas colegas, tinha a [cita uma colega], da Bahia, mas o pai morava em Uberaba, foram fazer faculdade em Araxá, eram mulatas, [...] eram minhas colegas na faculdade, mas negros [pronuncia enfaticamente a palavra], só esses. Agora, eu, já na atual faculdade, [cita o nome do centro universitário que estuda], eu percebo, o [cita a instituição novamente] bem aberto, tanto é que agora eu tenho como professor o Padre [cita o nome do professor], uma figuraça, só sorrisos, vaidoso, vem de família abastada... **[Pesquisadora: ele é de origem rica?]** Isso, de família abastada, “viaginha” dele agora pra Dubai, né, [...] e colegas eu tenho o [cita o nome de um colega de sala], vereador, 19 anos, negro. [...] Aí vem mulatos e tudo... que se consideram negros, mas muitos pardos, mas na minha época não tinha pardos também não... **[Pesquisadora: e na escola, atuando, outros agentes? Você percebe se tem?]** Normalmente é a turma da cozinha, tanto na minha época de aluna, como de agora, você vê que tem... eu tenho a [cita uma professora], que é professora, que trabalhou comigo, tem o [cita o nome de um professor] professor, a [cita outra professora] **[Pesquisadora: ela [a professora referida] se auto declara negra]** é... é o que ia falar. E tem uma quantidade considerável de alunos negros, pardos **[Pesquisadora: você percebe uma diferença, considerando que atua em escola pública, entre o público geral de baixa renda, alunos brancos tendem a continuar mais nos estudos que os alunos negros?]** Fatalmente... fatalmente. Porque o quê que acontece quando você, como a gente falou, culturalmente, eles estão à margem, e eu critico o sistema de cotas, pelo seguinte detalhe, não vai resolver esse problema, não é o sistema de cotas que vai ajudar, ainda mais com data de validade, 10 anos só? Está pra acabar, 2024 está aí. É uma questão mesmo de financeiro, a maioria desses pais né, de negros ou pardos, eles tão na roça, a pessoa vai acabar virando um balconista, não estou desvalorizando, porque eu acho que o trabalho dignifica a pessoa, mas, o ir além, a pessoa vai ter que querer muitoooooo, vai realmente vai ter que querer, mas o branco ele acaba socialmente, culturalmente se sobressaindo... (PROFESSORA 01, 40 anos).

[Pesquisadora: nas escolas que você atuou, haviam muitas crianças negras?] Eu trabalhei mais tempo foi no [cita uma escola antiga da cidade e situada na região central, e no [cita o colégio novamente] não tinha não... **[Pesquisadora: em outras escolas de outros bairros você acredita que tivesse?]** É... pode ser que tinha, igual lá no [cita uma escola de bairro], lá no [cita outra escola situada fora da região central] ... **[Pesquisadora: acredita que há professores negros na mesma proporção que professores brancos?]** Eu nunca tive um professor negro, mas já trabalhei com professor negro... **[Pesquisadora: mas em igual proporção?]** Não, reduzido, negro muito menos... **[Pesquisadora: em outros lugares na escola?]** Não, nunca vi... agora na escola tem, professores negros, tem mais um pouco, mas na época a gente não via negros não, que eu lembro não... (PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisa: você se lembra se tinha alunas negras?] Não, eu acho que não, se não teria ficado marcado né...acho que não ... **[Pesquisadoras: professoras?]** Não... Eu tô tentando lembrar aqui, mas não tinha mesmo não [...] não tinha aluna negra não, e nem freira negra, não, mesmo porque, elas eram da França, normalmente lá na França, que vinha pra cá, num tem negro, os padres eles eram dois alemães, tudo branquinho, branquinho... e colegas, não lembro de ter não...A classe negra era muito desprestigiada... na questão financeira né... **[Pesquisadora: e vocês ficavam lá como noviças ou como estudantes?]** Não... como estudantes... as noviças eram outra classe de gente, noviça não pagava mas tinha que trabalhar...elas lavavam os banheiros, limpavam as salas... **[Pesquisadora: nesse grupo também não havia população negra nesse grupo?]** Não... lavavam as nossas roupas, sabe... quer dizer,

podia ate haver, mas lá, enquanto eu estudei não... essas meninas eram de uma classe mais pobre... pra poder estudar elas tinha que fazer o trabalho, então elas nem misturavam com a gente, por exemplo assim, na hora duma refeição, elas não sentavam na mesa coma gente, a gente tinha os momentos de lazer, jogar queimada, vôlei, não tinha nenhuma delas que podia participar [...] essa exclusão era bem gritante... [...] bem mais explicito (PROFESSORA, 05, 68 anos).

[Pesquisadora: você percebe professores brancos e negros na mesma proporção?] Não **[Pesquisadora: você lembra de ter professores ou professoras negras?]** Não me lembro de nenhuma... **[Pesquisadora: em outras posições na escola, limpeza, cozinha?]** Com certeza... **[Pesquisadora: você acha que aqui em São Gotardo, nos espaços de sociabilização, há a mesma proporção de pessoas negras e brancas?]** Olha, tenho que repetir que não... Não sei se são mais arreadias, ou, se, discriminam e não querem se misturar, a gente trabalha isso muito na escola, que não tem diferença... **[Pesquisadora: você acha que existe uma certa divisão territorial, tipo, bairros, espaços?]** Infelizmente... inclusive nas escolas... o ingresso no ensino médio, nas faculdades...isso felizmente, houve uma melhoria, um avanço, mas isso ainda é muito sério, muito desigual... (PROFESSORA 03, 63 anos).

[Pesquisadora: acha que se estudava a história afro-brasileira e indígena nas escolas?] Não... **[Pesquisadora: hoje?]** Acho que hoje é diferente, acho que hoje tem sim, tem foto e tudo, mas ainda é uma coisa assim, é, não sei se é trabalhado por todos não... todos os professores, por todos não, não sei... **[Pesquisadora: acredita que há um aprofundamento?]** Não, uma coisa porque está ali na Base curricular, e aí ela acontece ... Mas eu acho que não tem reflexão, não tem muita reflexão... não tem **[Pesquisadora: lembra de ver corpos negros em livros de biologia?]** Não, nem hoje em dia, tem? **[Pesquisadora: acredita que há alunos negros na mesma proporção?]** Sempre menos... **[Pesquisadora: na sua época de estudante?]** Sempre **[Pesquisadora: na graduação?]** Sempre... **[Pesquisadora: atuando no ensino privado, você vê presença de pessoas negras?]** Pequena, nada significante... muito pequena... **[Pesquisadora: docentes negros nas instituições que vocês estudou e trabalhou?]** Hoje sim...mas quando eu frequentei, não me lembro de nenhum... **[Pesquisadora: nem professor nem professora?]** Não... **[Pesquisadora: hoje é igualitária?]** Não **[Pesquisadora: acredita que há uma segregação de turmas pela categoria raça?]** Não, acho que tinha, mas não com esse, nesse foco [...] Não... a questão era, os meninos que fazem parte de uma classe social, aí então eles estão em uma turma com um nível de aprendizado mais baixo, aí como as pessoas negras estão em maioria nessa classe, então elas estão de lá, na época que eu estudei, era sempre assim, os filhos de não sei quem, as famílias mais tradicionais, é elitismo né, a escola pública é muito elitista, não tem jeito, e hoje ainda... assim, embora muitas escolas trabalham isso pra montar turmas mais heterogêneas e tudo, mas a tendência é você juntar um grupo que é... um grupo de condição social, as vezes é cultural, separam... **[Pesquisadora: e você acha que isso interfere também em quais professores vão dar aulas em quais turmas, a partir de um critério socioeconômico e cultural também?]** Sim... porque escolhem... tinha sim, os professores que tem mais tempo como professor, mais tempo na escola, e claro, escolhem a turma melhor, vamos dizer assim... (PROFESSORA 06, 46 anos).

[Pesquisadora: lembra se haviam pessoas negras que estudavam junto com você?] Pouco, quase não tinha, tinha duas meninas, que o coletor da cidade, ele era preto, então ele era respeitado porque ele ganhava bem, as meninas dele estudava, e o padre de lá também, era de família de negro, aqueles negro bonito sabe...tinha valor porque, por causa da posição e do dinheiro que tinha, mas gente assim, que não tinha o dinheiro, coitado... **[Pesquisadora: lembra de haver professores negros na sua época de escola?]** Tinha o padre, ele era professor, ele que fundou o colégio da cidade... mas ele não era preto, assim, legítimo, era... mulato... lembro dele... (PROFESSORA 04, 69 anos).

As falas apontam como a ausência constatada não necessariamente leva ao questionamento de suas próprias vivências, ou seja, as próprias presenças não são percebidas em relação à ausência de pessoas não brancas nesses meios. Mesmo quando uma das professoras fala das distinções de classe percebidas, não se trata, para ela, de uma distinção racial; mesmo quando aparentemente entendem as construções diferenciadas de lugares de subalternização de pessoas não brancas na sociedade, não há memória quanto à presença e representação nos espaços em que se inseriram e se inserem de corporeidades fora da norma hegemônica em embranquecimento, assim como não há associação de suas trajetórias escolares, e do capital cultural que partilham, com sua pertença racial.

O conceito de *mito da democracia racial*, ou seja, ideologia de negação do racismo como fenômeno político estruturador das relações raciais, tem sido visto como o conjunto de ações e estratégias utilizadas pelo grupo racial dominante (brancos) sobre os grupos racialmente dominados (negros, indígenas etc) (SANTOS, 2018, p.632).

Quando evidenciamos essas lacunas e o silenciamento do que caracteriza a população brasileira em sua ascendência história e cultural afro-brasileira, estamos reforçando a urgência em acessarmos novas epistemologias:

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (GOMES, 2012, p.99).

A partir de narrativas sobre experiências docentes que, ainda que não estejam cegas às distinções, seguem não priorizando o comprometimento e o conhecimento necessário para uma pedagogia antimachista e antirracista cotidiana, pode-se inferir que elas não se perceberiam em condições de questionar e intervir em algo de que foram alienadas em termos de saber. Ao nos confrontar com tal realidade em uma perspectiva de auto responsabilização, estamos criando formas de escapar à manutenção da branquitude acrítica desse saber, ao reconhecer na prática acadêmica e em sua relação com o âmbito escolar uma urgência em ouvir os agentes e grupos invisibilizados, e conectar modelos educativos que se pretendam desconstruídos ao que os representa e identifica visando equidade social como um todo. “Há um enfoque epistemológico ocidental que nos leva a diferentes autores europeus, desde que se autonomem produtores vitalícios dos conhecimentos ‘universais’” (GARCÍA, 2018, p. 91).

Esse capital cultural que passou a definir um modo comportamental associado à classe escolarizada nesse território, correspondendo em “diplomas de brancura” o modo como o processo de escravização definiu historicamente a racialização estrutural assimétrica da direção de poder na sociedade brasileira, precisa ser confrontado como tal, no que representa e encobre em violências:

Considerando a quantidade de escolas, de professores e de alunos/as no Brasil, percebemos que é um trabalho de décadas até que se consolide minimamente uma cultura antirracista, e intercultural, que reconheça de maneira igualitária os legados civilizatórios dos povos indígenas e negros na construção da nacionalidade brasileira (SANTOS, 2018, p. 637).

Numa sociedade em que diploma é poder, quem está excluído da escola vai estar excluído do poder. Uma análise historicizando as representações sociais manifestas nos resultados do campo empírico podem nos confrontar com posições quanto ao racismo e sexismo que nos atravessam, sem reduzir e/ou desconsiderar a dinâmica social que os sustenta.

Falar de representações partilhadas não pode ser confundido com falar de um destino comum e previamente determinado aos agentes e grupos, “pois a representação supõe um processo de adesão e participação que a aproxima da crença” (JODELET, 2001, p.32), ou seja, que depende de uma interação condicionada dos agentes individualmente quanto ao que é apresentado e representado como verdade coletivamente. Essa adesão pressupõe uma dinâmica na qual se sustentam representações numa ideia de que se tratam do que “todo mundo” pensa, ou daquilo que “todo mundo” crê acerca de algo. A percepção quanto ao que cada um pensou, pensa ou pensará sobre algo estará marcada pelo fato de os outros pensarem e se expressarem de forma análoga (JODELET, 2001), e nossos posicionamentos individuais passam a ser justificados por não “poderem” se libertar do que “todo mundo” pensa e faz.

Há uma análise que é sobre a estrutura e as conjunturas em que nos inserimos, no que podem nos mostrar os caminhos para romper com determinadas representações de gênero, raça e classe presentes nessa noção educacional que visou e visa inculcar a conservação das desigualdades mistificadas em espécie de destino natural das sociedades:

Por isso, uma análise que nos permita avançar ou compreender de maneira mais profunda esse momento da educação brasileira não pode prescindir de uma leitura atenta que articule as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior

em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES 2012, p.99-100).

As políticas educacionais mudaram, mas, aparentemente, o modelo dos agentes aptos e certificados à execução das leis, resoluções e orientações pedagógicas modificadas não se altera. O *habitus* docente marcado em colonialidade se transmitiu irrefletidamente, se revelando em pontos simbólicos velados, nos quais se sustentaram um campo da Educação conservador e uma pedagogia pensada como prática de dominação.

Nós estamos vivendo um momento de muita transição em tudo, inclusive de profissionais, muitas vão se aposentar...e realmente, hoje eu entendo o porquê do aposentar, porque realmente, elas carregam essas ideias... mesmo... e eu nem as julgo, porque eu vou te contar porque que eu não as julgo, que eu entrei nessa discussão um dia lá em casa com [filha]... “mamãe, porque não é tão fácil pra você aceitar ...” Eu falei pra ela que eu nunca vi duas mulheres beijando na minha frente...já vi na televisão, mas eu nunca presenciei perto de mim, e que talvez eu num me sentiria confortável”... “ah mas porque?”... eu falei: “vou te explicar, você é a geração que nasceu dentro do bonde, eu sou a geração que teve que pegar o bonde, e a geração da sua avó bem fora do bonde, nem entrou no bonde...eu, as suas tias, nós pegamos o bonde, e tamo lá agarradinha nele, as vezes agente tá quietinha, mas agarrada nele, e você nasceu dentro do bonde, onde é normal, e tem que ser mesmo... num dá pra querer que a geração que pegou o bonde andando seja cem por cento... é... são coisas que você aprende... que bom que você nasceu dentro do bonde, tem essa liberdade, mesmo [pronúncia enfática]... é como tem que ser, mas eu julguei por muito tempo, já fui muito preconceituosa, com relação às pessoas que eram preconceituosas, mas eu também tenho que respeitá-las, a geração delas, os pais delas ensinou isso... gente... é uma coisa que... o que o seu pai e a sua mãe falam pra você tem muito peso, não dá pra arrancar isso das crianças, não dá, por isso a gente tem que ter o maior cuidado... vou te dar um exemplo, outro dia, a menina tava sentada em cima da mesa né, sentou, pôs o pé em cima mesa e sentou, aí a professora falou: “aqui, vamos sentar na cadeira”, aí a menina falou: “não, na minha casa a minha mãe senta em cima da mesa”... cuidado ao se desconstruir os valores... Pessoa que usa drogas, ou fala palavrão... elas chega aqui repetindo o que falam... quando eu falo, “minha filha, mas cê não pode falar isso, isso é uma palavrão, isso é mito feio”... o que que eu tô falando? Que a mãe dela fala coisa feia... então tem que ter todo um cuidado né... Eu acho que os muros estão caindo... não caíram totalmente mas estão ruindo... menina quer jogar futebol, menina joga futebol, isso é respeitado, embora, a grande maioria ainda quer as coisas de menina... meninas ainda querem brincar de queimada... elas não preferem o futebol, embora, se quiserem jogar futebol também...e a gente tenta lidar, “ah tia, mas isso é jogo de menino”... porque os meninos, eu acho, eu acho que fala muito, porque isso é trem de menino e a gente “o que que é trem de menino?”... a gente tenta, “ah não existe, é aquilo que eu quero fazer”... mas ainda tem... porque vem muito ainda de casa sabe... (PROFESSORA 08, 39 anos).

