

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE GESTÃO E NEGÓCIOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL
LINHA DE PESQUISA: GESTÃO PÚBLICA**

LETÍCIA GRACIELLE VIEIRA FERREIRA

**“NO CORAÇÃO DA SALA DE AULA”: TENSÕES DE GÊNERO NO TRABALHO
DE DOCENTES MULHERES**

**UBERLÂNDIA
2020**

LETÍCIA GRACIELLE VIEIRA FERREIRA

**“NO CORAÇÃO DA SALA DE AULA”: TENSÕES DE GÊNERO NO TRABALHO
DE DOCENTES MULHERES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Faculdade de Gestão e Negócios FAGEN da Universidade Federal de Uberlândia UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Gestão Pública

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cíntia Rodrigues de Oliveira

**UBERLÂNDIA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

F383n
2020 Ferreira, Leticia Gracielle Vieira, 1981-
 “*No coração da sala de aula*” [recurso eletrônico] : tensões de gênero
 no trabalho de docentes mulheres / Leticia Gracielle Vieira Ferreira. -
 2020.

 Orientadora: Cíntia Rodrigues de Oliveira.
 Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
 Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3926>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Administração. I. Oliveira, Cíntia Rodrigues de, 1963-, (Orient.).
 II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
 Gestão Organizacional. III. Título.

CDU:658



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 5M, Sala 109 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4525 - www.fagen.ufu.br - ppggo@ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Gestão Organizacional				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 57, PPGGO				
Data:	vinte e oito de agosto de dois mil e vinte	Hora de início:	10h00	Hora de encerramento:	12h32
Matrícula do Discente:	11822GOM010				
Nome do Discente:	Letícia Gracielle Vieira Ferreira				
Título do Trabalho:	"No coração da sala de aula": tensões de gênero no trabalho de docentes mulheres				
Área de concentração:	Gestão Organizacional				
Linha de pesquisa:	Gestão Pública				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	-				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional, assim composta: Professoras Doutoradas: [Cíntia Rodrigues de Oliveira - FAGEN/UFU](#), orientadora da candidata; [Luciana Carvalho - FAGEN/UFU](#); [Silvia Pereira de Castro Casa Nova - USP](#) e [Josiane Silva de Oliveira - UEM/MG](#).

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Cíntia Rodrigues de Oliveira, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

observação: A banca solicitou que seja colocada uma aprovação com distinção e louvor.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do

Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cíntia Rodrigues de Oliveira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2020, às 12:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Carvalho, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/08/2020, às 12:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Usuário Externo**, em 28/08/2020, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Josiane Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 02/09/2020, às 15:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2190602** e o código CRC **352EDE03**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família por apoiar a realização dos meus sonhos. Em especial, ao meu pai, Onofre José Ferreira, à minha mãe, Ilma Maria Vieira Ferreira, a minha irmã, Patrícia Michelle Vieira Ferreira, a minha madrinha, Vilma Maria Vieira Resende, e meus irmãos de coração, Marcelo Vieira Resende e Marcos Vieira Resende, por me oferecerem suporte emocional e amor incondicional, por serem meu centro de força, equilíbrio e afeto, e por terem me ensinado nesta existência, pelos exemplos de conduta que sempre me oferecem, a desenvolver a confiança e a valentia como qualidades essenciais para condução da vida.

Agradeço aos meus amigos e às minhas amigas, pela paciência, pelo apoio e incentivo, por me proporcionarem momentos de diversão, alegria e descanso.

Agradeço à Instituição Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelas oportunidades e desafios que me transformam, dia a dia, em uma servidora pública melhor e consciente de suas responsabilidades.

Agradeço imensamente a todos os professores e a todas as professoras com os quais e as quais tive a oportunidade de conviver e que me fizeram, por meio de sua profissão, desenvolver o interesse pelos estudos e pela busca por conhecimentos.

Agradeço à instituição Universidade Federal de Uberlândia-UFU, que ao ofertar o suporte necessário para o meu ingresso e desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Gestão Organizacional da Faculdade de Gestão e Negócios-FAGEN possibilitou minha aproximação com profissionais que me inspiram e motivam a continuar pesquisando.

Agradeço à professora Cíntia Rodrigues de Oliveira, minha orientadora, por ter me apresentado uma área de estudos da administração que eu desconhecia e que hoje me inspira pelo poder de transformação que oferece. Agradeço a ela, especialmente, pela generosidade, gentileza, paciência, disponibilidade e apoio que me oferece neste desafio.

Agradeço também à técnica Juliana e ao técnico Vinícius, pela presteza e simpatia de sempre.

Agradeço a todas as pessoas que, de algum modo, me apoiaram nesta jornada.

E, por fim, agradeço a todas as mulheres que encontrei na vida e que me inspiraram na realização deste trabalho.

Saber, mesmo na ordem histórica, não significa "reencontrar" e sobretudo não significa "reencontrar-nos". A história será "efetiva" na medida em que ela reintroduzir o descontínuo em nosso próprio ser. Ela dividirá nossos sentimentos; dramatizará nossos instintos; multiplicará nosso corpo e o oporá a si mesmo. Ela não deixará nada abaixo de si que teria a tranquilidade asseguradora da vida ou da natureza; ela não se deixará levar por nenhuma obstinação muda em direção a um fim milenar. Ela aprofundará aquilo sobre o que se gosta de fazê-la repousar e se obstinará contra sua pretensa continuidade (Michel Foucault, 1984).

As mulheres são como água, crescem quando se encontram (Paula Cohen, 2018).

RESUMO

Esta pesquisa está inserida no campo de investigação das relações de gênero e suas desigualdades. De maneira geral, no mundo do trabalho, as mulheres enfrentam muitos desafios nos espaços em que desenvolvem suas atividades profissionais. No ambiente acadêmico, especificamente nas salas de aula do ensino superior, as relações estabelecidas entre docentes e discentes podem estar inseridas em um processo de articulação de poder que emerge a partir de uma dinâmica social androcêntrica, na qual muitas vezes são vivenciadas experiências de tratamentos desiguais, violência e dominação simbólica. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é compreender as tensões de gênero que emergem das relações entre docentes mulheres e discentes nas salas de aulas de uma Instituição de Ensino Superior Pública. A partir desse objetivo, e com vistas a alcançá-lo, escolhemos o pós-estruturalismo como perspectiva epistemológica e metodológica. Para o Pós-estruturalismo, gênero é um dispositivo regulador que, de forma histórica e localizada, produz as identidades possíveis para representação do Feminino e Masculino. Como método qualitativo, optamos por uma pesquisa de campo instrumentalizada pela aplicação de entrevistas semiestruturadas com docentes mulheres. O corpus da pesquisa é composto por narrativas produzidas a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com 20 (vinte) docentes mulheres da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). As análises das transcrições das entrevistas foram realizadas pela análise do discurso Foucaultiana. O software IRAMUTEQ foi utilizado como recurso de apoio a análise textual discursiva proposta. Como resultados desta pesquisa observou-se que as relações entre docentes mulheres e discentes em sala de aula revelam certas práticas de poder tanto enquanto prática cotidiana do exercício de carreira docente no contexto da sala de aula que, generificada, se configura como uma experiência que é vivida de modo diferente para homens e mulheres, como enquanto um produto que reflete a produção de sujeitos e identidades a partir das relações de poder. As quatro formações discursivas traduzem um sistema de ordem e dominação masculina que é mantido e atualizado por práticas de governo no interior do campo de poder da carreira docente no ensino superior que são mediadas pelos regimes de verdade do campo.

Palavras-Chaves: Tensões de gênero. Docentes Mulheres. Pós-Estruturalismo. Ensino Superior.

ABSTRACT

This research is inserted in the field of investigation of gender relations and their inequalities. In general, in the world of work, women face many challenges in the spaces in which they develop their professional activities. In the academic environment, specifically in higher education classrooms, the relationships established between teachers and students can be inserted in a process of articulation of power that emerges from an androcentric social dynamic, in which experiences of unequal treatments are often experienced, violence and symbolic domination. In this sense, the objective of this research is to understand the gender tensions that emerge from the relationships between female teachers and students in the classrooms of a Public Higher Education Institution. Based on this objective, and with a view to achieving it, we chose post-structuralism as an epistemological and methodological perspective. For Post-structuralism, gender is a regulatory device that, in a historical and localized way, produces the possible identities for the representation of male and female. As a qualitative method, we opted for a field research instrumentalized by the application of semi-structured interviews with female teachers. The research corpus was produced from the experiences of 20 female teachers at the Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM). The analysis of the interview transcripts was carried out by analyzing the Foucaultian discourse. The IRAMUTEQ software was used as a resource to support the proposed discursive textual analysis. As a result of this research, it was observed that the relationships between female teachers and students in the classroom reveal certain power practices both as a daily practice of the exercise of the teaching career in the context of the classroom, which, when generated, is configured as an experience that is lived differently for men and women, as a product that reflects the production of subjects and identities based on power relations. The four discursive formations reflect a system of order and male domination that is maintained and updated by government practices within the power field of the teaching career in higher education that are mediated by the field's true regimes.

Keywords: Gender tensions. Women teachers. Post-Structuralism. Higher Education

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Modelo de análise das relações de poder
- Figura 2 – Organograma da UFTM
- Figura 3 – Critérios da regra 01
- Figura 4 – Critérios da regra 02
- Figura 5 – Critérios da regra 03
- Figura 6 – Critérios da regra 04
- Figura 7 – Mapa de Relações Formação Discursiva 01
- Figura 8 – Mapa de Relações Formação Discursiva 02
- Figura 9 – Mapa de Relações Formação Discursiva 03
- Figura 10 – Mapa de Relações Formação Discursiva 04
- Figura 11 – Mapa de Relações Geral

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 – Relação de Departamentos Didáticos Científicos vinculados aos Institutos
- Quadro 02 – Caracterização das participantes
- Quadro 03 – Modelo de AD adotado na pesquisa
- Quadro 04 – Enunciados encontrados
- Quadro 05 – Funções Enunciativas
- Quadro 06 – Critérios relacionados às funções enunciativas
- Quadro 07 – Critérios relacionados às regras de formação
- Quadro 08 – Formações Discursivas
- Quadro 09 – Formação Discursiva 01
- Quadro 10 – Formação Discursiva 02
- Quadro 11 – Formação Discursiva 03
- Quadro 12 – Formação Discursiva 04

LISTA DE SIGLAS

ABEP-UK – Associação de Brasileiros Estudantes de Pós-Graduação e Pesquisadores no Reino Unido

ADF – Análise do Discurso Foucaultiana

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNS – Conselho Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICBN – Instituto de Ciências Biológicas e Naturais

ICENE – Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação

ICS – Instituto de Ciências da Saúde

ICTE – Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas

IELACHS – Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ-*Interface de R pour analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire*

MEC – Ministério da Educação

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Contextualização	14
1.2	Objetivos	21
1.2.1	Objetivo Geral	21
1.2.2	Objetivos Específicos	22
1.3	Justificativa	22
1.4	Estrutura da Dissertação	19
2	GÊNERO E MULHERES: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E TEÓRICAS	27
2.1	Gênero como categoria analítica	27
2.2	Perspectivas Teóricas de Gênero	33
2.3	Gênero e Relações de Poder	48
2.4	Trabalhos Sobre Relações de Gênero no Ensino Superior	63
3	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	70
3.1	Abordagem da Pesquisa	72
3.2	O ambiente da Pesquisa	73
3.3	Análise do Corpus da Pesquisa	85
3.4	Considerações sobre a análise textual discursiva proposta	88
4	EM CENA, A SALA DE AULA: SABERES, TENSÕES E REPRESENTAÇÕES	92
4.1	Identificando as Estruturas do Campo e sua rede de relações	93
4.2	Identificando as Formações Discursivas	105
4.2.1	A negação e naturalização da discriminação de gênero em sala de aula faz parte da experiência docente	105
4.2.2	A sala de Aula: como espaço de prática e reflexão sobre permanências e descontinuidades de assimetrias de gênero	116
4.2.3	A sala de aula como espaço relacional de constituição de identidades	129
4.2.4	Mãe, mulher, docente, cientista! Os nós de gênero na vida de docentes mulheres	141
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
5.1	Na carreira acadêmica quem governa a sala de aula?	153
5.2	A vista de prova	157
	REFERÊNCIAS	160

1. INTRODUÇÃO

Diferentes tipos de desigualdades, que conferem privilégios e vantagens apenas para alguns e algumas em detrimento de outros e outras, assombram o contexto das relações sociais contemporâneas. Parte dessas desigualdades pode ser compreendida pela perspectiva de gênero, um termo compreendido aqui como categoria analítica. Nesse sentido, gênero é definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 88).

Na esfera das relações sociais entre os sexos, a luta pela igualdade de gênero tem sido travada pelas mulheres desde muito tempo, e, mesmo que não seja possível negar alguns avanços conquistados nesta área, principalmente aqueles propiciados pelo movimento feminista, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados.

Essas desigualdades são reproduzidas em diversos espaços sociais, como as salas de aulas, desde o ensino fundamental até o ensino superior, em diferentes formatos. Nesta dissertação de mestrado, abordamos as relações de gênero que emergem das interações entre docentes mulheres e discentes, no contexto das salas de aula do ensino superior de uma universidade federal.

Iniciamos apresentando o contexto em que surge a questão orientadora da pesquisa e seus objetivos, e prosseguimos com os elementos necessários para a apresentação da pesquisa.

1.1 Contextualização

O trabalho representa uma dimensão significativa na vida humana. Fonte de construção de subjetividades, a partir dele as pessoas desenvolvem suas potencialidades e modificam a realidade a sua volta. Segundo Ribeiro e Leda (2004, p. 77), “O trabalho impregnado de toda uma subjetividade, inserido em um contexto econômico/político/social com tantas diversidades, leva os indivíduos a terem vivências bastante distintas”.

A presença de mulheres no mercado de trabalho tem sido uma pauta emergente no âmbito acadêmico e profissional, com a crescente produção de estudos, abrangendo diferentes recortes e profissões. No contexto do desenvolvimento da carreira, várias tendências e

desafios têm sido pesquisados considerando os fatores econômicos, culturais e organizacionais contemporâneos.

Há trabalhos que focalizam as carreiras de mulheres, como o de Andrade (2012), que analisa as perspectivas de carreiras de mulheres profissionais e os desafios da Gestão de Recursos Humanos – RH, no que se refere ao desenvolvimento de políticas de carreiras específicas para esse público. Já no estudo recente de Tagata (2018), a autora investiga as razões que influenciam mulheres em suas escolhas profissionais, no que se refere à escolha de determinado cargo administrativo em detrimento do cargo de piloto na Academia da Força Aérea – AFA. Outros, como o de Lombardi (2005), se preocupam em entender como se dá o processo de feminização de mulheres em carreiras predominantemente masculinas, como é o caso das engenheiras.

Levantamentos estatísticos nacionais ilustram como a inserção e posicionamento de homens e mulheres no mercado de trabalho ocorrem de maneiras distintas. Um estudo divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresentou uma compilação dos dados sobre os indicadores sociais das mulheres no Brasil, de 2012 a 2017, cujos números ilustram as desigualdades de gênero no país. As diferenças de rendimento entre homens e mulheres são significativas, pois as mulheres seguem recebendo, em média, 75% do que os homens recebem. Em parte, essa diferença, como aponta a pesquisa, é explicada pela segregação ocupacional, visto que os homens continuam ocupando os postos mais bem remunerados, em setores mais rentáveis (IBGE, 2018).

Algumas assimetrias desse estudo podem ser compreendidas a partir da perspectiva da divisão sexual do trabalho baseada nas relações sociais entre os sexos. Segundo Hirata e Kergoat (2007) essa divisão é orientada por dois princípios organizadores; o princípio da separação, no qual se estabelece quais trabalhos são para os homens e quais são para as mulheres, e o princípio hierárquico, pelo qual o trabalho dos homens é mais valorizado que o das mulheres.

Em relação aos rendimentos médios do trabalho, um dado relevante do estudo realizado pelo IBGE relaciona o nível de instrução escolar e o salário, apontando que a diferença de rendimentos entre homens e mulheres é ainda maior entre as pessoas com ensino superior completo ou pós-graduação. Nessa categoria de instrução escolar, as mulheres receberam apenas 63,4% do que os homens (IBGE, 2018).

Os estudos sobre a divisão sexual do trabalho também contribuíram para conferir visibilidade à divisão desigual do trabalho doméstico entre os sexos. Impulsionados pelo movimento feminista, na década de 1970, na França, as reflexões estabelecidas em torno do tema permitiram que muitas mulheres tomassem consciência e começassem a questionar a quantidade expressiva de trabalho que era por elas executada gratuitamente na esfera da vida privada (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Davis (2016) aponta que a figura da “dona de casa” como conhecemos na atualidade surge como subproduto ideológico de uma transformação econômica no século XIX. No processo de industrialização, as fábricas foram progressivamente absorvendo a produção econômica que anteriormente ocorria em casa, com isso o trabalho doméstico realizado por mulheres foi se desvalorizando na medida em que se estabelecia a “dona de casa” e a “mãe” como modelos universais de feminilidade.

Com o desenvolvimento do capitalismo, as mulheres que precisavam trabalhar não eram tratadas como trabalhadoras completas e eram submetidas as condições de trabalho precárias e baixos salários, desse modo, o sexismo emerge como uma fonte de lucro para a nova sociedade capitalista (DAVIS, 2016).

Ainda hoje, a partir das diferenças sociais estabelecidas entre homens e mulheres, há uma naturalização da ideia de que as atividades desenvolvidas pelas mulheres no âmbito doméstico, no cuidado à família, não precisam ser contabilizadas. Sobre isso, Melo (2005, p.10) observa que “O invisível é desvendado no plano simbólico, quando se caracterizam os afazeres domésticos como trabalho complementar, acessório, de ajuda”.

No estudo do IBGE, o indicador que afere o número médio de horas semanais dedicadas aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos mostra que as mulheres que trabalham dedicam 73% mais horas ao trabalho doméstico, apontando para a existência de uma interdependência entre o trabalho produtivo e o doméstico, o que confere às mulheres uma carga adicional de trabalho (IBGE, 2018).

A metáfora do teto de vidro é outra temática recorrente nos estudos sobre gênero, organizações e trabalho. Desde a década de 1980, pesquisadores e pesquisadoras utilizam a metáfora como um *framework* que possibilita capturar e explicar as dimensões simbólicas envolvidas na discriminação contra mulheres nas organizações que impedem a ascensão das mulheres em posições de gestão mais elevadas (BENDEL; SCHMIDT, 2010).

Estudos sobre o tema e seus desdobramentos demonstram como as interações de gênero estabelecidas na sociedade são repetidas nos ambientes organizacionais, a partir disso, é possível compreender como as dinâmicas de poder, que muitas vezes subordinam as mulheres aos homens no social, são reproduzidas no interior das organizações (MORGADO; TONELLI, 2016).

No que se refere aos cargos de gerência, o estudo do IBGE aponta que, em 2016, apenas 37,8% dos cargos gerenciais, na iniciativa pública e/ou privada, eram ocupados por mulheres. E no final do ano de 2017, apenas 11,3% dos parlamentares do Congresso Nacional eram mulheres. Esses dados sinalizam que as mulheres continuam sendo excluídas das esferas nas quais as decisões estratégicas são tomadas (IBGE, 2018).

Para compreender melhor, a articulação entre a docência acadêmica e gênero retomaremos alguns aspectos da dinâmica da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Como já colocado, é a partir do final do século XIX, com o processo de industrialização, que mudanças significativas na sociedade e na organização do trabalho ocorrem devido à migração da produção doméstica para a industrial. Essa transformação modificou não só a relação entre as esferas da vida pública e privada, bem como as relações entre homens e mulheres. Quando debatemos sobre desigualdades de gênero, é comum pensarmos numa dicotomia entre homens e mulheres.

Como parte de um sistema explicativo, o termo “dicotomia”, de origem grega, representa a junção das palavras de “dikho” (dois) e “tomia” (cortar). Significado similar é encontrado no Dicionário Houaiss (DICOTOMIA, 2019, *online*), no qual a palavra dicotomia é definida por “repartição de um conceito em dois outros” ou “princípio que afirma a existência de dois elementos essenciais, o corpo e a alma, na constituição do ser humano”. Tradicionalmente, “Público e privado constituem polos de uma das grandes dicotomias do pensamento ocidental, em torno da qual se tem gerado significativo debate na teoria social contemporânea” (ABOIM, 2012, p. 95).

Paterman (1996) retoma que a dicotomia entre público e privado é uma questão central para o movimento e teoria feminista no sentido de crítica à separação e à oposição entre esses dois polos presentes na teoria e na prática liberal. Para parte do movimento feminista não há possibilidade de afirmação da igualdade de direitos entre homens e mulheres na estrutura social concebida pelo liberalismo. Segundo Aboim (2012), independentemente das

construções sobre as esferas pública e privada, o que parece ser consensual nelas é que essa dicotomia atuou como um processo codificador da ordem de gênero moderna.

Ao tentar estabelecer uma relação entre as desigualdades de gênero com a construção moderna do pensamento dicotômico entre público e privado, o que se conclui é que, independentemente das conotações sobre o que é de natureza pública, “[...] as mulheres, bem como outras categorias sociais, foram durante muito tempo excluídas da participação ativa no mundo do político e da governação, da cidadania e mesmo das sociabilidades tradicionais associadas ao exercício da masculinidade” (ABOIM, 2012).

A partir dos estudos feministas, algumas ambiguidades ficaram claras quando se trata da dicotomia Público/Privada, as quais devem ser objetos de reflexão: “Argumentos importantes nos debates contemporâneos dependem da suposição de que questões públicas podem ser facilmente diferenciadas de questões privadas, de que temos uma base sólida para separar o pessoal do político” (OKIN, 2008, p. 305).

Nesse contexto, partindo da tradicional dicotomia público/privado, a dicotomia homens e mulheres e as representações sociais construídas em torno dessas foram usadas muitas vezes para justificar como o homem, enquanto figura patriarcal, alcançou o status de direito ou poder de ordenar, de decidir, de atuar, de se fazer obedecer, conferindo e naturalizando a subordinação das mulheres (OKIN, 2008).

Prá e Gegatti (2016), partindo da crítica à dicotomia público/privado (OKIN, 2008), também entendem essa dicotomia como o princípio que estrutura as relações de gênero vinculadoras das mulheres à esfera doméstica (privada), distanciando-as da esfera pública (política), e, com base nessa ideia, as autoras refletem sobre os sentidos e significados da feminização do magistério. Segundo essas autoras, as primeiras oportunidades encontradas pelas mulheres para adentrar ao mundo do trabalho e ter acesso à educação ocorreram nas áreas afins às tarefas femininas realizadas na esfera doméstica, no cuidado da casa e da família. Isso levou à feminização de algumas carreiras profissionais, áreas de estudo e níveis de ensino.

A feminização do magistério, um fenômeno que explica o processo de supremacia das mulheres como docentes no Ensino Infantil, é um exemplo disso: “O ingresso das mulheres nas escolas de primeiras letras, no século passado, marca o despontar do feminino para vida pública, como também, o início de uma trajetória de lutas e conquistas, desse gênero, na sociedade brasileira” (FERREIRA, 1998, p. 43).

No início do século XX, no Brasil, as mulheres lutaram para ter acesso ao conhecimento e para saírem da invisibilidade da esfera doméstica: “Distanciadas dos olhares públicos e resguardadas pelo recato e pela ignorância, era a metade invisível do mundo social urbano, ausentes da política, do campo científico e da produção”, isso porque “delas se esperava apenas a continuidade da geração masculina pela perpetuação da raça” (ALMEIDA, 1996, p. 72).