Ao pensar sobre os processos de exclusão e silenciamento institucionais, percebemos o que foi institucionalizado em nós, para pertencer, para nos identificar e reconhecer coletivamente, muitas vezes sem perceber com atenção o que foi e está sendo tolhido, pelo receio internalizado em se ver deliberadamente contrariando e/ou fora do que orienta a norma

social, ignorando o que foi e está sendo dito sobre o que não conseguiremos e/ou poderemos ser ao fazer escolhas e tomar decisões.

Pesquisadora: você acredita que existem mulheres em igual proporção em áreas consideradas de poder e reconhecimento social, como a medicina, advocacia, engenharias?]

Não, não existe, mas eu acho que vai chegar lá, a mulher é assim, ela consegue tudo que ela quer, cê vê que tem mulher aviadora, engenheira, eu acho mulher mais determinada do que homem... antes, nem pensar... (PROFESSORA 04, 69 anos).

Ah, tem mais homens né... engraçado a gente ver uma mulher advogada falar... homem não né, parece que homem é comum... **[Pesquisadora: políticos, mais homens ou mulheres?]** Homem... a gente pode ver pela televisão que são poucas as mulheres que abraça... **[Pesquisadora: em São Gotardo também?]** Também...são poucas as vereadoras né...a única prefeita que eu vi aqui foi a [cita o nome], resto tudo homem... até agora... (PROFESSORA 02, 62 anos).

Não, não, não vejo, me fala o nome de uma médica de conceito em São Gotardo, nenhum... se você pensa em médico já vem logo Dr [médico homem] Dr [outro médico que atende na cidade], que são os mais antigos, parece que agora estamos ganhando espaço com a [cita uma médica mulher], que é filha do Dr [repete um dos nomes] você pega advogada, por exemplo a [cita um mulher]a, [outra mulher], mas só, o resto é quem [cita nomes de advogados homens, demonstrando que eles estão presentes em maioria], então nós não temos, tivemos... como falamos... uma prefeita, vereadoras, na época que meu pai era vereador tinha a [cita uma ex vereadora], a [cita outra ex vereadora], quem nós temos agora representando as mulheres dentro da Câmara se não era a dona [cita um vereadora atual]... Mas porquê? Infelizmente eu penso assim, talvez eu possa até estar enganada, mas eu sinto que a mulher ainda se coloca subjugada, submissa ao mandado masculino **[Pesquisadora: mas você diria que a sociedade também está dizendo isso de várias formas?]** Justo... (PROFESSORA 01, 40 anos).

Nunca **[Pesquisadora: você acha que era muito restritos esses campos?]** **É, restrito... muito...médico, engenheiro, economista... eu lembro que meu marido falava que na sala dele em Ribeirão Preto, só tinha homens... mas também, economia, normalmente é mais os homens é que tem interesse né...** **[Pesquisadora: você acha que esses interesses nessas áreas, é natural, ou é construído? Você acha que essas mulheres não tem interesse nessa área, ou elas são condicionadas a se interessar?]** Eu acho que é condicionamento mesmo. Por que hoje você vê tanta mulher bem sucedida nessas áreas... (PROFESSORA 05, 68 anos).

Então, se a gente for pensar na medicina, a medicina é quase toda, até pouco tempo né, masculina, agora que graças a deus, eu acho que as mulheres estão chegando, a gente tá chegando... não, não é igual...em nada, eu não consigo ver em nenhum lugar onde está equiparado **[Pesquisadora: em nada?]** tô aqui pensando... **[Pesquisadora: mas na educação você acha que a gente é maioria?]** A gente é maioria, principalmente nas séries iniciais né, é quase que cem por cento, na primária você vai achar quase cem por cento, no fundamental 1, talvez uma porcentagenzinha aí de homem, e ela vai crescendo conforme cresce o nível de ensino... **[Pesquisadora: representação igualitária política em São Gotardo?]** Com certeza não né...infelizmente não, elas se candidatam mas eu não sei o que que acontece...as mulheres confiam mais em homens né, tão estranho isso... a minha irmã... foi candidata em Tiros e não foi eleita...ela ficou como suplente...lá nenhuma mulher foi eleita nesse pleito (PROFESSORA 08, 39 anos).

Não, igualitária não... né, mas na minha época não tinha era de jeito nenhum, se você pega medicina, eu não lembro de nenhuma médica, quando eu engravei eu

queria uma ginecologista, não tinha, e não era só aqui em São Gotardo não, Patos também não tinha, na região não tinha nenhuma ginecologista, pediatra, até dentista, era quase que não tinha... Advogada, nossa [...] a [cita duas mulheres advogadas na cidade] fizeram direito muito depois [...] **[Pesquisadora: e na política?]** Na política era subversivo, por exemplo, [cita uma mulher inserida no cenário político], eu lembro quando a [a cita novamente], ela era subversiva, ela era mal vista, mas ela foi eleita! (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: acredita que existem homens e mulheres na mesma proporção em profissões ditas de poder?] Não... **[Pesquisadora: acha que na política há representação igualitária?]** Com certeza não... [risos] (PROFESSORA 10, 26 anos).

[Pesquisadora: acredita que há representação igualitária de homens e mulheres na política?] Não, não tem espaço... (PROFESSORA 06, 46 anos).

A fala da Professora 04, destacada abaixo, se coloca como a única em que a interlocutora cita um nome imediatamente ao ser perguntada sobre reconhecer e/ou lembrar-se de alguma figura histórica feminina com a qual se identifica.

[Pesquisadora: você poderia citar uma figura histórica feminina?] Maria Antonieta **[Pesquisadora: quem foi?]** Ela foi a Rainha. Eu achei que ela foi muito corajosa, uma mulher que enfrentou né, primeiro vida de rainha naquela época não era fácil, e depois, ela foi condenada à morte... e largar os filhos... enfrentar a guilhotina, eu acho que ela teve coragem demais, eu não sei se é porque eu sou muito medrosa, acho que é por isso que eu admiro... **[Pesquisadora: você conheceu a história dela na escola?]** Eu lia muito, eu peguei um livro... **[Pesquisadora: você lia muito independente da escola?]** Tinha muita aula de literatura na biblioteca e a gente podia pegar livro pra levar pra casa, e eu ficava doida, sempre gostei demais de ler... (PROFESSORA 04, 69 anos).

Ainda que a fala seja no sentido de encontrar na personagem características que acredita faltar em si mesma, se faz importante enquanto a única entrevistada que relata a trajetória de uma personagem feminina composta por feitos que ela considera como históricos, principalmente no sentido de ver nela uma pioneira no que se refere ao poder político que detinha, e à autonomia diante do julgo social; ela é a única entrevistada que consegue reconhecer uma mulher enquanto protagonista de sua própria história.

As falas sobre a ausência de representação e representatividade feminina em posições de poder, citadas antes e em comparação ao que a interlocutora coloca sobre o que a marca quanto à personagem citada, mostram os resultados de um mesmo processo de apagamento, que não pode ser ignorado no que condiciona. As mulheres foram retiradas das posições de poder e protagonismo, de muitas formas, e, isso garantiu no âmbito da produção historiográfica e literária o reforço personificado de características como a coragem e a força

enquanto adjetivos de gênero masculinos, pela maioria absoluta de figuras masculinas que criou e exaltou.

A entrevistada acessa a história da personagem que cita por um caminho não determinado pelo acesso à escolarização e/ou formação que a certifica na posição docente; as professoras entrevistadas experimentaram em suas formações magisteriais e carregaram para a prática docente uma história na qual não coube nenhuma história das, ou para as mulheres nas sociedades brasileiras. Contudo, é importante pensar nas narrativas dessas professoras no rumo contrário de algo que “apenas reflete” uma realidade imutável, como muitas vezes as pessoas tendem a crer, e naturalizar, diante de permanências e ausências representativas.

Essas circunstâncias elucidadas intervêm na produção das realidades, uma vez que confirmam as distinções binárias generificadas que possuem historicidade patriarcal nas sociedades pós-coloniais. Nunca se objetivou que mulheres se sentissem livres e capazes de gerir suas próprias vidas, e, mesmo que isso acontecesse, foi criada uma lacuna sobre as trajetórias femininas como um todo, o que permitiu e garantiu um imaginário que lhes tirou poder e garantiu desvalor.

Em pergunta análoga quanto às ausências e permanências de pessoas não brancas em determinadas posições de nossa sociedade, algo muito próximo se manifesta, agravado de diversas formas pelos conteúdos dos discursos partilhados, e pelas práticas de uma realidade desigual descrita, e, de algum modo, consentida como “normal”.

[Pesquisadora: você acredita que há igual representatividade e participação da população negra em áreas como a medicina, direito, engenharia?] Humhum, minha memória tá fraca... **[Pesquisadora: em espaços como Igrejas, restaurantes centrais, especificamente entre mulher branca e não branca, você acha que a gente vê na mesma proporção?]** Não, e mais uma vez, a mulher negra está no serviço [...] ela não está ali pra sentar e tomar uma cerveja, jogar uma conversa fora, né, e é engraçado, parece que se você chega com uma pessoa negra todo mundo olha [...] pra nós não tem essa distinção, mas eu escuto essa expressão horrorosa da boca da minha mãe, “que ela detesta duas coisas, preto e preconceito”... não sei se é em tom de brincadeira, mas eu não gosto de ouvir isso... **[Pesquisadora: você não concorda com a reprodução dessas falas?]** não, não, eu coloquei há um tempo atrás na minha vida como meta, de que eu vou romper com tudo aquilo que eu não concordo, aquilo que eu acho que é válido, eu vou passar pra minha família, mas aquilo que não, eu vou cortar, eu vou cortar aqui, e foi uma das coisas, a melhor amiga da [filha], de infância, chama-se [...], é filha do [...] [homem negro conhecido em comum], desde o jardim elas tão pregadinhas uma com a outra, sabe... é... “minha filha não pode ela é preta” Jamais[enfaticamente] vou falar isso pra [cita a filha], é amiga dela, é amiga dela, né, então eu não vejo isso com maus olhos, hora nenhuma, a [outra filha], não me lembro da [cita a filha novamente] ter amigas, mas ela foi criada pela [cita o nome], com treze anos ela foi morar comigo, porque eu morava sozinha e trabalhava o dia inteiro, criei a [cita o nome novamente] e criei a [filha]... **[Pesquisadora: e a [cito o nome a que ela se refere] estudava?]** Fiz de tudo pra ela estudar, tentou, mas não quis, largou, casou com um mestiço, foi embora pro Japão... é uma negra danada de bonita né... (PROFESSORA 01, 40 anos)

[Pesquisadora: posições profissionais em que você mais percebe que há pessoas negras?] Aqui na minha realidade? Na nossa cidade? Ah, é com empregado mesmo né... empregado doméstico, empregado braçal... **[Pesquisadora: você se lembra de ver bonecas pretas?]** Nunca [enfaticamente] **[Pesquisadora: e hoje você diria que vê boneca preta? Você acha que gente branca compra boneca preta?]** Eu nunca comprei uma boneca preta pros meus meninos... óia pra ocê vê...nunca comprei, tá errado, mas eu nunca comprei... **[Pesquisadora: você observa uma segregação do espaço social na cidade?]** Eu acho que tem... porque eu não vejo as pessoas assim... os lugares que eu vou eu não vejo ninguém, os preto que eu vejo é onde? Nas oficinas... **[Pesquisadora: acredita que veja pessoas negras trabalhando em espaços escolares como cantina, portaria, na limpeza?]** É, realmente tem mais... por onde a gente passa é onde tem... **[Pesquisadora: você conhece algum médico negro aqui?]** Já teve, tem mais não... **[Pesquisadora: alguma mulher negra na posição de médica?]** Não (PROFESSORA 05, 68 anos).

Não... é raro ver um médico negro... **[Pesquisadora: você conhece algum médico negro ou médica negra?]** Eu conheci um médico negro que fez o parto do meu filho, o Vitor... **[Pesquisadora: aqui?]** Não, em Patos... aqui eu nunca vi... (PROFESSORA 09, 46 anos).

[Pesquisadora: diria que há uma segregação do espaço social e educacional local racialmente evidente?] Sim...por exemplo, escola [escola central], escola [central], você vai ter poucos negros... escolas centrais... se você vai na escola [escola de bairro de classe média], mas se você for na [escola em bairro considerado periférico], [escola em bairro considerado periférico], [distrito fora da cidade no qual há uma instituição escolar], grande parte dos alunos... **[Pesquisador: e nos espaços da cidade?]** Não, aqui em São Gotardo, se você for [cita vários restaurantes centrais], que são os locais assim elitizados... Fórum, hospital, você vai ver negro onde? Só se for como paciente, no caso de hospital, ou funcionário, e funcionário assim, da limpeza né, nós não temos um negro como médico aqui em São Gotardo, nenhum, eu questiono muito isso com meus alunos, “Gente, São Gotardo não tem negro não? **[Pesquisadora: e no [escola particular em funcionamento há mais tempo em São Gotardo?]** Poucos... minoria da minoria, hoje nós temos dois, no primeiro turno, no segundo turno eu não sei, só sei que tem um pequenininho lá (PROFESSORA 07, 47 anos).