E foi na profissão do magistério que as mulheres encontraram maiores oportunidades para adentrarem ao mercado de trabalho, mesmo enfrentando, inicialmente, a barreira do preconceito social, que, na reflexão de Almeida (1996, p. 75), “centrava-se menos na profissão em si, do que no trabalho assalariado que significava para a mentalidade ainda impregnada do colonialismo uma coisa vergonhosa, mais apropriada para ambos os sexos das classes mais baixas”.

Na atualidade, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (BRASIL, 2019c), as mulheres respondem por 80% da quantidade de professores nos primeiros anos de formação educacional, no entanto, no que se refere a docência acadêmica, há predominância de docentes homens na educação superior, tanto nas IES Públicas quanto nas Privadas.

Uma questão que emerge desse contexto é se “a gradativa feminização do magistério que ocorreu no Brasil, logo em princípio do século, foi uma decorrência das lutas feministas ou foi, como se costuma apontar em alguns trabalhos acadêmicos, resultado da retirada dos homens desse campo de trabalho devido aos baixos salários?” (ALMEIDA, 1996, p. 74). A representatividade das mulheres na docência do ensino básico pode sinalizar para uma desvalorização do trabalho feminino, já que as remunerações mais baixas correspondem aos níveis de ensino em que a presença das mulheres é predominante.

Algumas explicações para a feminização do magistério, numa perspectiva mais conservadora, são aquelas associadas à “vocação” feminina para o magistério. Inicialmente, a docência na educa o infantil foi compreendida pela sociedade como uma extensão das atividades que as mulheres exerciam em seus lares. Desse modo, a inser o das mulheres nesse contexto profissional foi mediada pela representa o dos papéis atribuídos às mulheres na sociedade, assim, “A predominância maciça da mulher no magistério foi constante, até porque a representa o da profissão, assumida naturalmente pelas professoras, era tida como

um trabalho tipicamente feminino, diretamente associado às habilidades afetivas e de maternagem” (RIEDO, 2018, *online*).

Na esfera educacional, as universidades como espaços de formação e produção científica também se configuram como espaços de poder e nem sempre foram favoráveis à presença de mulheres. Sejam como alunas ou docentes, como aponta Aquino (2006), por meio do movimento feminista as mulheres precisaram realizar um resgate de seus feitos na ciência para ultrapassar uma visão comumente compartilhada que reservava às mulheres um não lugar na ciência, seja pelas barreiras concretas à escolarização de mulheres ou pela invisibilidade das realizações científicas das mulheres que superaram tais impedimentos.

A dicotomia entre público e privado com o desenvolvimento do capitalismo também se refletiu no modo de organização da produção científica. Na medida em que as mulheres foram impedidas de frequentar escolas e universidades para atender a um ideal de feminilidade que envolvia o cuidado do lar e dos filhos a ciência foi se estruturando a partir de um paradigma andocêntrico (AQUINO, 2006).

No que se refere à presença das mulheres na carreira acadêmica, as pesquisas, ainda que menos presentes, focalizam as áreas de conhecimento em que as docentes mulheres se concentram e nas posições ocupadas na carreira. Estão presentes temas como: a participação feminina na ciência (SOARES, 2001; SILVA, 2012; FURLIN, 2014; ALVES, 2019); desigualdades de Gênero na Carreira Acadêmica (VASCONSCELOS; BRISOLLA, 2009; TABAK, 2002); acesso e representatividade das docentes mulheres aos níveis mais altos da carreira (MIRANDA et al., 2013).

No estudo de Makarem e Wang (2019), uma revisão sistemática da literatura sobre as experiências profissionais de mulheres na carreira em ciências, tecnologia, engenharia e matemática, aponta que: gênero não recebeu a mesma atenção que outros aspectos das questões profissionais; as pesquisas sobre o tema foram conduzidas por perspectivas teóricas limitadas; e, ainda, não houve um esforço significativo para integrar e avaliar as pesquisas sobre o tema.

As assimetrias de gênero apresentam diferentes facetas, podendo ocorrer não só por meio do tratamento desigual entre homens e mulheres, como também por meio de violências físicas ou psicológicas. Estudos apontam que o espaço social de uma Universidade apresenta diferentes nuances de violência de gênero.

Valls et al (2016) ao realizarem uma revisão da literatura internacional sobre a violência contra mulheres no ambiente universitário apontam algumas possibilidades envolvidas no fenômeno, entre as quais se destacam; as relações de poder permissivas a esse tipo de violência que emergem a partir de um modelo hegemônico de masculinidade que visa o domínio dos homens sobre as mulheres; a falta de apoio e hostilidade às mulheres que denunciam viabilizada por uma dinâmica sexista que naturaliza a violência; as consequências negativas que a violência contra mulher acarreta no nível pessoal profissional e acadêmico.

No que se refere ao Brasil, uma revisão realizada por Bellini (2018) sobre a violência contra as mulheres no ensino superior, no recorte temporal pesquisado, 2016-2017, a produção encontrada não foi numericamente significativa principalmente quando comparada a realidade internacional. A maioria dos temas abordados envolvem as dinâmicas de violência de gênero vivenciadas por estudantes universitárias e oferece reflexões mais voltadas para dimensões da temática que envolvem apenas o reconhecimento de determinadas práticas e oferecem contribuições de caráter mais preventivo quanto ao problema sem propor muitos caminhos para mudança das realidades encontradas.

Não podemos esquecer que “a produção docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação. Portanto, ela é uma prática social” (PIMENTA; ANASTASIOU; 2002, p. 178). Nesse sentido, embora não existam referências claras sobre a frequência com que docentes mulheres são expostas a situações de discriminação e violência sexista em suas atividades, desenvolver meios para proceder essa identificação se apresenta como um desafio, dado que, muitas vezes, fatos e acontecimentos relacionados ao machismo, violência e desigualdade de gênero podem ser negados, velados ou naturalizados por docentes e estudantes. Essas situações são entendidas nesta dissertação como fenômenos que revelam as tensões relacionais ou conflitos nas relações entre estudantes e docentes na sala de aula.

Diante dessas considerações, estabelecemos a questão que orienta esta pesquisa: O que revelam as tensões de gênero que emergem das relações entre docentes mulheres e discentes nas salas de aulas de uma Instituição de Ensino Superior (IES)?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Considerando a questão orientadora da pesquisa, estabelecemos como objetivo geral: compreender as tensões de gênero que emergem das relações entre docentes mulheres e discentes nas salas de aulas do ensino superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

1.2.2 Objetivos Específicos

A fim de alcançar o objetivo geral almejado na pesquisa, neste estudo estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a. Conhecer a trajetória profissional das docentes mulheres entrevistadas.
- b. Analisar as experiências relacionais entre docentes mulheres e discentes na sala de aula, suas implicações e significados.
- c. Reconhecer as relações de poder entre docentes mulheres e discentes no contexto da pesquisa.

1.3 Justificativa

A realização desta pesquisa justifica-se pela relevância dos seus resultados, podendo ser descrita em quatro aspectos: teóricos, práticos, sociais e pessoais.

Segundo as estatísticas de gênero em relação a formação escolar, divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, (2018), as mulheres superam os homens em todos os indicadores educacionais analisados. Esse percentual chega a 37,9%, quando considerados o nível superior completo e a faixa etária entre 25 a 44 anos.

O censo da Educação Superior do Brasil realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP (BRASIL, 2019b) aponta que em 2018, em relação ao número de estudantes matriculados, o sexo feminino predomina em todas as modalidades de ensino (Bacharelado/Licenciatura; Presencial/ A Distância) e representam 71,3% dos cursos de licenciatura que formam docentes para atuarem na educação básica.

No que se refere a presença de docentes no Ensino Superior, o censo do INEP (BRASIL, 2019c), aponta que o Brasil contava com 2.537 Instituições de Ensino Superior – IES, em 2018, nas quais se encontravam em exercício 384.474 docentes, dos quais 206.885 (53,81%) são do sexo masculino e 177.589 (46,19%) são do sexo feminino. O levantamento também aponta que, do total de IES, apenas 299 (11,79%) são públicas, nas quais 173.868

(45,22%) docentes desenvolvem a carreira acadêmica pública, desse quantitativo, 95.811 (55,11%) são do sexo masculino e 78.057 (44,89%) são do sexo feminino.

Esses números sinalizam uma permanência do cenário docente analisado por Barreto (2014), que aponta a contradição “Ao contrário da hegemonia feminina em praticamente todos os números relativos ao acesso ao ensino superior e à sua conclusão, o número de docentes do sexo masculino ainda é, em média, 10 pontos percentuais mais elevado do que o feminino”.

Mesmo que os homens sejam maioria na carreira docente de nível superior, as mulheres vêm conquistando crescente espaço na academia. Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FUNDAÇÃO CAPES, 2019) sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação, 60% do total de bolsas destinadas a estudantes da Pós-Graduação são para mulheres. Nesse sentido, o espaço social e o ambiente de trabalho nas Instituições de Ensino Superior têm-se tornado cada vez mais heterogêneo e dinâmico.

Nesse sentido, as transformações na esfera educacional e científica, no nível superior, com a crescente participação efetiva das mulheres, demandam novas análises e, por essa razão, o estudo das relações de gênero entre docentes mulheres e estudantes em sala de aula, em termos de experiências vividas, desafios e dificuldades encontradas, adquire importância por se tratar de um tema ainda pouco explorado na literatura.

Na revisão da literatura sobre o tema desta dissertação, percebeu-se que existem lacunas sobre as mulheres docentes, nesse sentido, a justificativa teórica para o estudo do tema é que esta dissertação poderá contribuir para a geração de conhecimento sobre as relações de poder que envolvem docentes mulheres nas instituições de ensino superior (IES), no que se aplica à compreensão de como as docentes mulheres desenvolvem e percebem suas experiências no mundo do trabalho; de como reconhecem e lidam com as desigualdades de gênero presentes no contexto da sala de aula; e, por fim, de como essas têm compreendido os desafios presentes em suas carreiras profissionais, que surgem a partir das desigualdades de gênero presentes na sociedade.

Os resultados desta pesquisa permitirão, de forma prática, a realização de um documento com linhas gerais para balizar as políticas públicas e institucionais voltadas para essa temática, com vistas a subsidiar docentes e gestores e gestoras atuantes no ensino superior público, para a desconstrução das relações baseadas em estruturas de poder, sendo

essa possível contribuição consoante com o foco Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, modalidade profissional, linha de Gestão Pública.

As desigualdades de gênero estão presentes na história da educação, uma esfera na qual as mulheres ora são excluídas ora têm a sua atuação desvalorizada, por isso, em termos de justificativa social, o olhar sobre as relações entre gênero e educação, focado nas interações entre homens e mulheres, pode oferecer informações importantes para a interpretação e mudança da dinâmica social contemporânea.

Analisar essas relações a partir do conceito de gênero permite desvelar um conjunto de práticas sociais desiguais que definem o que é esperado dos homens e das mulheres, sendo essas significações utilizadas pelas pessoas para perceber e avaliar a si mesmas e aos outros. Destaca-se que as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão realizadas no âmbito das universidades geram impactos significativos no sentido de promover a emancipação de homens e mulheres por meio da formação profissional, social e crítica. É na sala de aula, nos laboratórios de pesquisa ou na execução de projetos de extensão que a docente e o docente podem sensibilizar e formar cidadãos e cidadãs mais comprometidos (as) com o enfrentamento das diferentes desigualdades presentes no cotidiano, no entanto, é preciso refletir e problematizar a prática docente.