[Pesquisadora: em geral, você acha que número de pessoas brancas e negras nos espaços sociais é igualitário?] Não, ainda eu acho que tem pouco... **[Pesquisadora: acha que há uma segregação do espaço social pela raça?]** Eu acho que ainda tem aqui... tem... **[Pesquisadora: você acredita que exista uma proporção igualitária de pessoas brancas e negra em profissões ditas de poder?]** Nunca, tem não... **[Pesquisadora: conhece algum médico ou médica negra aqui em São Gotardo?]** Não... **[Pesquisadora: e na sua vida em geral?]** Não, também não... (PROFESSORA 10, 26 anos)

[Pesquisadora: você acredita que há uma segregação do espaço social relativa às distinções raciais aqui?] Eu acho que tem, mas não é tanto assim também não... engraçado...tem sumido, eu não sei se tem mudado ou não tem querido estar... **[Pesquisadora: você acha que há pessoas não brancas na mesma proporção em posições tidas de poder ou não?]** Houve uma ascensão... houve um país mais igualitário, com os acessos, principalmente com os acessos às universidades, então a gente vê mais, mas não tanto quanto a gente julga que seria necessário... **[Pesquisadora: você vê bonecas pretas nos espaços que socializa?]** Hoje sim, tem meninhas mais negras, morenas, que elas têm as bonequinhas que as representam... **[Pesquisadora, diria que população branca e não branca está nos mesmos espaços de sociabilidade?]** Eu acho que sim... talvez não se misturem no ambiente, mas estão nos mesmos ambientes... **[Pesquisadora: você vê pessoas negras em espaços como o [clube local considerado tradicional na cidade?]** Sim, a gente tem alguns amigos negros que frequentam esse espaço **[Pesquisadora:**

proporção relativa às pessoas brancas?] Ínfima... Em alguns espaços sim, em alguns espaços mais que outros... **[Pesquisador: você percebe pessoas negras na mesma proporção em profissões como medicina, advocacia? Você conhece algum médico ou médica negra?]** Não... eu não conheço nem aqui e nem em outro lugar... nenhuma médica negra... [sobrinha] está cursando medicina agora e ela se declara como parda...a avó do [pai da sobrinha citada] é negra... (PROFESSORA 08, 39 anos).

As percepções das narrativas das interlocutoras nos remetem à colonialidade do poder, e assim se manifestam igualmente nos ambientes escolares. Mesmo quando as falas soam para as entrevistadas como aparentemente elogiosas, marcando crença aparente em uma noção abstrata de igualdade racial nas sociedades, em detrimento do histórico de desigualdades que também reconhecem, elas reforçam os mesmos estereótipos e representações que distinguem lugares considerando raça como critério classificativo, mas só quando se trata de analisar as vivências e corporeidades de pessoas não brancas. Elas seguem invisibilizando a própria pertença racial embranquecida, e desconsiderando-a no que ela atende privilegiadamente ao capital cultural instituído como norma escolar no Brasil.

Essa contradição da percepção da realidade do racismo e da admissão que o praticamos traduz muito da autoimagem de sermos um povo integrador e aberto às diferenças de qualquer tipo. Imaginamos a nós mesmos como uma nação formada por um povo pacífico, batalhador, respeitador das leis, ordeiro, tolerante e, claro, sem preconceito de cor, religião, nacionalidade ou opinião política. Paradoxalmente temos consciência de que vivemos em uma sociedade marcada por índices epidêmicos de violência contra negros, mulheres, comunidade LGBT+, indígenas, povos tradicionais e grupos [tidos como] minoritários em geral (SANTOS, 2018, p.629).

Bourdieu (2016) vai nos falar dessas classificações mobilizadas enquanto categorias de um juízo professoral conspurcado por interesses dos grupos dominantes, em uma análise sociológica da escola como uma das principais instituições de manutenção dos privilégios, e pensando no conceito de capital cultural como o instrumento capaz de dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças com origens de classe diferentes, e a partir dessas diferenciações de classe, ampliar a noção de diferença averiguando as distinções de raça e gênero mistificadas.

Daí a importância de em entender as dinâmicas raciais no Brasil não como simplesmente “relações raciais” e sim como hierarquias raciais. Relações raciais no geral podem dar a ideia de que negros e brancos estabelecem relações sociais diversas em condições de igualdade, algo que não se sustenta na realidade, portanto falso. Por outro lado, chamar para a ideia de hierarquias raciais ou de políticas raciais antirracistas traduz de forma mais contundentes as implicações políticas, sociais e econômicas dos efeitos do racismo nas experiências das pessoas negras ou não-brancas (SANTOS, 2018, p.631).

Esse capital cultural hierarquicamente construído em relação às categorizações raciais e de gênero opera legitimando os agentes docentes capazes de perpetuá-lo de maneira acrítica, justamente por partilhá-lo enquanto *habitus* “de origem”, pelo grupo e inserção social que os caracteriza em desconhecimento quanto às reproduções violentas que protagonizam; um desconhecimento atestado em não ter de pensar em tais categorizações raciais e/ou racistas nas relações de sociabilidade que estabelecem.

O desconhecimento dos fundamentos reais das diferenças e dos princípios de sua perpetuação é o que faz com que o mundo social seja percebido não como o espaço do conflito ou da concorrência entre grupos de interesses antagônicos, mas como “ordem social” (BOURDIEU, 2013, p.113).

Tais agentes operaram legitimando o capital cultural que os distingue, ao fazer daquilo que foge à norma social hegemônica sinônimo de erro pedagógico, um erro que se constitui na própria oportunidade didática de afirmação da autoridade docente institucionalmente garantida, e que se realiza em uma educação que promove a dominação de uns sobre os outros, moral, cultural e politicamente; uma educação para o preconceito (SOUZA; GALLO, 2016).

[Pesquisadora: você acha que a educação escolar melhora as pessoas?] Tem gente que sim, mas tem gente que não resolve não... **[Pesquisadora: você acha que o desempenho escolar está associado à condição de raça?]** Não, porque tem muito negro que é muito inteligente uai... igual a [...cita uma mulher negra atuante na educação local] não tem uma negra inteligente igual ela de jeito nenhum uai...a [cita a uma professora negra que dá aulas para o neto dela], é negra e super inteligente...então assim, eu acho que não é essa coisa não, mas tem assim, tem uns meninos lindo, lindo lindo, deve ser dos mais inteligente, é dos mais fracassado, e tem aqueles menino que é feinho, ocê não dá nada pra eles, e é dos mais inteligente...então agora a cor não importa não...Eu tive aluno que agora é médico, advogado, dentista, engenheiro... mas em compensação também tem aqueles que fracassou (PROFESSORA 02, 62 anos).

As categorias do juízo professoral que se manifestam nas interlocutoras, ao serem articuladas às discussões quanto às representações estereotipadas e fundadas nas opressões estruturais interseccionais de classe, gênero e raça, ainda que as falas não sejam explícitas no que revelam, novamente responsabilizam os próprios grupos e agentes continuamente excluídos socialmente por sua condição histórica de não pertencimento, mensurado conforme os baixos desempenhos e evasão escolar.

Ao mobilizarem valorações classistas, e não questionarem as próprias condições privilegiadas de inserção escolar, acesso à formação e posição profissional docente, elas se confirmam num lugar de distinção naturalizada enquanto autoridades diante dos alunos. Bourdieu (2016) aponta que, diferentemente do que ocorre nas classes pobres,

duplamente prejudicadas no que diz respeito à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (BOURDIEU, 2016, p.53).

A escolarização generalizada foi incorporada como inerente aos processos de formação humana. Somos seres consentidamente escolarizados, literalmente, e no que diz respeito à percepção sociocultural simbólica da escola como território em que se positivaria a vida. Ignoramos a escolarização no que essa tem se mostrado eficiente em conservar padrões, ao mistificá-los em objetivos cognitivos pedagógicos, e não mais atribuir-lhes caráter impositivo, normativo, há uma representação já adquirida pela escolarização nas apreensões históricas, após mais de um século de sua promoção nos moldes que explicitamos.

Independente de termos ou não a experiência da escola em nossas trajetórias, de nossos antepassados a terem frequentado, e de como a vivenciamos, há uma memória empírica coletiva quanto à presença da escola na sociedade, uma representação que nos torna atualmente (quase) incapazes, a princípio, de pensar o mundo ou anterior à escolarização, de pensá-la como construção, como algo que não seja inerente à vida humana pública.

Um exemplo disso estaria no fato de que ao vermos uma criança, necessariamente estamos vendo/projetando um(a) aluno(a), dificilmente concebemos uma criança sem a enquadrarmos nessa projeção de ser aluno(a), bem como sem enquadrá-lo(a) em uma perspectiva de um(a) futuro(a) profissional certificado(a) institucionalmente pelo Estado.

Se até fins da década de 50, a grande clivagem se fazia entre, de um lado, os escolarizados, e de outro, os excluídos da escola, hoje em dia ela opera, de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores mais desvalorizados (NOGUEIRA;CATANI, 2016, p.14).

A educação escolar como o meio universalmente alcançável para assegurar ascensão econômica e sociocultural, pensada no que esteve condicionada aos fatores sócio-históricos descritos nessa pesquisa, e no que foi apreendida diferenciadamente por grupos e agentes, aponta como nada há de natural nas distinções que reproduziu e reproduz enquanto experiência sócio-cultural generalizada, e juízo professoral autorizado.

[Pesquisadora: você acha que as professoras tendem a justificar as atitudes dos alunos que são de classes mais abastadas, que tem uma família que elas consideram estruturadas, e que são brancas, no sentido de uma mesma falta e/ou o mesmo erro ser tratado de uma forma diferente, de acordo com a origem da criança?] Principalmente o rendimento escolar... é muito justificado por isso, ele não tem uma família desestruturada, ele passa até fome, ele não vai dar conta, existe sim, sabe... existe também aquele aluno que ninguém quer, ele ganha “a fama” na cidade e aí nenhuma escola quer, é uma luta, sabe... uma luta... Foi interessante que uma vez as professoras de quinto ano faz assim, muitas viagens, ano passado a gente conseguiu elas levar na feira literária em Araxá, e aí teve uma escola que os quintos anos iam em Patos assistir um filme, são meninos que assim, muitas vezes eles não foram nem ali em Patos, eles nunca saíram pra lugar nenhum, peguei, a diretora pediu o ônibus, quantas crianças são? São tantas, aí levamos. Aí a [...] me falou, foram só 28 crianças, aí eu falei: “como assim 28?eram 50.” Liguei pra diretora, “não eram 50 crianças do quinto ano?” “Ah Marilene é que a professora não aceitou menino sem uniforme...” Ah, mas como assim, ela não aceitou menino porque tava sem uniforme, “e ela exigiu o dinheiro até tal dia”, não, mas a viagem foi da seguinte forma, porque aí elas querem, comprar não sei o quê, fazer não sei o quê, ao invés de raciocinar pro menino já saber o que vai fazer, pra não precisar consumir aquilo tudo, é não, já promove o consumo entendeu, aí eu falei, mas foi combinado o seguinte, os meninos que não tivessem condição de pagar o lanche, a gente ia fazer uma vaquinha, se o professor não tivesse condições de ajudar, a gente ia conseguir o dinheiro, “ah, mas aí, tinha menino sem uniforme, ela falou que ia ficar difícil”, eu falei, tudo bem, não libero mais ônibus, ano que vem, a gente vai liberar como, aqui dentro, não fica mais na mão de professor... aí depois que a gente teve uma conversa mais demorada com a diretora, o que eu fui perceber, a professora escolheu os alunos que ela queria, ela levou os alunos que são considerados bons, porque os outros, ah, pra que ir no cinema? **[Pesquisadora: existe um estudo que as crianças negras são as crianças menos tocadas, abraçadas, acariciadas pelas professoras nas escolas, você percebe que há menos demonstração de afeto parte das professoras da rede municipal de ensino?]** Com as professoras que recebem meninos de 0 a 9 meses, por incrível que pareça, é menos... elas são mais, ela chega, ela não percebe que é discriminada, ela chega, há mais esse acolhimento, eu não sei se é por isso não, mas tanto é que é tão bonitinho, sabe, no CMEIS, que elas arrumam do jeitinho que elas arrumam, porque a gente tem um combinado, que todas as crianças tem que sair da creche limpinhas, todas as menininhas, todos os meninos, então é o maior cuidado, passa perfume em todos...agora quando a criança começa a dar problema, seja por qualquer motivo, isso acontece lá pro 3º ano, aí eu já eu percebo um distanciamento, não de todos as professoras, mas tem sim... (PROFESSORA 07, 47 anos).

Depois que passou essa fase de estudar, eu vim, peguei a direção do colégio integrado, a direção do supletivo, e lá não tinha nada, era só uma sala no prédio amarelo, aí eu fui brigar na Secretaria de Educação, que eu consegui dinheiro pra fazer o supletivo, eu tenho essa gana pra poder conseguir, pra brigar pelas coisas, não pra mim, pros outros [...] fundamos um colegiado dos professores pra conseguir as coisas [...] o supletivo sempre foi uma escola considerada de preto, pobre e puta, sabe, era o PPP, tanto é que ninguém tinha coragem, melhorzinho... achava que era... se diminuir muito, se misturar com aquelas pessoas... **[Pesquisadora: acredita que entre os professores também tinham isso?]** Tinha, tanto que eu tive professor que foi um marco ali, o [...] arranjam um colegiado de diretoras do Estado, por que a Secretaria queria acabar de toda maneira com o Supletivo, até hoje, não muda não... a escola não mudou, desde o primeiro dia que eu entrei até hoje, ela fica na mão de políticos, é só pra palanque mais nada, só agora está atrasando pagamento, mentira, quando eu comecei a trabalhar nós ficamos um ano sem receber... um ano... naquele tempo não tinha inflação comprava fiado... sempre foi só pra palanque de político mais nada [...] Essas escolas particular é totalmente fora da realidade... aqui né, aí eles leva os meninos no asilo um dia pra poder fazer a unha das idosa, pra poder ver

idoso, ali, mesma coisa de ir lá no Zoológico olhar a Anta, o Jacaré... nossa eu acho isso gritante... (PROFESSORA 05, 68 anos).

Compreender a educação em sua dimensão generificada e racializada, articuladas historicamente às desigualdades de classes, permite pensar o ensino formal como mais um dos espaços em que se dão relações de poder estruturais desveladoras de toda a configuração social contemporânea.

Ao tratar de possíveis implicações das experiências narradas, considerando relações e configurações estabelecidas no campo da educação – tais como a inserção oficializada de uma nova representação docente feminizada –, compreendemos o ensino escolar inserido na concepção do Estado anteriormente discutida, enquanto o ente objetivo e subjetivo autorizado a oficializar saberes científicos, verdades históricas, classificações culturais e pedagogias institucionalmente funcionais (BOURDIEU, 2014). Pensamos o modo como o Estado a as instituições que o correspondem tiveram e têm papel decisivo na “distribuição” do poder social entre agentes e grupos pensando o elemento raça nas sociedades.