No que se refere à justificativa prática, este estudo oferece aos gestores e gestoras de organizações públicas conhecimentos que poderão auxiliá-los(as) no acompanhamento dos desafios que se apresentam diante das transformações contemporâneas nos âmbitos social, político e econômico, em termos da apreensão da dinâmica e desafios das relações de gênero, dentro da sala de aula. Conhecer as tensões que permeiam as relações entre docentes mulheres e discentes poderão estimular as reflexões de gestores e gestoras no âmbito acadêmico para lidar com situações dessa natureza. Ainda, responsáveis pela gestão pública poderão refletir sobre o tema e contribuir para o desenvolvimento e implementação de políticas públicas de igualdade de gênero para atender às demandas que emergem desse contexto, principalmente no que se refere às barreiras e desafios relacionados a gênero impostos às docentes mulheres no âmbito das IES.

Além das justificativas acima, há também aquela de natureza pessoal, que aqui descrevo recorrendo à primeira pessoa do singular A carreira docente enquanto possibilidade profissional sempre esteve em meu planejamento de longo prazo, e, ao adentrar como servidora pública, em 2011, na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM),

trabalhando na área administrativa, diretamente com docentes e estudantes, pude me aproximar de forma ativa do universo chamado Educação Superior. Um mundo que cria, recria, direciona e transforma vidas, mas que também está permeado por tensões, disputas de poder e desafios. Sou formada em Administração de Empresas, e o despertar do interesse pelo tema aconteceu depois da minha experiência como aluna especial da disciplina “Culturas, Organizações e Sociedade”, do Mestrado acadêmico em administração da UFU. Nessa disciplina, tive contato com diferentes temáticas que me fizeram refletir sobre meus posicionamentos enquanto administradora, servidora pública e mulher, bem como sobre a realidade desigual na qual estou inserida. Ao adentrar no mestrado profissional, buscando capacitação pessoal e profissional, abracei a oportunidade de pesquisar sobre gênero e seus desdobramentos no contexto da educação superior e na vivência de docentes mulheres.

As limitações desta pesquisa podem estar concentradas na escassa literatura sobre o tema em específico e nas práticas desiguais de gênero naturalizadas por docentes e estudantes, em ambientes, como a sala de aula, o que tende a tornar o problema de pesquisa pouco relevante para os sujeitos de pesquisa.

1.4 Estrutura da Dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco seções. Na primeira seção, a introdução, na qual contextualizamos o recorte da pesquisa por meio da seleção de aspectos que oferecem um panorama geral sobre o tema escolhido, apresentamos o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos a serem alcançados, bem como as justificativas teórica, prática, social e pessoal que justificam o interesse pela pesquisa.

A segunda seção, consiste no embasamento teórico pelo qual caminhamos, estabelecendo uma discussão inicial acerca do campo de “gênero”. Em seguida, retomamos a origem e desenvolvimento do conceito de gênero como categoria analítica nas ciências humanas e sociais; escolhemos recortes do movimento feminista, aprofundando na teoria feminista pós-estruturalista, buscando entender a relação entre o discurso e a produção de subjetividades e as dinâmicas de poder que emergem a partir das relações de gênero. Por fim, abordamos resultados das pesquisas mais recentes inseridas na temática das relações de gênero em sala de aula.

Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para alcançar os objetivos propostos, apresentando os procedimentos realizados para compor o corpus da pesquisa, e as técnicas de análise do corpus da pesquisa.

Na quarta seção, apresentamos resultados da pesquisa, com a análise do material empírico, buscando responder à questão de pesquisa e os objetivos alcançados. Na quinta seção, fazemos as considerações finais da pesquisa, apontando contribuições, limitações e sugestões para pesquisas futuras. Um documento com as linhas gerais para as políticas institucionais relativas ao tema encerra a dissertação.

2. GÊNERO E MULHERES: PERSPECTIVAS CONCEITUAIS E TEÓRICAS

Esta seção de revisão da literatura concentra-se nas perspectivas teóricas sobre gênero, buscando o entendimento do termo como categoria analítica. Ao fazer isso, buscamos entender a trajetória desse conceito, dando destaque para a perspectiva pós-estruturalista, adotada na presente pesquisa. Concluímos a seção com os resultados de pesquisas relevantes que abordam a temática desta pesquisa: relações de gênero no âmbito da sala de aula.

Ao considerarmos nesta pesquisa o ambiente acadêmico e as relações desiguais entre homens e mulheres, optamos por adotar, exclusivamente nesta seção, uma prática que foge das normativas para citações de autores e autoras. Ao citar a fonte dos autores e autoras das publicações referenciadas, nós incluímos o primeiro nome antes do sobrenome, como modo de visibilizar a autoria das mulheres.

2.1. Gênero como categoria analítica

No cotidiano, nos mais diferentes contextos sociais, estão presentes as diferenças de hierarquia entre masculino e feminino, oriundas das relações de poder expressas na sociedade, de acordo com Cíntia Medeiros e Valadão Júnior (2011, p. 79): “Os privilégios existentes em apenas parte das relações duais, como a relação feminino/ masculino, aparecem nos discursos e nas práticas organizacionais como neutro e natural. Porém, demarcam e definem a natureza do trabalho e de suas relações”.

A inserção das mulheres no trabalho docente não pode ser compreendida sem a consideração de que essa história também se processou no terreno das relações de gênero, no qual historicamente foram determinados os lugares do masculino e feminino (GUACIRA LOURO, 1997a).

Sobre o conceito de gênero, Adriana Piscitelli (2002, p.1) observa que “Parte significativa da atração exercida por esse conceito reside no convite que ele oferece para um novo olhar para realidade, situando as distinções entre características consideradas femininas e masculinas no cerne das hierarquias presentes no social”. Desse modo, nesta pesquisa, o conceito de gênero enquanto ferramenta teórica e política de análise será utilizado para problematização das relações de gênero no espaço sala de aula no ensino superior, um lugar em que tensões relacionais acontecem a partir das diferenças e assimetrias de gênero.

Na concepção de Joan Scott (1995, p. 71), “Aqueles pessoas que se propõem a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”. Nesse sentido, a perspectiva de gênero está em processo de permanente transformação, ao desafiar os pressupostos e percepções sociais sobre a temática e impulsionar novos avanços na área. O termo “gênero” como um campo de investigação emergiu e se desenvolveu a partir de diversas teorias elaboradas pelo movimento feminista contemporâneo que, ao longo dos anos, têm buscado analisar e responder, com bases científicas, às questões envoltas em torno das diferenças entre homens e mulheres.

Para Simone Santos e Nayara Moura (2018, p. 83), “Na suposta neutralidade dicotômica entre o masculino e o feminino, resultado das observações dos fenômenos naturais, a sociedade foi gradualmente se organizando e estabelecendo papéis hierárquicos”. É nesse contexto de subordinação do feminino ao masculino que “Ao longo do desenvolvimento da sociedade moderna, ao se darem conta da exploração e opressão a que estavam sendo submetidas, as mulheres foram levadas, gradativamente, à subversão” (JUCIANE GREGORI, 2017, p. 47). De modo geral, as teorias feministas, cada uma a seu modo, se propõem a explicar e alterar a posição e condição de subordinação das mulheres na sociedade (LOURDES BANDEIRA, 2008).

Marlise Matos (2008, p. 335) estuda os movimentos organizados por mulheres, atribuindo a esses a sua importância para as conquistas das mulheres: “Os movimentos organizados de mulheres, e depois os movimentos feministas de todos os matizes, inauguraram no alvorecer do século XX grandes viradas, inclusive no escopo do próprio modo de se perceber o conhecimento”. As mulheres, até então renegadas à esfera reprodutiva da vida, passaram a reivindicar seu espaço nos campos de construção do conhecimento.

Essa reivindicação é, para a Joan Scott (1995), fruto de um repensar sobre o trabalho científico: “As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (JOAN SCOTT, 1995, p. 73).

Ainda assim, é preciso destacar como o movimento feminista também se configurou como um terreno de luta. Nesse sentido, Helena Monteiro (2015, p. 17) explica que “O Feminismo conferiu as mulheres como sujeitos da ação política, revelando a dimensão

política das desigualdades de gênero, questionando e politizando a relação entre público e privado, desconstruindo a ideia de que o espaço doméstico é o lugar da mulher”.

Sobre a história do feminismo, Clare Hemmings (2009, p. 219) lembra que “Em um contexto feminista, é sempre uma questão de poder e autoridade determinar quais histórias predominam ou são elididas ou marginalizadas”. Isso posto, é desafiador delimitar uma trajetória histórica percorrida pelo feminismo que consiga informar sobre o alcance e complexidade do movimento e que corresponda ao legado das suas contribuições teóricas para a emancipação das mulheres. Sem pretender esgotar o assunto, para os fins deste trabalho, a seguir serão abordados alguns dos recortes mais recentes da história do movimento.

É no século XIX que o feminismo adquire uma identidade autônoma e toma uma forma mais organizada. Nesse período, a industrialização e o capitalismo não conseguiam responder às expectativas sociais de progresso; as mulheres não possuíam direitos civis e políticos; a classe proletária estava à margem da riqueza gerada pelas fábricas, vivendo em condições degradantes. Nesse contexto, vários movimentos sociais emancipatórios emergiram, entre eles, o movimento feminista. Na Europa e nos Estados Unidos, as primeiras reivindicações das mulheres tratavam da aquisição de uma igualdade quanto a direitos de cidadania, como o voto, a propriedade, o acesso à educação e à liberdade de pensamento (CARLA CRISTINA GARCIA, 2018).

No entanto, foi somente no fim do século XIX que tanto proletárias quanto burguesas, seja nos movimentos socialistas ou liberais, passam a introduzir uma nova estratégia política voltada para a questão feminina. Nesse momento, os homens da classe trabalhadora conquistaram o direito ao voto, que até então estava vinculado à renda, porém essa conquista não foi estendida às mulheres (BRANCA ALVES; JACQUELINE PITANGUY, 1981). As mulheres ainda tiveram que lutar por esse direito por décadas. O Sufragismo, como é conhecido o movimento de luta das mulheres pelo direito ao voto, “Mobilizou, nos momentos ápice das campanhas, até dois milhões de mulheres, o que torna essa luta um dos movimentos políticos de massa de maior significação no século XX” (BRANCA ALVES; JACQUELINE PITANGUY, 1981, p. 44).

Após conquistarem alguns direitos formais, civis e políticos, a luta do feminismo se recolhe, principalmente entre as décadas de 1930 a 1940, um período marcado pela repressão imposta pelos movimentos fascistas e nazistas e pelos efeitos econômicos da II Guerra

Mundial (BRANCA ALVES; JACQUELINE PITANGUY, 1981). De acordo com Silva (2008, p. 26), apesar de ter sofrido baixas nesse período, o movimento feminista “[...] se refez e se reorganizou culminando em outras fases, acompanhando, visivelmente, o desenvolvimento político, social e cultural do mundo ocidental”.

Nesse período, em 1949, é publicado o livro “O Segundo Sexo” da escritora feminista Simone de Beauvoir (1908-1986), que, de acordo com Cecil Zinani (2009, p. 412), representa um “marco no pensamento feminista, discutindo a questão da mulher através de vários ângulos: da biologia, da psicanálise, do materialismo histórico, a fim de demonstrar como a realidade feminina se constitui como o Outro e quais as consequências desse posicionamento”. Curiosamente, as posições defendidas por Beauvoir, além de serem originais para seu tempo, trabalharam parte das questões que o feminismo e os estudos de gênero abordariam nos anos seguintes, como é o caso do tema da dominação masculina (JANE ALMEIDA, 1996).

No primeiro volume do livro, Beauvoir (1949) se dedica a desconstruir todos os conceitos interdisciplinares que levam as mulheres a não assumirem sua existência como sujeitos, mas se identificarem com as projeções que os homens fazem delas. A autora defende que não há nada natural ou biológico que justifique a subordinação das mulheres aos homens, e que essa subordinação é uma construção cultural. No segundo volume, que se inicia com a célebre frase: “Ninguém nasce mulher, torna-se” (SIMONE DE BEAUVOIR, 1975, p. 9), a autora se dedica a aprofundar a natureza da cultura nesse processo e, mesmo sem usar o termo “gênero”, explica de certo modo como ele é construído socialmente. Por isso, esse livro é considerado a base sobre a qual, nos anos seguintes, as próximas feministas desenvolvem os conceitos de gênero (CARLA CRISTINA GARCIA, 2018).

No período que se segue, a feminista Betty Friedan (1921-2006), influenciada pela obra de Simone de Beauvoir (1908-1986), lança, em 1963, a obra “A mística feminina”, que expõe a insatisfação da vivência de mulheres na esfera doméstica e questiona a ideologia que se esconde na mistificação da feminilidade. Na mesma época se destacam os trabalhos de Kate Millet (1934-2017), lançado em 1970, “Política Sexual”, que faz uma análise histórica do patriarcado como sistema que legitima o poder entre os sexos, fenômeno presente em praticamente todas as culturas; e o trabalho da britânica Juliet Mitchell (1940), lançado em 1971, “A condição da mulher”, que faz uma análise sobre a discriminação de sexo em

diferentes classes sociais e cuja caracterização é estabelecida em quatro esferas: produção, reprodução, sexualidade e educação (BRANCA ALVES; JACQUELINE PITANGUY, 1981).

Marlise Matos (2008, p. 336) lembra que “[...] foi no alvorecer do século XX, especialmente entre os anos 30 e 70, que surgiram grupos de acadêmicas que problematizaram a produção do conhecimento a partir de um viés crítico, gerando os estudos feministas (*feminist studies*) ou os estudos de mulheres (*women studies*)”. Particularmente, é somente a partir da década de 1970 que os estudos sobre a mulher avançam no contexto científico. O artigo de Gayle Rubin (1949) publicado em 1975, O Tráfico de mulheres: notas sobre a ‘economia política’ do sexo”, no qual a autora teoriza sobre o sistema “sexo/gênero” destaca-se nessa fase em que há uma mudança de enfoque teórico-metodológico nas teorias feministas, ocorrendo um deslocamento do objeto de investigação de “mulher” para “mulheres” (CONCEIÇÃO, 2009).

Para Pischeli (2002, p. 3), “As feministas trabalharam em várias frentes: criaram um sujeito coletivo – as mulheres – e tentaram viabilizar estratégias para acabar com a sua subordinação. Ao mesmo tempo procuraram ferramentas teóricas para explicar as causas originais dessa subordinação”. Assim, na década de 1960, a fim de ampliar o escopo das reflexões sobre as mulheres, no âmbito das ciências humanas e sociais, as acadêmicas feministas passam a adotar um novo caminho teórico-conceitual: os estudos de gênero (MARLISE MATOS, 2008).

Em consonância com tais reflexões, Conceição (2009, p. 40) afirma que “Nos fins dos anos 70, o conceito de gênero é elaborado e conceituado como a construção social das identidades sexuais e como objeto dos estudos feministas. A utilização do gênero altera o enfoque nas discussões, pois se inaugura uma nova problemática no campo feminista”. Segundo Scott (1995), as feministas estadunidenses parecem ter sido as primeiras a usar o conceito de "gênero" para ressaltar o caráter social das diferenças entre os sexos, além de negar o determinismo biológico sobre os sexos. Assim, “gênero” introduziu, enquanto categoria analítica, uma dimensão que enfatizava a construção social, política e histórica das diferenças entre homens e mulheres e o viés relacional das regras sobre feminilidade.

Além disso, Joan Scott (1995) também explicita que, para alcançar o reconhecimento político das pesquisas desenvolvidas na área, o termo “gênero” foi utilizado pelas acadêmicas feministas como um termo neutro para substituir "mulheres" em suas pesquisas. Outro aspecto que Joan Scott (1995) expõe foi o de que o termo gênero, adicionado aos

conhecimentos sobre “classe e raça”, demonstrava naquele momento um certo interesse de incluir os discursos dos(as) “oprimidos(as)”, analisando o sentido e natureza dessa opressão.

Segundo Margareth Rago (1998), nos anos 1980, Michelle Perrot (1928) já questionava a possibilidade de contar uma história das mulheres, indicando que essa seria apenas mais uma forma de privilegiar outro sujeito universal. É nesse contexto que o caráter relacional do termo “gênero” passa a questionar a ideia de homens e mulheres como esferas separadas. Sobre isso, Joan Scott (1995, p. 75) acrescenta que “O termo “gênero”, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”.

Desse modo, “A introdução do caráter relacional do gênero levou a uma revisão dos estudos centrados nas mulheres e apontou para a necessidade de estudos sobre as relações de gênero, uma vez que a história das mulheres não pode ser vista separada da história dos homens” (MARIA DE FÁTIMA ARAÚJO, 2005, p. 41). Outro aspecto que a introdução do conceito de gênero inaugurou foi a crítica feminista às racionalidades científicas predominantes, que seriam “[...] portadoras de marcas cognitivas, éticas e políticas de seus criadores individuais e coletivos – os masculinos” (LOURDES BANDEIRA, 2008, p. 210).

É nesse período também que o termo “gênero” passa a ser utilizado como uma forma de explicar que os papéis adequados para homens e mulheres são construções culturais, ou seja, uma categoria social que se impõe sobre um corpo que tem um sexo. Alinhado aos avanços dos estudos sobre sexualidade, o termo passa ser relevante para separar a prática sexual do papel sexual esperado. Nesse sentido, o termo gênero vai abranger todo um sistema relacional que pode incluir o sexo, mas não é determinado por ele (JOAN SCOTT, 1995).

Ao descrever as ideias feministas iniciais sobre gênero, Joan Scott (1995) pretende expor o caráter essencialmente descritivo e limitado do conceito de “gênero” nesse período. Para a historiadora, o termo era utilizado para se referir à existência de um fenômeno, sem pretender, no entanto, encontrar suas causas. Limitado às relações entre os sexos, o termo gênero “[...] é, então, um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres. “Gênero” é um novo tema, um novo domínio da pesquisa histórica, mas não tem poder analítico suficiente para questionar (e mudar) os paradigmas históricos existentes” (JOAN SCOTT, 1995, p. 76).

Sobre essa fase, Linda Nicholson (2000) acrescenta que um legado desse período foi expor a noção de que, na maioria das sociedades, as diferenças entre masculino e feminino estavam alicerçadas em fatos biológicos, já que a palavra sexo, ligada a fatores biológicos, era a mais utilizada para descrever essas diferenças. As causas biológicas tornavam essas diferenças imutáveis. Para as feministas da época, essa noção estava na base conceitual do sexismo. De modo que, nessa fase, ao dar ênfase na construção social do caráter humano, as feministas pretendiam suplementar esse conceito biológico, e não o substituir. Para elas, as diferenças biológicas existiam, só não eram a causa das diferenças percebidas. O conceito de sexo, naquele momento, parecia essencial para a elaboração do conceito de gênero.

Considerando a relevância dessa abordagem, a seguir, a seção traz as perspectivas teóricas de gênero, com destaque a perspectiva pós-estruturalista.

2.2 Perspectivas Teóricas de Gênero

Há uma articulação dinâmica e complexa entre a teoria feminista e os movimentos feministas que se situa histórica e politicamente, o que permite não só o fortalecimento das reflexões sobre gênero mas a presença de disputas, conflitos e debates, de forma que um estudo com viés feminista carece de ser politicamente posicionado e historicamente situado.

As abordagens teóricas que emergiram do movimento feminista, a partir da década de 1960, de modo geral, estavam centralizadas na ideia de que as mulheres ocupavam uma posição de subordinação nos arranjos sociais contemporâneos. Esses arranjos seriam eminentemente dominados por homens. No entanto, essas abordagens apresentam especificidades que as diferenciam no modo como interpretam a condição de subordinação das mulheres na sociedade e nos caminhos que estabelecem para alterar essa realidade (ADRIANA PISCITELLI, 2002).

Segundo Costa e Lima (2015, P. 417) “Percebe-se que a discussão de gênero é um terreno em constantes tensionamentos, de pensamentos diversos e por vezes distintos. Para Marta Cálas e Linda Smircich (1999), a compreensão sobre “gênero” é uma distinção central das teorias feministas. De modo que, em cada corrente, o conceito de gênero é incorporado e sistematizado de uma forma diferente.

Nesse sentido, conhecer como algumas das correntes feministas trabalharam o conceito de gênero é útil para entender como os estudos de gênero ampliaram os modos de pensar sobre a complexidade das relações sociais e relações de poder que subordinam as

mulheres. A seguir, discorreremos sobre as teorias feministas liberal, radical, psicanalítica, marxista/socialista e pós-estruturalista.

Esta revisão inicia-se pelo feminismo liberal, uma corrente assim denominada por ter se inspirado nos ideais liberais da sociedade ocidental e nos princípios do pensamento liberal, como a emancipação, a igualdade e autonomia individual e por aplicar os princípios dessa filosofia política para defender os direitos socioeconômicos das mulheres e combater às desigualdades políticas e econômicas vivenciadas por elas (CLÁUDIA ÁLVARES, 2006).

De acordo com Sheila Stolz (2013), na década de 1960, as feministas liberais foram responsáveis pela revitalização do movimento feminista, após ele ter perdido força com a conquista do direito ao sufrágio. Nessa fase, o movimento feminista estava centralizado em torno das reivindicações de oportunidade iguais para homens e mulheres e da criação de leis que positivassem os direitos ainda não concedidos às mulheres.

Para essa abordagem, o sexo era uma variável biológica e binária, enquanto o gênero seria socializado por seres humanos sexuados por meio dos comportamentos adequados para cada sexo. Para as feministas liberais, as desigualdades entre homens e mulheres existiam, porque, para cada sexo, era esperado um determinado comportamento, já que, além dos estereótipos de gênero e papéis sexuais construídos culturalmente a partir dos sexos, atrelados a eles surgiam normas e sanções que determinam as regras sobre como ser homem e mulher. Para as feministas liberais, o ideal seria a justiça de gênero ou equidade sexual (MARTA CALÁS; LINDA SMIRCICH, 1999).

Cecilia Maria Sardenberg (2018) afirma que o feminismo liberal se preocupava mais com questões como o preconceito e a discriminação com base no sexo do que com as explicações socioestruturais das desigualdades. Nesse sentido, temas como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, na política e na educação eram mais relevantes. Assim, as feministas liberais lutavam contra as desigualdades por meio de políticas de ações afirmativas. Por ter um viés muito mais reformista do que revolucionário (MARTA CALÁS; LINDA SMIRCICH, 1999) e apenas apontar as desigualdades, essa perspectiva recebeu críticas “no que se refere à ênfase ao individualismo e a ausência de discussão e aprofundamento sobre as questões culturais, construindo desta forma uma crítica social limitada” (JULIANA SANTOS, 2007, p. 9).

A identificação do movimento feminista com a teoria liberal também é motivo de críticas. Carole Pateman (1996) ressalta a proximidade e complexidade entre o feminismo e

liberalismo, destacando que ambas as teorias estão alicerçadas no individualismo como teoria geral da vida social, que concebe as pessoas como livres de hierarquias e amarras sociais e detentoras dos mesmos direitos. Sheila Stolz (2013) acrescenta que essa relação é, no mínimo, curiosa, já que a posição clássica da divisão entre público e privado, presente no pensamento liberal, não reconheceria a demanda das feministas liberais para que o estado interferisse nos problemas de subordinação das mulheres, retirando as restrições legais que as impediam de adentrar na esfera pública.