O Estado aqui considerado se apresenta em materializações atualizadas de uma ordem simbólica oriunda na própria sociedade, e pela própria sociedade, atuando em “atos políticos com pretensões a ter efeitos no mundo social” (BOURDIEU, 2014, p. 39). O Estado brasileiro seguiu operando e fixando as posições determinadas para agentes determinadas, se apropriando de um ordenamento já estratificado para institucionalizar, disciplinar, regular e se auto constituir no próprio exercer de um poder de oficializar e certificar posições sociais. O “Estado tende a fazer admitir como algo óbvio, como evidente, um grande número de práticas e de instituições” (BOURDIEU, 2014, p.165). Dessa forma a sociedade esteve sempre justificada em suas desigualdades violentas, uma desigualdade que reforçou e reforça institucionalmente uma orientação normalizadora e/ou distintiva hierarquizante, com base em interseccionalidades de gênero, raça e classe.

O que caracterizou a adjectivação da certificação escolar republicana como “diploma de brancura” (DÁVILA, 2006) reside nesse potencial de maior ou menor apreensão de uma classificação fundada em branquitude, aqui imposta desde a colonização, e que é externa e, por isso, é independente da vontade dos agentes e grupos em interação que tal classificação do mundo social seja reconhecida como sinônimo de civilidade e competência técnico-científica.

A apreensão do capital cultural escolarizado confere poder na economia das trocas simbólicas que orienta as sociedades, contudo, quando o diploma que certifica o compartilhamento dos valores hegemônico é um diploma de brancura em significados, obviamente, quanto menos branco e/ou embranquecido for o agente, menor o acesso às

oportunidades de ensino e aprendizagem desse referido capital cultural ele teve e terá historicamente. As avaliações, com base em erros e acertos quanto ao desempenho escolar, se tornaram mecanismos pelos quais se afirmou a superioridade em conhecimento projetado nas figuras docentes, e seguiram fundadas na capacidade ou não de reprodução de uma norma social homogeneizadora comportamental e intelectualmente.

A escolarização mistificou desigualdades como erros, elaborou e mobilizou a noção de errado, e/ou o ato de errar, em avaliações moralistas quanto ao caráter dos(as) alunos(as). O erro foi representado no que tem de relativo ao conhecimento escolarizado, mas foi institucionalizado no julgo professoral como sinônimo de caráter, alocado entre o conteúdo e as categorizações maniqueístas e deterministas quanto às trajetórias dos alunos, justificadas e/ou dissimuladas a partir de sua origem sociocultural e econômica.

[Pesquisadora: você acha que tem gente que nasceu pra estudar e tem gente que não nasceu pra estudar?] Ah tem... Tem gente que nasceu pra estudar não, agora tem gente que nasceu só pra isso, super inteligente [...] tem gente que nasce pra isso, parece que tudo encaixa tudo só nela... naquela pessoa... **[Pesquisadora: você acha que a sua família fazia um sacrifício pra vocês estudarem?]** Fazia... o meu pai mas a minha mãe esperava a gente chegar todos os dias, e sempre quando a gente chegava minha mãe tava lá com aquele mingauzinho de fubá bem gostosim pra poder a gente tomar e ir deitar...é... e quando chovia, que a gente atolava, quantas vezes a gente chegava no último horário porque tinha que por corrente nos carros, pra poder atravessar o atoleiro, nós sofremos muito pra poder formar... **[Pesquisadora: se alguém falar que quer ser professora você aconselha a prosseguir na escolha?]** Sofredora demais essa profissão, quando a gente trabalhava, quando eu trabalhei, eu era a professora, a mestre...sabe como que é? Era no pedestal que a gente... tanto os pais, como os alunos, o sistema, tudo trazia a gente como se fosse num pedestal, agora não...agora a gente é humilhado, pelos pais, pelos alunos, pelos sistema, tudo agora não dá um pingão de valor na gente, a gente aposenta, sai com a mão na frente outra atrás... **[Pesquisadora: você acha que existe uma relação direta entre o papel da família e o desempenho escolar?]** Ah é, demais da conta, o menino que ele chega e o pai fala assim “cê cuida dele que eu não dou conta dele” ... nem o pai da conta, a gente também não da conta não...as vezes a gente ainda consegue controlar, as vezes dá certo dele melhorar, mas, é difícil, nem todos chega não... **[Pesquisadora: você acha que hoje é mais fácil estudar?]** Uai, eu acho, porque, por exemplo, tem pra todo lado, os meninos não anda de a pé mais, os meninos eles busca ele na casa deles, pra ir pra escola, pra ir pra faculdade, eu acho que agora é muito mais fácil que nós né, morava na roça, tinha que ir pra cidade estudar, andava um pedaço a pé, a cavalo, pra ir... agora não, o pessoal vai de Van, Kombi, de carro, de bicicleta, até pra faculdade né... agora é muito mais fácil... estudar não é brincadeira ... (PROFESSORA 02, 62 anos).

[Pesquisadora: o que era ensinado, mudou muito?] Se mudou [risos], hoje é um tal negócio de deixar por conta dos meninos, e eles quando eles querem eles aprende, mas quando não quer, a [filha, também professora] pegou um quinto ano agora, que eles não sabe lê... não sabe lê, os que tem interesse aprende, os que não tem não aprende, porque é aquele negócio de deixar por conta, então quando eu estudava, se não aprendesse ficava retido... **[Pesquisadora: você acha que era muito rígido na sua época?]** Acho que não, na época do meu pai talvez, mas na minha época não, tinha aquele negócio de ficar de castigo, e eu acho que era bom, hoje cê não pode nem falar alto com o menino que a mãe e o pai vai lá e te prende...então eles toma conta, eu tive um aluno que ele subia assim, em cima das mesas, e ficava, pulando, em cima das mesas...eu acho que mudou demais, os

meninos tem liberdade demais, e não aprende... **[Pesquisadora: você acha que a forma como as famílias tratam da educação influencia a postura no ambiente escolar?]** Eu acho que em casa também está tendo isso... eu acho que pai e mãe deixa filho muito a vontade...e sem limite... eu acho que não está tendo equilíbrio, antes era limite demais, hoje não tem, então...**[Pesquisadora: você acredita que a educação é importante na vida das pessoas?]** A ignorância é a mãe de todas as males, acontece, cê vê um doutor as vezes fazendo um crime, mas é uma porcentagem muito pequena, a maior criminalidade que existe é gente que não tem cultura nenhuma, então eu acho que a ignorância, eu não estou falando de educação assim, maneira de proceder, é aprender mesmo, estudar, isso aí melhora a pessoa, não tem como, eu acho que a educação, se todo mundo fosse educado, não, tem duas educação, tem aquela educação de finura, não é isso, se todo mundo fosse educado pra saber, que o bom procedimento melhora a sociedade, aí melhorava mesmo... igual essa campanha da fraternidade, a televisão faz propaganda só do que é errado...então eu acho que se a televisão educasse, todo meio de comunicação, tudo, jornal só tragédia, televisão mais ainda, então como é que o mundo melhora? **[Pesquisadora: sobre o que é a campanha da fraternidade?]**⁵¹ Esse ano é contra a violência... (PROFESSORA 04, 69 anos).

As narrativas de duas das interlocutoras em relação às suas vivências em escolas rurais chamam atenção pelo modo como refletem por caminhos que, ainda que de perspectivas diferentes, produzem questionamentos quanto aos modelos de ensino proposto e os efeitos dos diferentes modelos de ensino nas interações sociais “normais”, enquanto estímulo ou desestímulo para o prosseguimento no campo escolar como meio de profissionalização certificada.

Ainda que as narrativas contemplem aparentemente uma temática distante do que me propus a abordar, estão relacionadas à evidente falta de autonomia docente e institucional quanto aos modelos autorizados de escolarização, bem como as formas como a profissão esteve submetida às políticas verticais, de cima para baixo, nas quais para uns grupos foi possibilitada uma inserção não traumática e para outros foi produzida uma exclusão objetiva e marginalização subjetiva.

A professora 04 nos fala de como as políticas educacionais foram submetidas aos acordos políticos internacionais, e foram gradualmente promovendo um formato escolar obrigatório, que padroniza no que distanciou e alienou alunos de suas próprias realidades e territorialidades, desconsiderando a necessidade de construir e/ou preservar uma afetividade pedagógica a partir de sentidos práticos, priorizando as trocas possíveis entre alunos e agentes que ali se inseriam para uma concepção plena da realização do ensino e aprendizagem. A professora associa o modelo de escolarização urbana imposto em sua vivência com as muitas mudanças percebidas na apropriação do conhecimento escolar por parte das crianças e das

⁵¹ Campanha realizada anualmente pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no período da Quaresma. A campanha propõe o despertar da solidariedade dos seus fiéis, a cada ano é escolhido um tema em relação a um problema concreto que envolve a sociedade brasileira.

docentes no que diz respeito à relação com a profissão e com a própria noção de educação fomentada. A professora fala de um desligamento prático, relativo ao sentido político transformador que caracterizaria ideologicamente sistemas de ensino e aprendizagem institucionalizados, um desligamento que atravessou à adesão ou não dessas categorizações de um juízo professoral determinista e preconceituoso com sobrevida mistificada na atualidade.

Teve uma época, que os EUA mandava merenda pro Brasil, eu não sei se só escola rural, e o problema, mandava muito, era uma alimentação diferente, muitos meninos não gostava, vinha um tal de CSN [nome do alimento], um mingau, que não tinha gosto [...] esse aí a [cita o nome de uma mulher] fazia uma farofa ficava menos ruim, então eles mandava, quando eu estudava tinha que pagar, leite em pó com pão, carne, agora, os meninos mais pobres, esses era a tal caixa escolar... agora quando eu comecei a dar aula, os EUA mandava, eu não sei como funcionava isso... mas vinha, e muito...eu lembro dessas merenda vinda, e a maior parte dos meninos não gostava daquela fórmula, teve uma vez que teve um curso pra nós, pra aprender a preparar... porque professora de roça, ela tinha que fazer a merenda e lá no [cita o distrito em que atuou], a gente juntava cada uma e dava pra [repete o nome da mulher] fazer, mas a professora de escolinha, porque tinha muitas escolinha multiseriada, naquelas roça ao redor da cidade, aí a gente teve um curso pra aprender a mexer com as comidas... Eu acho [cita a pesquisadora] que uma coisa que eles fez errado nesse país, foi acabar com essas escola de roça e trazer os menino pra cidade, eles chega quer aparecer e começa a bagunçar, a gente notou muito isso, eles ficaram insubordinado, passou a levantar muito cedo, pra pegar ônibus então, ou dormir... e não tava nem aí, ou atrapalhava, tinha muita escola Rural, hoje não tem mais, lá na [cita um distrito rural] mesmo, tem uma escola fechada... eu acho isso super errado, acho que foi um passo pra trás do governo, menino foi arrancado do ambiente, passou a ver a roça de uma maneira que o amor pela natureza foi acabando...
[Pesquisadora: você acha que as escolas rurais mantinham mais os costumes locais?] Claro uai...[Pesquisadora: me fala do que vocês faziam de entretenimento nesse período?] Teatro... o pessoal reunia, fazia uma festinha, cada menino ia recitar uma poesia... poesia de Olavo Bilac, a gente tinha que saber sobre autores...vôlei né, os meninos era futebol, as meninas, roda né, eu e o [cita um professor homem], a gente fazia assim, ele dava educação física para os meninos, e eu para as meninas, apesar de cada um ter a sua sala, porque as coisas de menina era mais acomodada, e os meninos gostava de bola, e a gente inventava coisa, piquenique, fazia muito piquenique, hoje os meninos não faz, é difícil... Teatro, acho que era uma das coisas que eu mais gostava, porque eu fazia Teatro lá antes de ir dar aula...a gente tinha que decorar, a gente decorava uma poesia de dez estrofes...eu lembro de poesia que eu decorei eu tinha sete anos de idade, eu não decoro, já está decorado, eu rememoro as vezes... ...(PROFESSORA 04, 69 anos).

A rigidez do juízo professoral representaria o reforço de uma autoridade docente que passou a ser questionada do ponto de vista valorativo no próprio campo em que se exerce, pelos discentes e agentes em interação. A determinação e regulamentação da docência a partir do século XIX se processam sem que tais agentes fossem partes efetivas das reflexões relativas aos modelos educacionais propostos, e a consolidação dessa representação certificada e reconhecida nas figuras das professoras manteve as representações de gênero femininas dissociadas da ideia de uma intelectualidade acadêmica, considerada moral e politicamente superior.

As professoras representariam um grupo social do qual se esperava que fosse dócil, mais do que competente, no que executaria da política governamental relativa à homogeneização do ensino num novo cenário sócio-político, pretensamente democrático. Para tanto, essas mulheres com aspirações docentes passam a ser alvos de disciplinarização, vigilância e controle hierárquico, como garantia da distinta profissionalização e organização do campo. Enquanto professoras, transferem aos discentes os mesmos mecanismos burocráticos e avaliativos aos quais passam a ser submetidas, baseados na vontade de obediência programada às normas hegemônicas e à estrutura governamental.

A feminização docente se constituiu em um modelo pedagógico que segue reverberando na conservação mistificada de distinções socioculturais quanto à escolarização que cada classe conseguirá experimentar, por meios dos agentes e grupos que as constituem, no que se diferenciam quanto às posições de gênero e raça, sustentando uma mesma divisão desigual dos postos de trabalho certificados, no que são portadores de um reconhecimento social determinado.

Há representações que cabem em nós como uma luva ou que atravessa os indivíduos: as impostas pela ideologia dominante ou as que estão ligadas a uma condição definida no seio da estrutura social. Mas, mesmos nestes casos, a partilha implica uma dinâmica social que explica a especificidade das representações. É o que vêm desenvolvendo as pesquisas que relacionam o caráter social da representação à inserção social dos indivíduos. O lugar, a posição social que eles ocupam ou as funções que assumem determinam os conteúdos representacionais e sua organização, por meio da relação ideológica que mantêm com o mundo social (JODELET, 2001, p. 32).