Ressalta-se ainda que o movimento feminista em geral questiona a dicotomia clássica público e privado impressa na teoria política liberal, por considerar que não existiu a neutralidade do estado em relação à esfera da vida privada. Na realidade, o que ocorreu foi a regulamentação e o controle jurídico da família e da reprodução pelo Estado. Para as feministas, essa suposta neutralidade do estado, desde o início da teoria liberal, foi usada para manter as mulheres afastadas de seus direitos (SHEILA STOLZ, 2013). Nesse sentido, Carole Pateman (1996, p. 32-33) retoma que “As feministas argumentam que o liberalismo é estruturado por relações patriarcais, bem como de classe, e que a dicotomia entre o privado e o público obscurece a submissão das mulheres aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal, igualitária e individualista”.

O Feminismo Radical surgiu nos Estados Unidos, entre as décadas de 1960 e 1970, trazendo importantes reflexões intelectuais sobre a subordinação feminina. Intelectuais e ativistas desse movimento acrescentaram análises teóricas sobre a divisão sexual dos papéis desempenhados por homens e mulheres nas esferas público e privada. Essas análises explicavam os mecanismos opressores que estavam por trás das concepções sobre feminilidade e masculinidade (SHEILA STOLZ, 2013).

Essa corrente feminista introduz a teoria do Patriarcado enquanto sistema de dominação dos homens sobre as mulheres, a qual está no cerne das desigualdades sociais presentes em todas as sociedades (ELIZABETE SILVA, 2008). Sobre essa teoria, Morgante e Nader (2014, p. 4) acrescentam que “O uso de patriarcado enquanto um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política”.

Para a abordagem Feminista Radical, as mulheres se tornam oprimidas por pertencerem a uma classe sexual biológica, e o gênero é a construção social a partir da qual a sociedade patriarcal se organiza para oprimir e subordinar mulheres (MARTA CÁLAS;

LINDA SMIRCICH, 1999). Nesse contexto, “[...]o patriarcado necessita da diferenciação sexual para se manter como um sistema de poder, fundamentado pela explicação de que homens e mulheres seriam em essência diferentes” (ELIZABETE SILVA, 2008, p. 27).

Enquanto sistema de poder, o patriarcado oferece um esquema ideológico que é socializado por meio das normas de conduta definidas para cada sexo. Essas normas de conduta estabeleciam diferenças entre homens e mulheres em três categorias: o temperamento, um componente psicológico; o papel, um componente sociológico; e o status, um componente político. As feministas radicais apontaram várias instituições e conceitos sociais como construções de uma cultura masculina (ELIZABETE SILVA, 2008).

Tong (2009, tradução nossa) afirma que as feministas radicais passam a defender a irmandade entre as mulheres e declaram que o pessoal é político, a partir da percepção de que os destinos de todas as mulheres estavam profundamente ligados já que elas, em diferentes contextos, vivenciavam experiências comuns de opressão. A afirmativa “o pessoal é político” questiona a separação entre as esferas público e privado, a partir da ideia de que existe uma dinâmica de poder que estrutura essas duas esferas. Carole Pateman (1996) adiciona que “O argumento feminista essencial é de que a doutrina “separados, mas iguais”, e o individualismo e o igualitarismo ostensivos da teoria liberal obscurecem a realidade patriarcal de uma estrutura social de desigualdade e a dominação das mulheres pelos homens”.

De acordo com Ynestra King (1997), as feministas radicais defendiam que a subordinação das mulheres está relacionada com a associação das mulheres à natureza. Nessa perspectiva, os homens, por identificar as mulheres com a natureza, querem sujeitar ambas aos seus anseios, e, por temê-las, precisam controlá-las. Nesse sentido, Elizabete Silva (2008, p. 27) complementa que “O despontar da Corrente Feminista Radical foi fortemente marcado por uma luta política voltada para o conhecimento, valorização e libertação do corpo feminino”.

Outra contribuição importante desse movimento é o fato de propor uma nova ordem social em que as mulheres não sejam subordinadas aos homens. Para tanto, o movimento analisa a interação entre sexualidade e relações de poder, e destaca os valores positivos das qualidades que identificam as mulheres de um modo geral (MARTA CÁLAS; LINDA SMIRCICH, 1999). Além disso, esse movimento foi responsável pela organização de vários grupos de autoconsciência que promoveram a construção de uma agenda para mulheres que abrangia práticas de uma vida alternativa (ELIZABETE SILVA, 2008).

A articulação das ideias do feminismo com a psicanálise ocorre desde o século XIX, no entanto, esse processo foi marcado por desencontros, polêmicas e oposições (MARA LAGO, 2012). Inspiradas nas ideias de Lacan e Freud, as feministas psicanalíticas direcionaram seus estudos para psique das mulheres, buscando compreender quais pensamentos elas tinham sobre a sua condição de mulheres. Suas análises informavam que a identidade de gênero e as desigualdades produzidas a partir delas tinham origem nas experiências da primeira infância (ROSEMARIE TONG, 2009, tradução nossa).

Heleieth Iara Saffioti (1976) destaca o caráter inovador da teoria freudiana, ao promover deslocamento do eixo das pesquisas científicas interessadas nas origens das coisas. A partir da psicanálise, os estudos científicos deixam de focalizar na história das sociedades e passam a focalizar na história da vida das pessoas. Além disso, ao direcionar a busca das explicações dos problemas sociais para fatores sexuais da personalidade humana, a psicanálise abre à ciência um novo campo de análise que até então era considerado tabu pela sociedade.

Desse modo, ao focar nas experiências individuais iniciais dos seres humanos, a teoria Psicanalítica se estrutura a partir das “[...] das diferenças sexuais que transformam as crianças, a partir de sua bissexualidade psíquica inicial, em homens e mulheres posicionad@s, sem qualquer estabilidade, ao lado da feminilidade ou da masculinidade, desligadas ambas dos corpos biológicos” (MARA LAGO, 2012, p. 4).

A anatomia e a fisiologia foram utilizadas para sustentar as diferenças entre homens e mulheres, inclusive por Freud, que defendeu a ideia de que a anatomia é destino, recebendo críticas: “A tentativa de Freud de buscar nos fatores anatômicos a explicação dos traços psicológicos da mulher acabou por conduzir à mesma conclusão, errônea e desfavorável à mulher, a que os mitos construídos a partir da biologia haviam levado: o destino da mulher está impresso em sua anatomia” (HELEIETH IARA SAFFIOTI, 1976). Nesse sentido, as críticas feministas à teoria Psicanalítica se centraram nas questões relacionadas à submissão das mulheres, ao complexo de castração, ao falocentrismo (MARA LAGO, 2012).

No entanto, conforme pondera Tong (1989), as feministas psicanalíticas, apesar de criticarem a obra de Freud por seus vieses misóginos, reinterpretaram sua fundamentação teórica a fim de explicar as causas e consequências da opressão das mulheres. Nessa abordagem, as pessoas se tornam sexualmente identificadas como parte de seu desenvolvimento psicosexual. E o gênero estrutura um sistema social de dominação

masculina que influencia o desenvolvimento psicosssexual (MARTA CÁLAS; LINDA SMIRICH, 1999).

Joan Scott (1995) sintetizou a aproximação entre a psicanálise e os estudos de gênero, apresentando a concentração das teóricas feministas psicanalíticas em duas Escolas: a Escola Anglo-Americana, que desenvolveu a teoria de relações de objeto, e a Escola francesa, que se baseou nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud realizadas por Jacques Lacan, focalizando o papel da linguagem. De modo geral, ambas as escolas buscaram entender a formação da identidade de gênero, analisando as primeiras etapas do desenvolvimento da criança.

As escolas anglo americanas focam nas experiências concretas da criança e acreditam que o inconsciente pode ser compreendido. Teóricas dessas escolas, como Nancy Chodorow (1944), defendiam que as visões da sociedade sobre homens e mulheres estavam relacionadas ao monopólio feminino da maternidade. Já as francesas destacaram o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação de gênero, além de acreditarem que o inconsciente não pode ser compreendido e tem influência decisiva na formação do sujeito, visto que é do inconsciente que a divisão sexual emerge. Aqui cabe destacar que, para os pós-estruturalistas, a linguagem é um sistema de significação pelo qual, ordens simbólicas estruturam o desenvolvimento do domínio da palavra (JOAN SCOTT, 1995).

O movimento Feminista Psicanalítico recusa as interpretações psicanalíticas tradicionais de gênero e sexualidade fundamentadas na biologia. Assim, as feministas psicanalistas se propõem a investigar de que maneira os arranjos sociais, como a família patriarcal, possibilitam as diferentes formas de desenvolvimento psicológico do feminino e do masculino. Além disso, partem da ideia de que a dominação masculina está inserida no inconsciente da sociedade devido às estruturas simbólicas e às instituições sociais.

Não demorou muito para que o movimento feminista se voltasse para as críticas ao modo capitalista de produção e reprodução da vida. Heleieth Iara Saffioti (1976) afirma que o surgimento da sociedade de classes não só aprofundou as diferenças entre homens e mulheres, como também significou para as mulheres a exposição a um novo contexto de dominação. A partir da consideração de que a expansão das liberdades humanas, propiciadas pelo capitalismo, foi mais ampla para os homens do que para as mulheres. A autora defende que as mulheres vivenciam sua condição de classe de modo diferente.

Segundo Marx (2008, p. 48), “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. É a partir de ideias como essa que o marxismo contribui com o feminismo fornecendo um enfoque histórico e material que situa a opressão da mulher no processo das relações sociais, em contextos socioeconômicos determinados (CLARA ARAÚJO, 2000).

Duas abordagens feministas, a socialista e a marxista, se inspiraram nas teorizações marxistas para esmiuçar a situação de subalternidade das mulheres. Tong (1989, tradução nossa) afirma que as diferenças entre essas correntes estão mais relacionadas às prioridades do que à essência. Tanto as feministas socialistas quanto as marxistas visualizam as mulheres como uma coletividade e centraram-se em responder como as mulheres vivenciavam sua experiência de classe.

Cabe destacar que, de acordo com Alisson Jaggar (1997, tradução nossa), o movimento feminista socialista estava centrado em desenvolver uma teoria feminista que sintetizasse as melhores ideias do feminismo radical e da teoria marxista. Assim, as feministas socialistas concebiam o patriarcado e o capitalismo como os dois sistemas responsáveis pela opressão das mulheres.

Na abordagem marxista, o gênero e a identidade de gênero são definições estruturais, históricas e materiais. Ainda que menos importante que classe, o gênero enquanto um padrão que estrutura a sociedade se configura como uma categoria que é permeada por relações de poder e opressão. Já para a abordagem socialista, o gênero é construído processual e socialmente, de forma dinâmica, por meio de diversas intercessões de sexo, raça, ideologia e experiência de opressão que ocorrem a partir de dois sistemas: o patriarcado e o capitalismo. Assim, o gênero, para a abordagem socialista é uma forma primordial de significar as relações de poder (MARTA CÁLAS; LINDA SMIRCICH, 1999).

Apesar de não ter trabalhado exatamente com o conceito de gênero, na teoria marxista, em algumas obras de Marx e Engels são abordados aspectos da opressão das mulheres. Na obra *A origem da família, da propriedade e do Estado*, Engels (1984), partindo da historicidade das instituições humanas, analisa a historicidade da família e explica como as condições materiais afetaram, a partir do surgimento da propriedade privada, a organização da família e posição de poder da mulher. Ao descrever o início da família monogâmica, Engels (1984, p. 70) afirmou que “A monogamia não aparece na história, portanto, absolutamente,

como uma reconciliação entre o homem e a mulher e, menos ainda, como a forma mais elevada de matrimônio. Pelo contrário, ela surge sob a forma de escravização de um sexo pelo outro[...]”.

Para os homens, o surgimento da família monogâmica e patriarcal significava um modelo de organização social que garantia a continuidade da linhagem e manutenção da propriedade privada. Para as mulheres, ao contrário, o que ocorreu foi a perda da condição de igualdade social junto aos homens, na medida em que as atividades realizadas no âmbito dos espaços privados da família perderam seu caráter social (TONG, 1989; LUDMILA RIBEIRO; DARCY HANASHIRO, 2016).

Sobre a perda do caráter social das atividades domésticas e sua consequência para as mulheres, Engels explicita:

As coisas mudaram com a família patriarcal e, ainda mais, com a família individual monogâmica. O governo do lar perdeu seu caráter social. A sociedade já nada mais tinha a ver com ele. O governo do lar se transformou em serviço privado; a mulher converteu-se em primeira criada, sem mais tomar parte na produção social. Só a grande indústria de nossos dias lhe abriu de novo — embora apenas para a proletária — o caminho da produção social (ENGELS, 1984, p. 80).

As reflexões de Engels (1984) sobre a família, a propriedade privada e o estado contribuíram para revelar que as mulheres na família capitalista ocupavam um lugar social que não era expressão de sua natureza inata, além de identificar vários elementos materiais nas relações socioeconômicas que levaram à dominação e opressão masculina em relação às mulheres (CARLA ARAÚJO, 2000).

Apesar de Engels (1984) ter sugerido que o caminho para emancipação da mulher ocorreria quando sua força de trabalho fosse absorvida pelo desenvolvimento industrial, o que ocorreu foi que o capitalismo absorveu apenas uma parte da mão de obra feminina do sistema produtivo anterior, reduzindo, assim, as funções produtivas desempenhadas pelas mulheres (HELEIETH IARA SAFFIOTI, 1976). Assim, é no contexto social da família que “A primeira divisão de trabalho, entre homens e mulheres, institucionaliza-se como relação opressiva quando as mulheres perdem o controle sobre o trabalho e se tornam economicamente dependentes do homem” (CARLA ARAÚJO, 2000, p. 66).

É na falta de análises sobre a natureza do trabalho doméstico realizado por mulheres que incidem várias críticas feministas ao marxismo. Apesar disso, se aprofundando nas ideias de Marx e Engels, é possível identificar a relação entre produção e reprodução da vida na qual estão inseridos o trabalho pago, o não pago, e o doméstico. Ademais, é possível compreender

de que modo no capitalismo, o trabalho, suas relações e processos se revestem de uma aparência tão natural que parecem elementos exteriores aos trabalhadores (CARLA ARAÚJO, 2000).

Ludmila Ribeiro e Darcy Hanashiro (2016) afirmam que as ideias marxistas são importantes nos estudos de gênero, principalmente por explicarem como as hierarquias tidas como naturais, na verdade, são determinadas socialmente e politicamente por quem exerce o poder. Nesse sentido, Carla Araújo (2000, p. 66) acrescenta que o conceito de alienação aponta como as relações e a divisão de trabalho entre homens e mulheres também foram naturalizadas de tal modo que ganharam um aspecto a-histórico, fixo e dicotômico.

Sem pretender encerrar o enredo da história do feminismo, as abordagens feministas retomadas até aqui demonstram a importância e abrangência dos estudos de gênero para compreensão das relações sociais contemporâneas. A abordagem feminista que mais interessa a esta pesquisa é a que se inspira no campo dos conceitos pós-estruturalistas por possibilitar o entendimento do caráter dinâmico e mutável da categoria gênero e sua articulação recíproca com o poder.

Joan Scott (1995) aponta as mudanças nas relações sociais de gênero como o resultado de processos políticos historicamente situados, conduzidos por diferentes atores e significados que enfrentam-se para disputar o controle. Segundo a autora, só é possível reescrever essa história reconhecendo que os termos:

“homem” e “mulher” são ao mesmo tempo categorias vazias e transbordantes; vazias porque elas não têm nenhum significado definitivo e transcendentem; transbordantes porque, mesmo quando parecem fixadas, elas contêm ainda dentro delas definições alternativas negadas ou reprimidas (JOAN SCOTT, 1995, p.28).

Marta Cálas e Linda Smircich (1999) explicam que as teorias feministas pós-modernas e ou pós-estruturalistas permitiram uma interseção mais produtiva entre gênero e outras categorias sociais importantes, permitindo assim a desconstrução de algumas posições analíticas tradicionais e a abertura para articulações políticas, a partir do reconhecimento das relações assimétricas de poder.

Uma das primeiras autoras a questionar o gênero como uma categoria a-histórica e universal foi Joan Scott (1995), ao alegar que os historiadores(as), de um modo geral, teorizaram sobre gênero a partir de áreas tradicionais das ciências sociais que se baseavam em explicações causais de caráter universal. Assim, teorizações limitadas sobre gênero foram elaboradas a partir de ideias redutoras e simplistas demais, que não eram capazes de responder

à complexidade do gênero enquanto fenômeno social e cuja análise poderia oferecer os elementos necessários à mudança que as feministas buscavam.

O Pós-Estruturalismo pode ser compreendido como “uma série de estratégias teóricas que visam explicar “a condição de Pós-Modernidade” (NEWMAN, 2007, p.7, tradução nossa). O filósofo Lyotard (1984) introduziu o conceito de pós-modernidade como uma descrença nas metanarrativas da modernidade. Para o pós-estruturalismo, essas metanarrativas seriam os grandes ideais e discursos que nasceram com pensamento iluminista e que buscavam oferecer um sentido universal para as experiências humanas em sociedade.

Linda Hutcheon (2002) afirma que muitas teorias e críticas feministas foram centralizadas em torno de algumas metanarrativas como o patriarcado, o capitalismo e o humanismo liberal. Para a autora, um posicionamento pós-moderno seria aquele que questiona os modos culturais dominantes, mas que se reconhece, até certo ponto, envolvido pelas metanarrativas que critica.

Inserido nessa perspectiva, o feminismo pós-estruturalista rompe com as teorias que concebem gênero e sexualidade como categorias previamente determinadas pelas estruturas de linguagem, estrutura social e conhecimento (BRONWYN DAVIES; SUSANNE GANNON, 2005, tradução nossa).

Nesse contexto, Silvana Aparecida Mariano (2005) afirma que as críticas feministas à modernidade evidenciaram, por exemplo, a noção de um sujeito universal eurocêntrico que representa os interesses do homem branco, heterossexual e detentor de propriedades. Judith Butler (1998, p.19) acrescenta que “A crítica do sujeito não é uma negação ou repúdio do sujeito, mas um modo de interrogar sua construção como premissa fundamentalista ou dada de antemão.

O feminismo contribuiu para a nova concepção de identidade na pós-modernidade que parte do descentramento do tradicional “sujeito” do Iluminismo, conforme Hall (2006). Segundo o autor, o movimento feminista contribuiu para esse processo; ao questionar a tradicional dicotomia entre público e privado; ao analisar áreas intocadas da vida social privada, como a família, a sexualidade e a divisão do trabalho doméstico; ao revelar, como uma questão política e social, a formação e produção dos sujeitos “generificados”.

Segundo Celia Almeida (2016), o paradoxo da igualdade e diferença presente na luta do movimento feminista se estabeleceu em decorrência do próprio modelo de exclusão dicotômico adotado pela sociedade liberal burguesa baseado na lógica de distinção entre o público e privado,

que estabelecia para esfera pública, pessoas livres com direitos iguais e para esfera privada os “outros” como as pessoas naturalmente dependentes incapazes de governarem-se a si mesmos.

Silvana Aparecida Mariano (2005) afirma que a tentativa de construir um sujeito feminista universal foi alvo de críticas de feministas negras, latino-americanas e terceiro mundistas, que alegavam que essa pretensa unidade entre as mulheres também era excludente, opressora e dominante e representava apenas os interesses do feminismo “branco”.

Nesta fase, torna-se evidente que no interior do movimento feminista a bandeira da igualdade velava as diferenças entre as mulheres e possibilitava a continuidade do “outro”, ao desconsiderar em sua pauta, as demandas das mulheres negras, pobres, colonizadas que inseridas em sua própria realidade social apresentavam diferentes anseios (CEILA ALMEIDA, 2016).

Não raro, muitos discursos feministas sobre a opressão das mulheres, não conseguem abarcar a diferença qualitativa na opressão sofrida por mulheres negras na constituição das suas identidades. Sobre o tema, uma das protagonistas do feminismo negro no Brasil, Lélia Gonzalez (1984, p.23) descreveu:

Enquanto isso, nossas experiências com o Movimento de Mulheres, caracterizavam-se como bastante contraditórias: em nossas participações em seus encontros ou congressos, muitas vezes éramos consideradas “agressivas” ou “não-feministas” porque sempre insistimos que o racismo e suas práticas devem ser levados em contas nas lutas feministas, exatamente porque, como o sexismo, constituem formas estruturais de opressão e exploração em sociedades como a nossa. Quando, por exemplo, denunciávamos a opressão da exploração das empregadas domésticas por suas patroas, causávamos grande mal-estar; afinal, dizíamos, a exploração do trabalho doméstico assalariado, permitiu a “liberação” de muitas mulheres para se engajarem nas lutas “da mulher”.

Nesse sentido, é importante destacar que no contexto desta pesquisa, compartilhamos da posição de Avtar Brah (2006, p.3) que sugere, “Ao revisar debates feministas, sugiro que os feminismos negro e branco não devem ser vistos como categorias essencialmente fixas e em oposição, mas antes como campos historicamente contingentes de contestação dentro de práticas discursivas e materiais.

Judith Butler (2003) também problematiza o conceito de mulheres como “Sujeito do Feminismo”. Para a pensadora a identidade “mulheres” enquanto uma categoria homogênea passível de emancipação é problemática. Para a autora na essência da teoria feminista foi estabelecida uma identidade acerca da categoria mulheres que buscava por meio da linguagem dar visibilidade política as mulheres. Essa identidade como categoria discursiva que representa uma definição essencial e universal sobre todas as mulheres passa a ser

questionada a partir do interior do discurso feminista quando se percebe que “mulheres” enquanto sujeito do feminismo não pode ser compreendido de forma estável e permanente.

Na linguagem o processo de representação identitário é normativo, ele revela ou distorce o que é considerado verdadeiro sobre determinada categoria, nesse sentido, o sujeito “mulheres” não é capaz de representar ou libertar porque não existe concordância sobre a constituição da categoria das mulheres. Para ter validade a identidade “mulheres” precisaria atender todas as qualificações do que é ser esse sujeito o que a tornaria passível de ser estendida (JUDITH BUTLER, 2003).

Nesse sentido, a desconstrução da identidade coletiva “mulher” é uma expressão significativa nessa fase porque buscou dar visibilidade as diferenças e múltiplas identidades das mulheres como sujeito do feminismo. Segundo Celia Almeida (2016, p. 39), “A compreensão da multiplicidade de interseções culturais, sociais e políticas, tornaram-se imprescindíveis para o reconhecimento das mulheres enquanto cidadãs, merecedoras de respostas específicas e diferenciadas diante das diversas injustiças e violações sofridas.

De acordo com Souza (2016, p. 23), “Os estudos pós-estruturalistas sobre gênero também denominado de filosofia da diferença, estudos culturais, pós-marxismo, terceira onda feminista ou teoria queer – têm como principal influência os trabalhos de Foucault (2003) sobre poder e saber”. Nessa área de estudos feministas, as discussões sobre gênero e suas implicações têm como ponto de partida, “[...] a centralidade da linguagem como lócus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder, sendo o corpo teorizado enquanto constructo sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder” (FERREIRA; CLARICE TRAVERSINI 2013, p. 69).

Nesse sentido, Souza (2016) retoma que o termo gênero foi desenvolvido inicialmente para representar um produto cultural que se diferenciava do sexo, um atributo biológico. Ao serem compreendidos como distintos, uma fronteira entre sexo e gênero foi delimitada. No entanto, essa diferenciação contribuiu para a ideia de que o gênero se constituía a partir de um corpo biológico estático. Desse modo, os corpos biológicos estariam situados fora da história e da cultura e, portanto considerados como pré-discursivos. Essa ideia permitiu que o gênero fosse concebido como uma marca social que atuava sobre um corpo passivo.