[Pesquisadora: você acredita que a manutenção da feminização docente ocorre porque muitas meninas se veem, pela quantidade/representatividade mesmo de professoras mulheres, de mulheres nesse lugar?] Eu acho que para quem mora no interior, tem dois fatores que levam as pessoas pra área da educação, primeiro porque nós não temos acesso a cursos, agora a gente tem a [cita um campus universitário federal com recente funcionamento], mas o que acontece com a [cita a universidade federal em questão], pra estudar lá, você não pode trabalhar, e aí, o que acontece, a pessoa precisa trabalhar, porque infelizmente, a maioria das pessoas negras são de estruturas ainda... que as vezes... não diria assim que falta dignidade, mas falta condições financeiras pra você fica sem trabalhar... você está com 20 anos e você não tem essa condição, ela não tem opção de estudar lá, apesar de estar ali, as vezes ela até ingressa, mas quantos ingressaram e largaram? ... Aí o que acontece, elas vão para o [centro de ensino local privado], que tem a pedagogia, tem outros cursos, mas qual que é a primeira que se você começar estudar, “eu tô empregada”? Qual é o curso mais barato? Então, tem isso tudo, e tem a questão da família, que é assim, “ah se eu fizer pedagogia eu tenho tantas férias no ano, aí eu vou poder ter filho, tem isso ainda”... **[Pesquisadora: então você acha que ainda hoje essa relação da profissão professora que é compatível com esse ideal familiar está no imaginário geral?]** Sim... principalmente, é uma ilusão, pelo tanto de coisa que cê leva pra casa... **[Pesquisadora: você acha que é considerado um lugar respeitável?]** Olha essa questão do respeito ao professor, depende muito do professor, ah, eu quando alguém fala “ah o professor é desvalorizado”, ah, eu assim, num sinto isso, sabe... se eu vincular a minha valorização ao financeiro sim, se o

meu valor profissional está no meu salário, realmente, agora, eu não consigo vincular o meu trabalho à questão financeira, só, é lógico que eu trabalho porque eu preciso sobreviver, eu preciso de dinheiro, mas eu sinto assim, que dinheiro é uma falha muito grande, isso é importante, as mulheres até hoje não são educadas pra lidar com dinheiro... e a gente paga um preço muito alto por isso, se você for em qualquer família, de qualquer classe social, as mulheres não são educadas pra administrar a própria vida financeiramente, e a escola não prepara pra isso, nem pra mulheres e nem pra homens...até a universidade...Aí a pessoa sai de lá com 25 anos, vai pro mercado de trabalho, não sabe o que fazer com o dinheiro que ganha, não tem administração, não tem controle, não existe dinheiro que dá... [...] Então eu acho que essa questão do respeito, tem muito a ver com a postura do professor, a gente tem professor que é respeitado e tem professor que não é... até pelos alunos, entendeu, então eu acho que tem muito a ver com postura, com o valor que o próprio professor dá ao seu trabalho [...] Uma vez eu fiquei muito chateada que um primo meu falou pra mim, “ah [referencia a si mesma] cê tem que largar de ser professora, porque pra você ser rica, você tem que largar de ser professora”... Eu sempre estudei em escola pública, eu estudei escola da zona rural numa sala multiseriada que me marcou muito, você perguntou o que me marcou, porque me marcou, na zona rural, a escola multiseriada, a gente não tinha cantineira, era tudo “a professora”, então o que a professora fazia, ela dividia as funções, então nós vamos fazer a merenda, hoje fulano e fulano vai ajudar a fazer, e fulano vai lavar as vasilhas depois, era uma bica, e era legal que na divisão da escola era dividido meninos e meninas, igualmente, sabe, varrer o pátio da escola, passar pano [...] ela organizava de maneira que a gente aprendia o conteúdo e ainda dividia as tarefas, a comida era a gente que levava, e fazia ali [...] então foi um aprendizado muito grande e uma troca muito grande, a gente tinha pé de manga, é de mamãe, a gente apanhava aquilo daqui, fazia salada, [...] então era muito gostoso, eu aprendi muito [...] Ai depois eu vim pra São Gotardo, que aí foi um choque, porque olha só o que aconteceu comigo, eu fiz primeira série em [distrito rural próximo], segunda série na escola da Zona Rural Multiseriada, terceira série na zona rural também, e quarta-série em [mesmo distrito rural citado anteriormente], aí na quinta série tinha que vim pra São Gotardo [...] quando eu cheguei no [colégio local] eu quase desisti de estudar...pra mim, foi a pior fase da minha vida, eu sempre gostei de estudar de manhã, aí eu fui pra quinta série de manhã, aí lá no colégio tinha assim, a quinta A, quinta B, quinta C, quinta D, e a quinta A era a elite, meninos bons, e de manhã era a ralé, a quinta E e F, aí os amigos da minha mãe, professores, começaram a falar, “cê não pode deixar sua filha lá, pior sala que tem, passa ela pra tarde”, minha mãe me passou pra tarde, eu não dei conta de estudar, porque eles me enfiaram na tal quinta A, gente, eu quase morri, eu quase abandonei a escola...[**Pesquisadores: você fala por essas distinções sociais vividas mesmo?**] Nossa, eu fui totalmente discriminada, primeira porque eu tinha o cabelo bem enrolado, bem enrolado, eu era muito queimada do sol, eu tomava muito sol na roça, e além disso, eu ainda era “da roça”... né? Eu era criticada, eu não podia abrir a boca na sala, eu não aguentei, eu não vou pra escola, aí eu peguei e falei, aí ela me voltou, graças a deus, pra de manhã, aí eu fiquei, mas quando chegava na oitava série, a elite da tarde ia pra de manhã, e eu fui pra essa bendita oitava A, todas aquelas minhas colegas da quinta série voltaram as ser minhas colegas na oitava A, Jesus, deus me livre, eu penava... [**Pesquisadora: realmente era um pessoal muito abastado financeiramente?**] Eu não sei, se diziam [risos] ... era um comportamento de muita distinção, principalmente entre as meninas, tanto é... os grupos, não se misturavam, então como eu sempre fui muito competitiva, então por exemplo, vôlei eu jogava muito, todos os dias, embora eu seja baixinha, ping-pong eu jogava muito, então, eu enfrentava, eu vou jogar e eu quero jogar... a única coisa que eu não conseguia jogar era handball, aí não dava, mas assim na oitava série, eu sofri muito, porque assim, na quinta série, era, mas era uma coisa mais ingênua, né, aí na oitava série, era um negócio muito pesado, de professor ter que entrar pra me defender, porque aí tinha a questão da nota, a competição de nota, que aí eu me destacava, e aí elas não aceitavam entendeu, e aí meus colegas eram todos os homens, e aí eu enfrentava um problema com o meu pai, por que trabalho, as meninas não se misturavam, então, o que acontecia, eram só meninos, aí na hora de fazer trabalho era só menino que ia pra minha casa, porque

eu estudava de manhã e a minha mãe trabalhava a tarde, porque aí a tarde, eu ficava, meu irmão mais velho ficava comigo, pra ela poder organizar, porque ela também nunca teve ajudante, então de manhã ela fazia almoço, arrumava a casa, de tarde a gente arrumava cozinha, e meu pai ficava muito bravo, porque que só esses meninos que vem fazer trabalho com você, e eu não entendia, mas deu tudo certo...e aí, é, se fosse hoje, seria o bullying, e isso foi até o segundo ano, que aí o negócio começou a melhorar, eu comecei a ter mais argumentos, a me impor mais, porque antes eu me impunha no esportivo, em sala eu num falava muito... (PROFESSORA 07, 47 anos).

Para além dos recorrentes apontamentos quanto às hipóteses de conservação no campo da Educação, e que se evidenciam no modo como as posições docentes se colocam em relação à historicidade dos lugares que representam e acessam, essas reflexões teóricas e pesquisas empíricas relatam sobre muitas questões que nos requisitam pensarmos enquanto agentes dotados de igual capacidade interventiva na realidade em que nos inserimos. Precisamos nos conscientizar quanto à realidade de desigualdades raciais do qual fazemos parte.

A sociedade brasileira registra os seguintes percentuais de autodeclaração racial em suas pesquisas, 47,73% da população se declara branca, 43,13% se declara parda e 7,61% de cor preta; amarelos 1,09%, e indígenas 0,43% (IBGE, 2010). Com uma população de 31.819 habitantes no município de São Gotardo, com uma taxa de urbanização de 94,47%; 53,26% da população se declara branca, 37,62% se declara parda e 7,61% de cor preta; amarelos 1,41%, e indígenas 0,11% (IBGE, 2010).

O SNIG – Sistema Nacional de Informações de Gênero disponível on-line, também relativo ao Censo do ano de 2010, informam os seguintes dados relativos à proporção de pessoas por nível de instrução.

BRASIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
POPULAÇÃO EM GERAL	14,7%	24,6 %;	11,3 %
POPULAÇÃO BRANCA	14,7%	26,8%;	16,6%
POPULAÇÃO PRETA OU PARDA	14,7%	22,3%;	5,65%
MULHERES	14,4%	25%	12,5%
MULHERES BRANCAS	14,3%	26,7%	17,7%
MULHERES PRETAS OU PARDAS	14,5%	23,2%	6,71%.
SÃO GOTARDO	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR
POPULAÇÃO EM GERAL	15,2%	16,8%	7,18%
POPULAÇÃO BRANCA	13,9%	20,8%	10,1%
POPULAÇÃO PRETA OU PARDA	16,9%	11,4%	2,48%
MULHERES	14,1%	19,7%	8,87%
MULHERES BRANCAS	14%	22,2%	12,3%
MULHERES PRETAS OU PARDAS	14,2%	15,3%	3,5%

(SNIG; IBGE, 2010)

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos

currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p.99).

O que nos marca nos direciona a busca por mudanças por equidade, a partir de um lugar de fala e de ação reconhecidamente privilegiado enquanto agente que o ocupa. A identificação da docência enquanto posição política, produtora de transformação e ruptura com paradigmas conservadores no que são excludentes, seria um caminho teórico e reflexivo capaz de potencializar uma noção de Educação enquanto prática de liberdade (HOOKS, 2017).

[...] depois eu comecei a pegar aula, substituições, eu peguei substituições de tudo que você imaginar [...] eu pegava de tudo que aparecia, geografia, matemática, química, [...] faltava professor sabe, então... é, e fazia faculdade, e fui envolvendo com escola, e gostei muito... cê me perguntou o que me marcou muito na minha trajetória como professora né... muitas coisas, muitas coisas boas, eu acho que eu gosto muito da sala de aula... ela te dá vida, por exemplo, quando eu entro na sala de aula, eu posso estar com um problema, as pessoas podem não acreditar, mas eu não lembro de nada, eu entro pra uma sala de aula, eu posso estar com o problema que for, por exemplo, quando meu filho tava doente, e era uma doença séria, a única hora que eu esquecia era quando eu entrava na sala de aula... me dava assim... era como se estivesse, ali eu entro naquilo que eu estou fazendo mesmo, eu tô ali mesmo... como se diz, de corpo e alma eu estou ali na sala de aula...então nessa trajetória, tem muitas coisas que me marcaram, mas... uma das coisas que sempre me marcou muito, superação de alunos, alguns... você pegar um aluno, eu tive muito tempo né, no [colégio em que atua] eu trabalhei com meninos que eu peguei na quinta série e fui até o terceiro, então muitas vezes o aluno tinha uma limitação enorme, ele superar, é... um aluno que me marcou muito, porque eu nunca tinha tido um aluno especial, e eu tive um aluno com várias deficiências, intelectual, de fala, e hoje ele está na universidade, está formando...terminando o curso superior, é algo que seria assim, inadmissível, que ninguém acreditava que ia chegar...
[Pesquisadora: na sua época você lembra de ter colegas que seriam consideração parte desses processos de inclusão?] Eu lembro de um cadeirante, só, até quem tinha epilepsia parava de estudar, eu tinha uma colega que tinha epilepsia e ela abandonou a escola na sétima série (**PROFESSORA 07, 47 anos**).

Mesmo que limitados por fatores que nos parecem externos, o que acreditamos e o que buscamos politicamente, numa troca construtiva e em via de mão dupla com o lugar sócio-histórico de onde falamos, e ouvimos, é o caminho para o reconhecimento da importância de construirmos autonomia, de aprendermos a transgredir os impactos desses sentidos velados e violentos imputados às vivências discentes e docentes que presenciamos e protagonizamos (HOOKS, 2017). Tais vivências, articuladas ao âmbito da pesquisa acadêmica, permitem dizer e ouvir de diferentes lugares, que ora se aproximam e ora se distanciam na percepção das distinções de classe, gênero e raça que nos foram impostas, e que objetivamos deixar de reproduzir irrefletidamente, enquanto grupos e indivíduos em interação com igual capacidade

de intervenção em um tempo que se mostra ainda tão violentamente marcado pela naturalização das desigualdades no Campo da Educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES

As instituições educacionais, estando articuladas aos outros campos de poder estatais, reproduzem muitos aspectos de uma realidade estrutural das desigualdades de gênero, raça e classe no Brasil. No que se refere à distribuição dos agentes entre as classes, considerando gênero e raça, foi possível discutir as formas como o campo da Educação operou historicamente de um modo singular, pois, mesmo inserindo a categoria gênero em suas políticas e ideais pedagógicos, pensando especificamente sobre a feminização da docência escolar, seguiram segregadas pedagogicamente as populações de origem afro-brasileira e indígena.

Nesse sentido, dissertei amplamente sobre os caminhos da sistematização de um ensino que se constituiu como mais um mecanismo institucional sexista e epistemicida, operando pelo apagamento continuado das histórias e culturas relativas às mulheres e às populações afro-brasileiras e indígenas como norma.

Os percursos teóricos articulados aos processos de pesquisa empírica demonstraram como práticas naturalizadas no que tem de distintivas de gênero, raça e classe ainda se fazem presentes na atualidade. Tais práticas aparecem percebidas, muitas vezes, como “normais”, quando apontadas, e impossibilitam perceber a origem de uma violência tácita, no que reforça material e simbolicamente das representações identitárias e as respectivas posições sociais. Essa ideia de normalidade e tradição nos espaços educativos criou e manteve as mesmas categorizações disciplinadoras aplicadas às experiências discentes e docentes. O que se entende como normal impede de mensurar os impactos dessas distinções práticas, no que transmitem sobre modos de ser e estar no mundo, sem compreender o sentido dessas classificações, relacionais, binárias e opositoras, de bom e ruim, certo e errado, feio e belo, verdade ou mentira, que se reproduzem a partir dos mesmos modelos de dominação do passado escravagista brasileiro.

Foi possível evidenciar os modos como o que é percebido como normal e tradicional no campo educativo pode estar associado às hierarquias advindas da generificação de origem patriarcal em nossas vivências, e das reproduções racistas estruturais de que fazemos parte, no que mobilizam e conservam de diferenciações relativas aos agentes e grupos nele inseridos e dele excluídos, enquanto elementos retroalimentadores das desigualdades sociais que experimentamos, de forma consciente ou não.

As informações colhidas através das entrevistas apontaram para as mesmas práticas escolares disciplinares, propostas nesse passado não tão distante, e remetem às mesmas

categorias de um juízo professoral historicamente transmitido e reproduzido nas práticas formativas e institucionais partilhadas por agentes protagonistas no campo da Educação. As experiências sociais narradas, para além da discência e docência, contemplaram o compartilhamento de trajetórias familiares marcadas pelo reconhecimento dos valores hegemônicos conservadores, representados como um padrão comportamental a ser seguido, como um modelo ensinado e aprendido que permite maior ou menor adequação e pertencimento. Mesmo nos relatos das professoras interlocutoras que não apresentaram identificação com os padrões comportamentais que remetem à norma hegemônica em suas vivências, a forma como essa mesma norma opera, e as distinções de gênero, raça e classe que ela produz e reproduz, ficaram explícitas em suas narrativas.

As informações analisadas demonstram como as percepções de si mesmas validam a hipótese quanto à naturalização dos constituintes essencialistas das representações hegemônicas de gênero e classe. Ao buscar a articulação das noções de representação identitária e representação social ao que se evidencia quanto à representatividade desigual na docência e campo educativo atualmente, a discussão se torna relevante enquanto argumentação para um enfrentamento feminista e antirracista que possa ser estruturalmente elaborado. É possível evidenciar como tais representações estão imbricadas em meio às desigualdades raciais, que se fazem aparentes na ausência relatada quanto à representatividade docente de mulheres negras, numa mesma posição profissional que se feminizou intensamente ao longo de todo o século XX e XXI.

Os desvalores de gênero e raça aparentam ter reformulado e reproduzido diferenciações no processo de feminização da docência escolar na sociedade brasileira, uma vez que tal feminização se garante seletiva, pela histórica marginalização das populações afro-brasileiras e indígenas e, conseqüentemente, das mulheres negras da educação formal.

A posição docente na educação básica confirmaria uma desigualdade profissional de gênero, ao se constituir como profissão quase que estritamente feminina, ao mesmo tempo em que reafirmaria a branquitude como o parâmetro educativo a ser reproduzido, nessa inserção seletiva de agentes representantes de referenciais de feminilidade branca e/ou embranquecida subjetivamente na docência escolar.

Foi possível estender e ampliar as críticas feitas à trajetória da escolarização básica à academia, quanto às desigualdades em acesso representativo de cunho classista e distintivo de gênero e raça ao campo como um todo, buscando uma articulação dos ideais políticos pedagógicos passíveis de serem averiguados e pertinentes à historicidade explorada das representações docentes que se construíram e se sustentam ao longo do tempo. Os relatos

apontaram haver uma mistificação comum sobre escolas e universidades como sinônimos de horizontalidade intelectual, cultural, e de real compartilhamento de epistemologias e conteúdos plurais em origem e significados, o que é convergente às leituras críticas sobre o campo da Educação. O que tornou possível, através desta pesquisa, uma aproximação dos possíveis mecanismos desta mistificação.

Foi possível averiguar como o fator racial não se configura como um elemento relevante para as interlocutoras quanto às relações sociais em que se inserem, e, especificamente, quanto ao desempenho escolar e posição profissional docente na hora de fazer escolhas em sala de aula e ambiente escolar como um todo. Este dado abriu a possibilidade de pensar como, aparentemente, criou-se um véu histórico sobre a realidade desigual das agentes que acessaram e acessam majoritariamente tais posições, e que segue encobrendo privilégios da branquitude entre as mesmas, e também no campo da Educação, especificamente, e para sociedade, de forma geral, como conformação macro dessa realidade objetiva.

Um desafio real poderia ser pensar nossas próprias práticas escolares como responsáveis pela reprodução de branquitude acrítica (CARDOSO, 2010). O que nos diz a representatividade majoritária de mulheres brancas na docência da educação básica quanto à ausência de uma real pedagogia antirracista e decolonial como prioridade ainda na contemporaneidade?

As mulheres (professoras) interlocutoras, tanto as que se autodeclaram brancas, como as que se autodeclaram não brancas, apesar de identificarem as desigualdades em representatividade como totalmente visíveis nos espaços educativos que se inseriram e se inserem, relatam se perceberem apenas como mulheres, atribuindo para si mesmas um possível sentido universal de gênero, seguindo sem reconhecer o fator raça numa possível associação e diferenciação às trajetórias discentes e docentes que trilharam.

O campo da Educação, em seus diversos níveis, aparentemente continua invisibilizando tais fatores, e seguindo como um dos principais mecanismos mantenedores de branquitude estatal, ao se fazer executor de processos pedagogizados de embranquecimento subjetivo, e a conseqüente reprodução de branquitude acrítica (CARDOSO, 2010). A marginalização e ausência de determinadas agentes e epistemologias continua percebida enquanto circunstância história muito distante de nossas escolhas práticas de pesquisa e docência, e ainda, como algo que se “resolverá” sociologicamente por si só, e ao longo do tempo.

Há uma condescendência baseada em uma educação pautada na normalização da branquitude, e que permite agir e discursar como se existisse um movimento emergente em pluralidade e autonomia intelectual que devesse gradualmente superar a exclusão institucionalizada de tais grupos e conhecimentos que não atendem à política de embranquecimento imposta.

A elaboração dessa dissertação partiu de uma busca pela compreensão de alguns dos sentidos manifestos nas desigualdades de gênero, raça e classe presentes na sociedade brasileira, considerando a minha inserção e observação da realidade a partir do campo da Educação, enquanto discente e docente. Reconheci e identifiquei desde o princípio dessa pesquisa as desigualdades sobre as quais discorro, e busquei estabelecer reflexões sócio-históricas capazes de sustentar minhas hipóteses sobre a trajetória do próprio campo na produção e reprodução de conservadorismos distintivos de agentes e grupos que o experimentam, alimentando ideológica e pedagogicamente as representações hegemônicas de gênero, raça e classe que atuam na promoção de representatividades desiguais que as confirmam quanto à distribuição das posições sociais, escolarizadas e, portanto, certificadas institucionalmente.

Esse exercício dissertativo não teve a pretensão de conclusões deterministas, e que encerrem os sentidos analíticos possíveis nos pontos que foram perpassados na discussão. Por acreditar que não se pode permitir a reprodução de violências continuadas como parte da trajetória normal de um campo, e por acreditar ainda menos que a produção de igualdade e equidade em um campo se produzirá sozinha, entendo que os pontos sejam mais uma abertura para que nos confrontemos com o tema, também na forma como essa abordagem o elucidada. O tema e a abordagem propostos são partes dos processos de construções e desconstruções metodológicas e epistemológicas contínuas, que mobilizam e potencializam saberes não apenas nos espaços da academia, mas que se querem de fato interventivas, e se reconhecem no que são passíveis de questionamentos e elaborações críticas que promovam ampliação e aprofundamento quanto aos argumentos produzidos.

A partir de alguns dos apontamentos feitos pelas professoras participantes da banca de defesa, me percebi confrontada com o que minha própria escrita não contemplou quanto ao Movimento Negro educador (GOMES, 2017) no Brasil. Entendo que na ânsia de comprovar minhas hipóteses sobre uma inegável manutenção do sexismo e racismo classista que orientou o campo da Educação no Brasil, não me permiti ir além de evidenciar o que a branquitude reproduziu, e não me empenhei em elucidar como, no rumo oposto, os movimentos sociais protagonizados por agentes e grupos marginalizados, especialmente o Movimento Negro,

atuaram no enfrentamento contínuo das opressões modernas, e na construção de formas de resistências de que foram protagonistas em diversos momentos, nos diferentes campos, e também no que diz respeito à educação. “A educação não é um campo fixo, e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como espaço tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagação pelos coletivos sociais diversos” (GOMES, 2017, p. 25).

Desse modo, foi possível analisar, num trabalho como esse, pensando o Estado brasileiro e os agentes que o operacionalizaram no período após a abolição, os processos constituintes da representatividade desigual em branquitude nas esferas de poder, ao reconhecer quantitativamente como há uma maioria branca que se mantém nas posições políticas e administrativas idealizadas como democráticas. O campo da Educação, no período após a abolição, continuaria a instrumentalizar uma vontade de embranquecimento objetivo e subjetivo que atravessa a própria gênese da sociedade brasileira, e que, diante da noção eurocentrada de conhecimento escolar que aqui se replicou, se confirma numa classificação de mundo racialmente diferenciada, quanto aos valores maiores ou menores que podem ser atribuídos para quais grupos e agentes em interação.

Na forma de uma espécie de prestígio sociocultural, a escolarização atuou como uma régua que passou a medir como maior quem se insere a partir de uma lógica institucional, na qual há a adesão ao racismo de Estado sem questionamentos e que se sustenta nessa possibilidade de seleção permanente quanto a quem representa e controla o Estado, uma seletividade que se dá também com base nos fenótipos associados a determinadas parcelas da população.

Dessa perspectiva, ao apontar uma trajetória em que se evidenciaram violências simbólicas ininterruptas, relativas à organização do campo da Educação no Brasil, minha escrita deixou poucas brechas para se pensar e reconhecer nas possibilidades de resistências que estiveram presentes, e configuraram disputas com objetivos políticos pedagógicos no mesmo período. Ao mostrar o caminho marcado pela imposição da branquitude de gênero como norma de feminilidade, repensando a feminização da docência, reconheço que textualmente deixei poucas brechas para pensarmos as insurgências das mulheres, e das populações não brancas, no que romperam com esses padrões, de formas individuais e coletivas, estando inseridas nesse e em outros campos do saber e poder. Movimentos sociais diversos interviam nos percursos sócio-histórico desses territórios, em práticas e discursos cada vez mais publicitados, e sobre os quais têm sido produzidos estudos contra hegemônicos, em seu posicionamento e na prática dos educadores e dos agentes políticos de transformação.

A existência das lutas sociais permeou todo o período escravagista, seguiu e segue latente após a abolição, reivindicando garantia de direitos básicos de sobrevivência às populações marginalizadas, adquirindo especial visibilidade e atenção na produção historiográfica no período de redemocratização política brasileira, após a década de 1970. É preciso reconhecer que os movimentos sociais em oposição ao modelo disciplinador de nossa escolarização, e em oposição às políticas produtoras de exclusão e epistemicídio, garantiram conquistas estruturais no campo da Educação, tais como as mudanças na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação quanto às demandas por igualdade das populações afro-brasileiras e indígenas, e que reverberaram em mudanças nos debates acerca das relações desiguais de gênero e à conscientização de classe. Mudanças capazes de, gradualmente, impactar na percepção e nas escolhas dos docentes e discentes sobre quais são as práticas pedagógicas e os conteúdos aceitos. As políticas públicas do campo da Educação foram problematizadas e tencionadas ao extremo durante o século XX e XXI.

Reconheço a ausência de referências elucidando tais processos e lutas sociais por emancipação nessa dissertação, que soa como um enorme desejo de afirmar e reafirmar que a escola é machista e racista, que a academia é machista e racista, que a sociedade é machista e racista. Em alguma medida, talvez se trate mesmo disso, de afirmar o quanto são machistas e racistas as formas de institucionalização dos saberes.

Contudo, entendo que a docência, e a forma como essa se pensa e representa, e no modo como está representada majoritariamente, ainda na contemporaneidade, pode ser uma chave para que essas afirmações quanto ao machismo e racismo que reproduzimos, do lugar de educadoras, se transformem em abertura para entendermos a necessidade de escolha por uma pedagogia antirracista e decolonial nas escolas brasileiras (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Entendo que há muita importância em nos confrontarmos com a realidade das violências pedagógicas que o campo escolar conserva, e se faz igualmente importante replicar as discussões que contemplem a existência afirmativa de processos de luta social por ressignificação identitária, contra os estereótipos de gênero e raça nas sociedades brasileiras.

Nesse sentido, é preciso reconhecer e conhecer a existência afirmativa desses agentes e grupos presentes nas lutas por legitimidade na produção do conhecimento, nas lutas por inserção política e acadêmica, a partir de um lugar de pertencimento advindo do que se construiu contra hegemonicamente, pela mediação de movimentos sociais, e em especial, pelo Movimento Negro educador no Brasil.

O movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil. Ao trazer o debate sobre racismo para a cena pública e indagar as políticas públicas e seu compromisso com a superação das desigualdades raciais, esse movimento social ressignifica e politiza a raça, dando-lhe um trato emancipatório e não inferiorizante [...] Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicitar como o racismo brasileiro opera não somente na Estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas (GOMES, 2017, p.21).

As mulheres negras são protagonistas em processos emancipatórios construídos nos processos que fazem do Movimento Negro um agente político ativo na sociedade brasileira, desde o período colonial. As lutas por emancipação das populações negras, e as constantes reivindicações por uma política estatal que de fato se pautem em preceitos de equidade e busca por igualdade, sempre contemplaram significativamente a busca por democratização do acesso à educação institucional. Esse acesso à educação, sempre requerido, não é apenas objetivo, mas quanto ao que se ensina e aprende subjetivamente nos espaços escolares brasileiros, e como isso contribuiu pra segregação racial naturalizada.

Ao reconhecer que a democratização da educação sempre foi pauta prioritária do Movimento Negro, reconhecemos que essa pauta acarreta em uma luta que é por mudanças não apenas para as populações negras, que por tal movimento se percebem diretamente representadas, mas uma luta por transformações democráticas para toda a população brasileira.

Gomes (2017), ao se debruçar sobre as trajetórias de emancipação do Movimento Negro, do lugar de educadora em que se coloca, aponta que pensar a sociedade a partir do campo da Educação é também compreender como o Movimento Negro educa no Brasil, ou mesmo, como o Movimento Negro pode continuar educando o Brasil, em sua existência afirmativa, na resistência, em uma luta que é antirracista e antissexista, e que depende do reconhecimento da complexidade do que estamos enfrentando, estruturalmente, e que se manifesta em nossas relações e trocas cotidianas.

A educação é o campo escolhido para as reflexões aqui realizadas devido ao fato de ser um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil, e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiros. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista (GOMES, 2017, p.24-25).

Sem uma intenção prévia deliberada, mulheres negras inseridas em discussões e ações protagonizadas pelo Movimento Negro foram as intelectuais e educadoras que fundamentaram essa dissertação, reflexivamente e informacionalmente, não somente quanto à realidade racializada do campo da Educação, mas quanto às formas possíveis de análise da sociedade brasileira. Suas produções foram a base para que eu buscasse compreender como as pertencas raciais atravessam e diferenciam as vivências e trajetórias de todas as mulheres. E, para encontrar os meios de confrontar a realidade de uma branquitude docente como sintoma de um recorte desigual de gênero e raça institucionalizado, em consonância com toda a estrutura social brasileira, numa interlocução teórica e empírica, me vi direcionada para as leituras de agentes inseridas no Movimento Negro educador (GOMES, 2017) e no que entendo como um movimento epistêmico de mulheres negras brasileiras, em diálogos com um movimento de mulheres negras que passa a ser mundialmente reconhecido (PEREIRA, 2019).

Pereira (2019) apresenta uma leitura cuidadosa quanto às trajetórias históricas de muitas mulheres negras intelectuais brasileiras. Uma trajetória em que evidencia, a partir dos trabalhos analisados, o que propõem essas mulheres ao longo do tempo, textualmente, reflexivamente e em termos de informação objetiva sobre a realidade em que se inserem. Ao descrever a abordagem de um trabalho analisado, ela fala de uma possibilidade de contextualização de “padrões de relações raciais no Brasil frente a dinâmicas de gênero, assinalando as conexões entre a ideologia do branqueamento, a discriminação racial e a construção de representações femininas segundo a cor da pele por ideólogos da nação” (PEREIRA, 2019, p.46). O que está diretamente relacionado ao tema dessa dissertação, pensando na percepção da feminização docente no Brasil como recorte de classe e raça intragênero, marcado pela vontade de manutenção da representação feminina hegemônica – branca –, e que pôde ser questionado em relação às lógicas sociológicas estruturais, e problematizado academicamente através de perspectivas epistêmicas de mulheres negras em movimento, autoras que ela apresenta enquanto agentes de movimentações plurais por emancipação social, intelectual e política, atuantes em diferentes momentos, espaços e formatos.

Um dos trabalhos citados por Pereira (2019) fala de como essas agentes reivindicam “direitos, voz e espaços de pertencimento na sociedade” (PEREIRA, 2019, p.46). O que aprofunda ao apontar que

no movimento de mulheres negras, esses esforços englobariam quatro dimensões: a construção de uma identidade coletiva social que contesta a marginalização social, econômica e política; a construção da identidade política por meio da criação de

demandas de grupo e do reconhecimento enquanto agentes sociais; a inscrição deste sujeito na esfera pública brasileira; e o alcance da cidadania por meio da afirmação do direito a ter direitos (PEREIRA, 2019, p.47).

Muitas mulheres negras protagonizaram um lugar de existência afirmativa quanto às perspectivas epistemológicas, evidenciando a racialização assimétrica de nossas experiências, como mulheres, como educadoras, e em posições academicamente reconhecidas do saber. Muitas dessas autoras estão presentes nesse texto, referenciam essa pesquisa, no que ela traz de reconhecimento de um recorte racial e de classe intragênero evidente no Brasil, e que se projeta nos processos de feminização da docência brasileira. De acordo com Pereira (2019), essas autoras estão inseridas no que ela apresenta como um movimento de mulheres negras intelectuais que protagonizam a produção de novos horizontes políticos, a partir das dimensões epistêmicas plurais e complexas que apresentam.

É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível [...] não existe conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem se não no interior das relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes tipos de epistemologias (GOMES, 2017, p.28).

Grande parte da epistemologia orientadora dessa pesquisa encontrou fundamentos em articulações construídas pelo Movimento Negro e pelo movimento de mulheres negras intelectuais, no Brasil, na América do Sul e em outros territórios, nos diferentes campos de saber e poder. “O Movimento Negro, entendido como sujeito político produtor e produto de experiências sociais diversas que ressignificam a questão étnico-racial em nossa história, é reconhecido, nesse estudo, como sujeito de conhecimento” (GOMES, 2017, p.28). Nesse sentido, é importante que sejam feitas tais considerações para que a resistência apareça nesses novos horizontes políticos mediados por perspectivas epistêmicas contra hegemônicas (PEREIRA, 2019), que entendo atreladas ao que se concebeu como conhecimento nessa dissertação, literalmente em autoras e autores que respaldaram as discussões propostas.

O reconhecimento do Movimento Negro como educador permite “avançar na compreensão do pensamento pedagógico como um permanente confronto entre paradigmas de educação, de conhecimento, de valores e do humano” (GOMES, 2017, p.54). Ao problematizar as desigualdades raciais em sua pluralidade, através de autoras e autores que a replicam, inclusive na escrita acadêmica, e que a representam ideologicamente a partir de posições discentes e docentes nos diversos níveis de ensino, o Movimento Negro possibilita que a população como um todo se eduque para as relações étnico-raciais, possibilita que a população acesse e identifique nesse debate quais as formas de mantermos e propagarmos

posturas antirracistas, institucionalmente, e nas relações interpessoais que se permitem desconstruir cotidianamente, que permitem horizontalidade, ao se dar conta do necessário combate diário às hierarquias de dominação que nos condicionam historicamente.

É importante pensar que, ainda que as limitações pedagógicas e o distanciamento entre as teorias e as práticas escolares estejam colocados nos relatos, todas as professoras entrevistadas, das diferentes faixas etárias, citaram a lei 10.639/03, e mostraram estar cientes das mudanças propostas pela lei quanto ao que deve ser inserido nos conteúdos curriculares obrigatórios, ainda que de maneira precária e superficial. A menção de todas as agentes da educação à Lei é muito significativa, considerando todo o tempo de luta e reivindicação dessa mudança, enquanto parte de um movimento de conscientização de que se trata de mais um direito, mais um direito que foi negado para as populações afro-brasileiras e indígenas na história do Brasil por um longo período, pela institucionalização do racismo como norma, orientando decisões político administrativas por preceitos que corroboraram e conservaram desigualdades.

Essa pesquisa, por estar inserida no campo da Educação, e compreender este como um espaço de imensurável contribuição na conformação de subjetividades, apresenta pontos, e suas respectivas elaborações acerca dos mecanismos mantenedores das desigualdades historicamente configuradas, desde o originário da sociedade brasileira. Tais pontos foram problematizados com a intenção de desvelar seus aspectos violentos e excludentes que, como pode ser observado através das interlocutoras, ainda parecem imperceptíveis à maioria de nós. Torná-los perceptíveis pode ser um modo de promover rupturas geradoras de maior igualdade e equidade social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

ALMEIDA, P. R.; KOURY, Y. A. História Oral e Memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História & Perspectivas**. Uberlândia (50), 2014.

ALVES, R. R. **Família Patriarcal e Nuclear: conceito, características e transformações**. Anais do II Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Goiás, Universidade Católica de Goiás. Goiânia: Ed. da UCG, 2009. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/IISPHist09_RoosembergAlves.pdf>. Acesso em: 20/02/2019.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BELTRÃO, K.I; ALVES, J.E.D. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira século XX. **Cad. Pesqui.** vol.39 no.136. São Paulo jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 26/05/2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000100007>.

BERNARDINO-COSTA, J. ; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Soc. estado.** vol.31 no.1 Brasília jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 21/10/2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>.

BORDIEU, P. **A dominação masculina**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BORDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BORDIEU, P. **Meditações Pascalianas I** Tradução: Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

BOURDIEU, P. **A Distinção: Critica Social do Julgamento**. São Paulo, Edusp; Porto Alegre, Zouk, 2015.

BOURDIEU, P. Capital simbólico e classes sociais. **Novos Estudos**. CEBRAP 96. Julho, 2016.

BOURDIEU, P. **Escritos em Educação**. Maria A. Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P.. **Sobre o Estado**. 1ª edição. São Paulo: companhia das letras, 2014.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a. Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 64, (p. 4-13) 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179/1184>>. Acesso em: 19/01/2019.

BUITONI, S. D. **Mulher de Papel**: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira. 2 ed. São Paulo: Summus, 2009.

CARDOSO, L. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud** [online]. 2010, vol.8, n.1, pp.607-630. ISSN 1692-715X. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf>>. Acesso em 19/09/2018.

CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 27/08/2017.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARNEIRO, S. Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade brasileira. In: CARREIRA, D. et al (Org.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 18/04/2018.

CARREIRA, D. et al (Org.). **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 31/03/2018.

CARREIRA, D. O Informe Brasil - Gênero e Educação: Da CONAE às Diretrizes Nacionais. In: CARREIRA, Denise et al. **Gênero e educação**: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf>. Acesso em: 02/04/2018.

CARVALHO, C. H. de. Modernizar e civilizar: reformas educacionais em Minas Gerais no final do século XIX e princípio do século XX (1982-1928). **XXVII ANPUH - Simpósio Nacional de História**, 2013. Disponível em: <

http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364488931_ARQUIVO_ANPUH.pdf>. Acesso em 26/02/2018.

CARVALHO, J. M. de. **A Formação das Almas**: O Imaginário da República no Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSGOUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: autêntica, 2019.

CASIMIRO, A. P. B. S. Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html>. Acesso em: 29/05/2018.

CASTRO, H. História Social. In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. **Domínios da História**: ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CESAIRE, A. **Discurso sobre a Negritude**. Carlos Moore (Org.) Coleção Vozes da Diáspora negra 3. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, E. V. da. “A urbanização do Brasil no século XIX”. In: _____ **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Ed. Unesp, 7ª edição, 1999.

COSTA, J. **Genocídio: o apagamento de uma identidade**. 2018, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Área: Cultura urbana, identidades e modos de vida Belo Horizonte – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_CostaJuniorJ_1.pdf>. Acesso em: 12/07/2018.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100011&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 26/06/2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>.

Curso de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | Apostila - GPP-GeR (UFMG, 2010).

DÁVILA, J. **Diploma de Brancura**: política social e racial no Brasil – 1917-1945. São Paulo: ed. Unesp, 2006.

DAVIS, A. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Conferência realizada no dia 13 de dezembro de 1997, em São Luís (MA), na Iª Jornada Cultural Lélia Gonzalez,

promovida pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão e pelo Grupo de Mulheres Negras Mãe Andreza. São Paulo: Instituto Geledés, 2011. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/#gs.t59byZk>>. Acesso em 06/03/2017.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, cultura e política**. (Original 1990). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. (Original 1981). 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, G. ¿Que és un dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Barcelona: Gedisa, 1990.

Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Mariana Mazzini Marcondes... [et. al.]. Brasília: **IPEA Instituto de Pesquisa Econômica aplicada**, 2013. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf>. Acesso em: 27/09/2018.

Dossiê multimídia sobre violência contra as mulheres. **Instituto Patrícia Galvão**, 2019. Disponível em: < <https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br>>. Acesso em 31/05/2019.

EDDO-LODGE, R. **Por que eu não converso mais com pessoas brancas sobre raça**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

FANON, F. **Pele Negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, M. L. R. (org). **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

FIGUEIREDO, L. Mulheres nas Minas Gerais. In: **História das Mulheres no Brasil**/ Mary Del Priore. (org.) 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2001.

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, M. Aula de 17 de Março de 1976. In: **Em defesa da Sociedade**. Curso no College de France 1975/76. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

FOUCAULT, M. **Genealogia da Ética, subjetividade e sexualidade**. Coleção Ditos e Escritos, IX. Manoel de Barros da Motta (Org.) Tradução: Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II: O uso dos prazeres.** - 4ª ed. –. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade III: O cuidado de si.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Décio. **Escravos e senhores de escravos.** Por Alegre: mercado aberto, 1983.

FREITAS, Décio. **O escravismo brasileiro.** Porto Alegre: Editora Vozes, 1980.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GELEDÉS – Instituto da mulher negra/ CRIOLA – Organização de mulheres negras. **A situação dos direitos humanos das mulheres negras no Brasil: violências e violações.** Coordenação: Jurema Wernek, Nilza Iraci, Dossiê 2017. Disponível em: <<http://fopir.org.br/wp-content/uploads/2017/01/Dossie-Mulheres-Negras-.pdf>>. Acesso em 10/11/2018.

GOLDSCHMIDT, V. Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos. In: **A religião de Platão.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012. Disponível em: < <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/11/curr%C3%ADculo-e-rela%C3%A7%C3%B5es-raciais-nilma-lino-gomes.pdf>>. Acesso em: 29/08/2017.

GOMES, N.L. Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03. Projeto: **A cor da Cultura**, 2011. Disponível em: < <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em 28/06/2018.

GOMES, N. L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze, MALDONADO-TORRES, Nelson e GROSFUGUEL, Ramón (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: autêntica, 2019.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES NETO, W. O município e a Educação em Minas Gerais: a implementação da instrução pública no início do período republicano. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28, 2009. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29021>>. Acesso em 21/06/2018.

GONÇALVES NETO, W.; CARVALHO, C. H. de; CARVALHO, L. B. O. B. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906 – 1930). **História da Educação**. (Online). Porto Alegre v. 20 n. 49, pp. 255-271, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/60386>>. Acesso em 30/10/2018.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras**. União dos Coletivos Pan-Africanistas – UCPA (Org.). Diáspora Africana, 2018.

GRAMSCI, Antônio. Concepção Dialética da História. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª edição. Civilização Brasileira, 1981. _____. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução . KLEIMAN, Ângela B. (org) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. V. 31 n° 1, pp. 25-49, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025. Acesso em: 25/04/2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 Ed. Lamparina, 2015.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, B. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10/10/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **SNIG – Sistema Nacional de Informações de Gênero**, 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0>>. Acesso em: 10/10/2018.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2001.

LESSA, F. S. **O Feminino em Atenas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

LABORNE, A. A. de P. Branquitude e colonialidade do saber. **Revista Associação Brasileira de Pesquisadores Negros**. V.6, n.13, 2014a.

LABORNE, A. A. de P. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG –

Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/browse?type=author&value=Ana+Amelia+de+Paula+Laborne>>. Acesso em: 11/11/2018.

LOPES, G. E. A atualização teórica do NEHO nos últimos anos. **Oralidades: revista de História oral** / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. -- Ano 1, n. 1. São Paulo : NEHO, 2007. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%201_0.pdf>. Acesso em: 26/01/2018.

LOURO, G. L. **Educação e docência**: diversidade, gênero e sexualidade. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores. Volume 03 / n. 04 jan.-jul. 2011. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em 21/05/2017.

LOURO, G. L. Gênero e Magistério: Identidade, História, Representação. In: CATANI, D. et al. (org.) **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997a.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições** [online]. 2008, vol.19, n.2, pp.17-23. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000200003 acesso em 11/06/2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Revista Educação e Realidade**. v. 20, n. 2 (1995). Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722/40669>>. Acesso em 19/05/2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: **História das mulheres no Brasil** / Mary Del Priore (org.); Carla Bassanezi (coord. de textos). 7. ed. - São Paulo : Contexto, 2004.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACHADO, M. C. G. Glossário. Acervo: **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm>. Acesso em 23/05/2017.

MAGALHÃES, V.B. de. Imigração: subjetividade e Memória Coletiva. **Oralidades: revista de História oral** / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. -- Ano 1, n. 1. São Paulo : NEHO, 2007. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%201_0.pdf>. Acesso em: 22/03/2017.

MEIHY, J. C. S. B. História Oral: 10 itens para uma arqueologia conceitual. **Oralidade: revista de História oral** / Núcleo de Estudos em História Oral do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Ano 1, n. 1. São Paulo: NEHO, 2007. Disponível em: <http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/2019-09/Oralidades%201_0.pdf>. Acesso em: 22/03/2017.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2005.

MEIHY, J. C. S. B. Os novos rumos da história oral: o caso brasileiro. **Revista de História** 155. 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/download/19041/21104>>. Acesso em 27/07/2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9141.v0i155p191-203>.

Método Pedagógico dos Jesuítas : Ratio Studiorum. Acervo: **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm> Acesso em: 21/07/2018.

MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, B. **Quilombola e intelectual**: possibilidades no dias da destruição. União dos coletivos Pan-Africanistas – UCPA (Org.). Diáspora Africana: Ed. Filhos da África, 2018.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: **Pierre Bordieu_ Escritos em Educação**/Maria A. Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2015.

NOVELLI, P. G. O idealismo de Hegel e o materialismo de Marx: demarcações questionadas. **Interface** (Botucatu) [online]. vol.3, n.4, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32831999000100017>> Acesso em: 14/10/2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831999000100017>.

NOVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. EDUCA Lisboa | 2009.

NUNES, A. T. S.; COSTA, J. . Branquitude e decolonialidade acadêmica. In: Willian Douglas Guilherme. (Org.). **A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas**. 1. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019, v. 1, p. 74-84. DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.9201926048>.

OLIVEIRA, M. M. de. As Origens da Educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em 21/04/2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003>.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.01. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22/03/2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>.

Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/Departamento de Políticas de Ensino Médio, 2000.

Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PATERNIANI, S. Z. Da branquidade do Estado na ocupação da cidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.31, n°91, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v31n91/0102-6909-rbcsoc-3191092016.pdf>>. Acesso em: 25/05/2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.17666/319109/2016>.

PATRÍCIO, D. S. Educação e gênero: uma discussão para além da inclusão igualitária. In: **I Congresso Latino-americano de Educação em Direitos Humanos e II Encontro de Direitos Humanos da Unesp**, 2008. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/CC06.pdf>> acesso em 20/05/2016.

PEREIRA, A. C. J. **Intelectuais Negras Brasileiras**: horizontes políticos. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA NETO, A.F.; MACHADO, B. A.; MONETENEGRO, A. História Oral no Brasil: uma análise da produção recente (1998/2008). **História Oral**, v.10, n.2, pp. 113-126, 2007. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/default/files/arquivos/Hist%C3%B3riaOralBrasil_0.pdf>. Acesso em: 25/08/2018.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. v. 2, n. 3, pp. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>. Acesso em: 21/04/2017.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, n. 14, São Paulo, p. 25-39, fev. 1997. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11233/8240>>. Acesso em: 19/04/2017.

PRIBERAM, **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2013**. Disponível em: <<http://www.dicionario.priberam.org>>.

PRIORE, M. D. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2009. Disponível em: < <http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/noticias/quijano-anibal%20colonialidade%20do%20poder%20e%20classificacao%20social.pdf>>. Acesso em 11/06/2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do Poder, eurocentrismo e América Latina**. Clacso, 2005. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>. Acesso em: 11/06/2017.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 13/06/2017.

Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4ª ed. Brasília: IPEA Instituto de Pesquisa Econômica aplicada, 2011. Disponível em: <www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>. Acesso em: 22/08/2017.

REZENDE, D. L. Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda. **Revista Pensamento Plural**. Pelotas [17]: 07 – 27, julho-dezembro, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/6568/5155>>. Acesso em: 29/09/2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/pp.v0i17.6568>.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres e Educação no Brasil-Colônia: histórias entrecruzadas. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani; Maria Isabel Moura Nascimento. (Org.). **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_021.html>. Acesso em 10/08/2017.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. In: **500 anos de educação no Brasil**. Orgs. Eliane M. T. Lopes; Luciano M. Faria Filho; Cynthia G. V. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.

ROSA, W. M. Instrução pública e profissão docente em Minas Gerais (1825 – 1852). Série Estudos – **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande – Mato Grosso do Sul, n.14, pp.139 – 150. 2002. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/552/442>>. Acesso em: 21/09/2017.

ROSA, W. M. Instrução pública e formação de professores em Minas Gerais (1825-1852). **Revista brasileira de história da educação**. n° 6 jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38697/20226>>. Acesso em: 21/04/2018.

ROSÁRIO, M. J. A.; MELO, C. N. A educação Jesuítica no Brasil colônia. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n° 61, p. 379-389, 2015. Disponível em: <

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>>. Acesso em 29/09/2017. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640534>.

SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAMUEL, R. Teatros da Memória. **Projeto História**, São Paulo, (14), fevereiro. 1997. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/11234/8241>>. Acesso em: 30/06/2017.

SANTOS, M. A. O. Breve panorama das políticas raciais antirracistas no Brasil. In: **Conhecimento desde dentro: os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias**/ Sheila Walker (Org.). Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

SARLO, B. Tempo Passado: cultura de memória e guinada subjetiva. **Crítica do testemunho: sujeito e experiência**. São Paulo. Cia. das letras (Editora UFMG) Belo Horizonte, 2007. Disponível em: < <http://www.legh.cfh.ufsc.br/files/2015/04/SARLO-Beatriz.-Tempo-Passado.pdf>>. Acesso em 30/06/2017.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. v. 1. 496 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Rev. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://www.ammapsique.org.br/baixar/encardido-branco-branquissimo.pdf>>. Acesso em: 25/07/2017.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. ISSN 0100-3143 (impresso) e 2175-6236 (online). Porto Alegre, vol. 20, nº 2, pp. 71-99, 1995. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>>. Acesso em: 27/07/2017.

SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOUZA, R. de C. Reformas Escolanovistas na Educação Mineira: formando cidadãos. **Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação**. Natal, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/7112.pdf>>. Acesso em 29/04/2018.

SOUZA, R. M. de; GALLO, S. (orgs.). **Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Alínea, 2016.

SOUZA, J. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

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

História da Educação, 2002. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf>>. Acesso em 22/05/2017.

STEARNS, P. N. **História das Relações de Gênero**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

TEDESCHI, L. A. **Alguns apontamentos sobre história oral, gênero e história das mulheres**. Dourados, MS: UFGD, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1051/1/alguns-apontamentos-sobre-historia-oral-genero-e-historia-das-mulheres-losandro-antonio-teseschi.pdf>>. Acesso em: 23/03/2018.

TEIXEIRA, D. de V.; VESPÚCIO, C. R. O direito à educação nas Constituições brasileiras. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4117, 9 out. 2014. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/29732>>. Acesso em: 21/06/2019.

TOLEDO, C. de A. A; RUCKSTADTER, F. M. M; e RUCKSTADTER V. C. M. Glossário. Acervo: **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm>. Acesso em 23/05/2017.

TOYSHIMA, A. M. da S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da Educação nos Colégios Jesuíticos. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores: Civilidade, Fronteira e Diversidade/ IV Seminário do Grupo de Pesquisa, 2012**. Anais: Universidade Federal da Grande Dourados, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Ora1/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf>. Acesso em 14/06/2018.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Apostila Curso de Formação em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | GPP-GeR _MÓDULO 1 | Políticas Públicas e Promoção da Igualdade/ UNIDADE 3 | Políticas afirmativas de raça e gênero e a busca da igualdade de oportunidades/1. Definindo políticas afirmativas: entre o reconhecimento e a redistribuição em contextos globais e locais**. Coordenadora: Marlise Miriam de Matos Almeida. Belo Horizonte, MG, 2010.

WAISELFISZ J.J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Brasília: 2015. Disponível em: <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 31/05/2019.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, M. E. S. P. **Poder político e educação de elite**. São Paulo: Cortez, 1980.

YOUNG, I. M. **La justicia y la política de la diferencia**. Valencia: Cátedra, 2000.

ANEXO A – Questionário

<p>1. Idade/ Raça/ Religião/ Naturalidade</p> <p>2. Reside em domicílio próprio? Possui carro? Empregadas(os) domésticas(os)?</p>
<p>3. Histórico de Vida e Capital Cultural manifesto:</p> <p>É solicitado às entrevistadas que narrem aspectos de suas vivências a partir de algumas questões colocadas. As questões abordadas se fundaram inicialmente em suas experiências familiares de forma geral, sendo solicitado que abordassem especialmente o que as marcou quanto às relações e vínculos estabelecidos no período da infância e juventude. É explicitado que as questões constituem apenas uma orientação para o diálogo proposto, não sendo necessário que sejam respondidas objetivamente, bem como não há que se limitarem as falas sobre os aspectos previamente apresentados.</p> <p>A origem familiar e ascendência dos pais?</p> <p>Racialização dos antepassados das famílias dos pais?</p> <p>Com o que trabalharam? Qual o nível de estudo formal adquiriram?</p> <p>Residiram em residência própria? Propriedades? Bens móveis de valor (carros por exemplo)?</p> <p>Qual a religião?</p> <p>Possuíam empregados domésticos? (Se sim, você se lembra se as pessoas que trabalharam em sua casa eram brancas ou negras?) Quem cozinhava na sua casa? Fale sobre a alimentação de vocês, o que você se lembra de comer normalmente? E em dias festivos? Frequentavam movimentações socioculturais religiosas, políticas, ocuparam cargos políticos?</p>
<p>4. Quais as tarefas você se lembra de ser ensinada a realizar pela sua mãe? (Especificando quando necessário se existia ensinamentos sobre como Cozinhar, limpar, lavar, costurar, bordar?)</p> <p>5. E pelo seu pai?</p>
<p>6. Você se lembra de receber ensinamentos sobre como se comportar seguida da justificativa por ser menina, tanto na escola, como em casa, e pelas pessoas em geral, tais como: “<i>faça assim, você é uma menina</i>”, “<i>faça como uma menina</i>”, “<i>menina não</i></p>

faz isso”, “menina tem que fazer assim”?

7. Você observava diferenças entre o que era ensinado aos meninos ou as meninas por suas mães e pais? Quais?
 8. Quais eram as atividades típicas de meninas e meninos que vem em sua cabeça ao pensar na sociabilização da infância e juventude que vivenciou?
 9. Quais eram as brincadeiras protagonizadas por meninos e meninas que você se lembra?
 10. Quais eram as roupas e acessórios de meninos e meninas que você se lembra? As cores?
 11. Você participou de festas de debutante? Qual o significado você acredita que tenham tais eventos?
 12. Quais eram (e são) as principais atividades de entretenimento e cultura que você acessava (acessa), tais como viagens (nacionais e internacionais), frequência em cinema, Museus, Teatro, manifestações religiosas (Aqui ou em outras cidades)?
-
13. Quando você pensa na sua experiência juvenil, quais eram as profissões apresentadas como lugares de homens e de mulheres que você se recorde?
 14. Quais eram as características consideradas femininas e masculinas que justificavam as profissões de cada um?
-
15. Você acha que existia (ou ainda existe) uma associação da ideia do casamento com a felicidade e realização das mulheres na nossa sociedade?
 16. E em relação à maternidade?
 17. Você acredita que a mulher pode ser feliz sem casar ou ter filhos?
 18. A maioria das mulheres com quem você conviveu (e convive) é solteira? Divorciada? Casou-se? Teve filhos?
 19. Você se casou? Teve filhos?
 20. Você recebeu algum tipo de educação sexual dos seus pais?
-
21. Quais eram as condições materiais de vida em relação à Educação? Havia apoio da família? Qual o valor atribuído à Educação?
 22. Você estudou no sistema público ou privado de ensino?
 23. Qual escolaridade, formação?

Solicita-se às entrevistadas que narrem suas experiências na educação formal, se trabalharam enquanto estudaram, se residiam próximas às instituições e fatos que as marcaram nesse processo.

24. Você pode descrever o que observou na sua experiência no ensino, como estudante e agente da educação, se haviam e há divisões de atividades, de espaços, de conteúdos específicos para meninos e meninas? As listas de chamadas eram divididas? Os banheiros separados? Uniformes eram diferentes? Educação física separada?
25. Quais as principais separações que ainda ocorrem na escola a partir da divisão de gênero você consegue citar?

26. Você se recorda se havia a mesma proporção de meninos e meninas nas turmas em que estudou?
27. Havia mais professoras ou professores no ensino primário? E nos outros níveis de ensino?
28. Você acha que mulheres tem uma habilidade natural maior para a profissão docente? Para serem professoras? Por quê?
29. Você conhece homens e mulheres na mesma proporção em áreas como a medicina, advocacia, engenharia?
30. Você se lembra de estudar o direito das mulheres na escola, faculdade?
31. Estudou sobre história das mulheres que lutaram por direitos, movimentos políticos e sociais de mulheres, feministas?
32. Quando você pensa em figuras históricas femininas, qual (ou quais) você poderia citar?
33. Você identifica uma representação igualitária das mulheres em São Gotardo, política, profissional?
34. Você acredita que existem características naturais ou normais femininas e masculinas? Quais?

35. Havia manifestações religiosas católicas na escola? E de outras religiões?
36. Você se lembra de estudar sobre história e cultura afro-brasileira e indígena? Tanto na escola como na formação profissional para docência. (Para além das representações do período colonial, conteúdos sobre como viveram e como sua cultura resistiu e se modificou no tempo, suas formas de organização e luta política, manifestações

religiosas, imagens, quadros, literatura e arte afro-brasileira e indígena).

37. Você se lembra se havia (e se há) representações de corpos negros em livros didáticos de biologia?
 38. Havia alunos negros na mesma proporção que alunos brancos?
 39. Havia professoras ou professores negros na mesma proporção?
 40. Você observou se havia (e se há) pessoas negras em outras posições na escola, serviços de limpeza, cozinha, portaria?
 41. Na sua vida em geral, você observa que há pessoas negras em maior quantidade em quais posições profissionais?
 42. Você acha que há um número igualitário de mulheres brancas e negras atuando como professoras?
 43. Você se lembra de ver/adquirir bonecas pretas?
 44. Você observa se há um número igualitário de pessoas brancas e negras nos espaços de sociabilidade locais, clubes, restaurantes, festividades?
 45. Você observa algum tipo de segregação espacial entre a população negra e branca de São Gotardo?
 46. Você acha que há pessoas brancas e negras em profissões em áreas como a medicina, advocacia, engenharia e em posições políticas em São Gotardo?
-
47. Quando você se pensa na vida, se pensa como uma mulher, ou como uma mulher branca/negra?
 48. Já foi chamada a responder alguma pergunta a partir de uma sentença tal como: “você como mulher branca/negra...”?
 49. Já foi convidada a participar de algum debate sobre o lugar da mulher branca/negra na sociedade?
 50. Já ouviu a expressão “beleza branca”/”beleza negra”?
 51. Você acredita que teve alguma facilidade/dificuldade na vida por ser uma pessoa branca/negra? Acredita que se fosse uma mulher negra/branca alcançaria os mesmos locais profissionais na sua vida?
 52. Alguém já falou que você não tinha cara de professora?