Tereza de Lauretis (1990) denominou inicialmente como Teoria *Queer* os estudos críticos de pesquisadores que direcionavam suas análises sobre as minorias sexuais e de gênero. O termo “*Queer*” foi providencialmente escolhido para destacar o compromisso

dessa área de pesquisas com a crítica da normalização da sexualidade, além de promover a revisão de concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação (MISKOLCI, 2007).

Inserida nos estudos “*Queer*” Judith Butler (2003) contribui de forma significativa para desconstruir a concepção de gênero baseada na divisão dualista entre sexo/gênero e biologia/cultura. Ao problematizar essa fronteira, a autora insere a biologia do corpo, no campo das teorias sociais e questiona, “em que medida pode o corpo vir a existir na(s) marca(s) do gênero e por meio delas? Como conceber novamente o corpo, não mais como um meio ou instrumento passivo à espera da capacidade vivificadora de uma vontade caracteristicamente imaterial?” (JUDITH BUTLER, 2003, p. 27).

De acordo com Bronwyn Davies e Susanne Gannon (2005, tradução nossa), uma das características das teorias pós-estruturalistas é a análise do modo como o social alcança e modifica indivíduo, questionando dessa forma a ideia de uma essência humana universal e revelando como o poder atua moldando formas específicas de ser que passam, então, a serem aceitas como próprias do seres humanos. Um exemplo que contextualiza é oferecido por Judith Butler (2003, p. 162):

Haverá humanos que não tenham um gênero desde sempre? A marca do gênero parece “qualificar” os corpos como corpos humanos; o bebê se humaniza no momento em que a pergunta “menino ou menina?” é respondida. As imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual o próprio humano se estabelece.

Judith Butler (1993, p.22) aponta que “[...] Em certo sentido, o modelo epistemológico que nos oferece um sujeito ou agente dado de antemão se recusa a reconhecer que a capacidade de agir é sempre e somente uma prerrogativa política. Nesse sentido, para o feminismo pós-estruturalista, a agência dos sujeitos se relaciona com os discursos múltiplos e contraditórios que estão em jogo, ou seja, esses discursos não só constituem os sujeitos como também delimitam a sua capacidade de agência (BRONWYN DAVIES; SUSANNE GANNON, 2005, tradução nossa).

Neiva Fulin (2013) explica que na perspectiva de Judith Butler (1993) o poder antecede e constitui o sujeito porque está contido nas normas que produzem sua identidade mas também age por meio dele como sua própria potência. Nesse sentido, Judith Butler (1993, p.22) pontua “Pois se o sujeito é constituído pelo poder, esse poder não cessa no

momento em que o sujeito é constituído, pois esse sujeito nunca está plenamente constituído, mas é sujeitado e produzido continuamente”.

Uma das contribuições de Judith Butler (2003) foi questionar a pretensa naturalidade do gênero e da própria sexualidade, ao propor que as identidades de gênero são um produto de performatividades socialmente elaboradas e historicamente contingentes, demonstrando como funciona a inteligibilidade de gênero por meio da matriz heterossexual, uma prática discursiva que estabelece como compulsória, a coerência entre sexo, gênero e sexualidade heterossexual. Nas palavras da autora:

Por outras palavras, atos e gestos, desejos falados e praticados, criam a ilusão de um núcleo duro de gênero, interior e organizador, uma ilusão perpetuada discursivamente com o propósito da regulação da sexualidade dentro do quadro obrigatório da heterossexualidade reprodutiva. [...] Tal como noutros rituais, a ação do gênero requer uma performance que é repetida. [...] Existem dimensões temporais e coletivas nestas ações, e o seu caráter público não é irrelevante; com efeito, a performance é efetivada com o objetivo estratégico de manter o gênero dentro da sua moldura binária. [...] Esta formulação afasta a concepção de gênero de um modelo de identidade substancial, levando-a para um outro que exige uma concepção de gênero enquanto temporalidade social construída. (JUDITH BUTLER, 2003,136, 140-141)

Segundo Cathy Cohen (1997), a Teoria *Queer* se propõe a questionar o aparato normalizador presente no ideal de sexualidade hegemônico. Isso significa que para essa teoria o sujeito sexual é elaborado e contingenciado por práticas discursivas que categorizam, normalizam, regulam e marginalizam, como sujeitos desviantes, aqueles que não se inserem em sua lógica. Esse aparato regulador é explicado por Judith Butler (2003, p.45): “a univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista”.

Nesse sentido, Judith Butler (2014) afirma que “Gênero é o aparato pelo qual a produção e a normalização do masculino e do feminino se manifestam junto com as formas intersticiais, hormonais, cromossômicas, físicas e performativas que o gênero assume”. Ou seja, de acordo com Souza (2016), o gênero é algo que se faz “*doing gender*” e não algo que se possui, um fazer que constitui os sujeitos como sujeitos. Em outras palavras, o fazer gênero está impresso na estilização repetitiva do corpo, que se dá por meio de um conjunto de atos repetitivos que estão inseridos dentro de um quadro regulatório rigoroso que permanece estável para aparentar uma essência natural do ser (JUDITH BUTLER, 2003).

Essa repetição de atos que permite a naturalização do gênero é “performática”, porque, conforme afirma Adriana Piscitelli (2002, p. 15-16), “a essência ou a identidade que

supostamente expressam são construções manufaturadas e sustentadas através de signos corporais e de outros meios”. Souza (2016, p. 28) acrescenta que “[...] gênero é uma performance limitada por normas e discursos que produzem identidades pelas quais o sujeito de forma involuntária é compelido e forçado a se identificar”.

De acordo com Judith Butler (2003), conceber o gênero enquanto sistema produtor de identidades permite que os sujeitos existam, porém, essas identidades estão contingenciadas pela lógica da matriz heterossexual. Nessa matriz, o binarismo homem/mulher determina uma oposição discreta e assimétrica entre masculino e feminino, e estabelece a normalização das práticas sexuais do desejo a partir de uma coerência interna e linear entre sexo, gênero e sexualidade (JUDITH BUTLER, 2003).

Todavia a estrutura da matriz heterossexual mesmo regulando sentidos e significados, não é estável e determinista, não representando uma estrutura sólida de dominação. No seu interior, noções de masculinidade e feminilidade são produzidas e desconstruídas, e diversas formas de produção que não seguem a lógica binária homem/mulher emergem mostrando que a construção de identidades proposta pela matriz é ineficaz (JUDITH BUTLER, 2003).

Uma das contribuições do pensamento pró-estruturalista de Judith Butler (2003) para o feminismo é o de ter oferecido um novo caminho para pensar o movimento. Para teorizar sobre a construção do gênero e demonstrar como o dispositivo é organizado segundo a divisão binária entre os sexos, Judith Butler (2003, p. 18) propõe que “A crítica feminista também deve compreender como a categoria ‘mulheres’ o sujeito do feminismo, é produzida e reprimida pelas mesmas estruturas de poder por intermédio das quais busca emancipação”.

Para Judith Butler (2003) se o sujeito do feminismo é proposto a partir de uma noção estável de gênero, isso só se torna possível pelo pretense *locus* de estabilidade e coerência que a matriz heterossexual fornece à categoria “mulheres”, e na qual, as mulheres representam também um polo de um sistema de opostos que exclui e oprime uma pluralidade de sujeitos.

É a partir da problematização da construção da ideia sobre os sujeitos do feminismo sob a égide de um modelo o modelo binário baseado em sexo/gênero, que Judith Butler propõe o conceito de gênero como algo para além das estruturas e aberto à multiplicidade subversiva, para assim cunhar a ideia de gênero como uma ação performativa de forma, o qual permite estabelecer que o sujeito “mulheres” só pode ser tomado a partir da impermanência e fluidez que lhe é característico.

Judith e Jack Halbestan (2011, tradução nossa) afirma que os estudos *Queer* oferecem um meio para imaginar alternativas aos sistemas hegemônicos. Segundo o autor, o senso comum heteronormativo é sustentado por normas. Ele conduz a uma equação na qual o sucesso é visto como o avanço da acumulação de riqueza, da instituição familiar, de uma conduta ética. Assim, aqueles (as) que não se adéquam à equação são concebidos como indivíduos que realizam práticas anticapitalistas e, portanto, têm um estilo de vida não produtivo.

Segundo Bronwyn Davies e Susanne Gannon (2005, tradução nossa), para o pós-estruturalismo, a capacidade de agência das pessoas só é possível quando se reconhece o poder do discurso em gerar vida, não só pela repetição das práticas habituais, como também pela possibilidade de geração de novas vidas, rompendo, substituindo ou eclipsando os tradicionais significados de gênero. Assim, se reconhecendo como sujeitos em processo, as feministas pós-estruturalistas podem desenvolver estratégias poderosas para desconstruir os binarismos de gênero.

Nesse sentido, as pesquisas pós-estruturalistas feministas devem se concentrar em ir além do que já está conhecido e compreendido, focando não só nas diferenças, mas também, na possibilidade de multiplicar as subjetividades através do poder que o discurso tem não só para manter a ordem normativa vigente como também para implementar novos caminhos ainda não conhecidos.

2.3 Gênero e Relações de Poder

Como gênero, enquanto categoria analítica, pode ser usado para compreender e revelar as relações de poder em nossa sociedade? Reflexões como essa continuam sendo propícias para discussões e articulações teóricas sobre gênero e poder. De acordo com Cynthia Hardy e Clegg (1998), “Os trabalhos sobre gênero apoiaram a visão de que o poder nas organizações deveria ser representado não de forma parcial, mas mediante uma perspectiva total”.

É no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades (LOURO, 1997b). Desse modo, se o poder perpassa por todas as relações, compreender como ele atua nas relações de gênero, como é manobrado no interior delas, quais são seus efeitos, é essencial para compreender como ocorrem as assimetrias e tensões relacionadas a gênero que acompanham as mulheres no campo do trabalho.

Uma visão hegemônica no campo da ciência política sobre poder é a que foi formulada pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920). Sua concepção estabelece que o poder, para ser exercido, envolve, no interior de uma relação social, a posse de certo tipo de recurso, a intencionalidade e a capacidade de cálculo dos sujeitos envolvidos, o que garante a imposição da vontade de um sobre o outro (ROSA, 2017).

Segundo Weber (1993), a autoridade ou “dominação legítima” é o resultado da legitimação do poder, caracterizada por três formas; a autoridade racional-legal que exerce uma dominação baseada na crença da legalidade das ordenações e normas existentes; a autoridade tradicional-patriarcal que exerce uma dominação fundada na crença do caráter sagrado de antigas tradições; e a autoridade carismática que exerce uma dominação baseada em uma devoção e reconhecimento do caráter heroico ou sagrado de uma pessoa.

Perissinotto (2007) aponta que na perspectiva Weberiana de poder, o sucesso do detentor do poder depende de um jogo no qual, tanto quem detém os recursos quanto quem precisa se submeter à vontade de *outrem* calculam suas ações para maximizar seus interesses. Nesse jogo, para quem detém os recursos, os cálculos envolvem a avaliação da relação entre as vantagens que serão obtidas e os custos necessários para consegui-las, para quem se submete, o cálculo é sobre o que se ganha ou se perde com essa submissão. Desse modo, o exercício do poder para Weber é consciente e sempre episódico. Ele ocorre em determinado momento e contexto e se desfaz quando termina a interação (PERISSINOTTO, 2007).

Segundo Maria Custódia Rocha (2005) a concepção de poder weberiana é substantiva e as problematizações dessa visão tradicional do poder conduziram a novas propostas de análise do poder fundamentadas em perspectivas relacionais e emancipatórias. A autora explica que as visões relacionais do poder permitem que o poder seja concebido para além de um mero atributo a ser possuído mas como uma relação que implica a ideia de reciprocidade.

Mônica Capelle et al (2002) salientam que, quando se trata de contextos organizacionais, para tornar a análise das relações de gênero mais abrangente, é necessário conhecer a relação estabelecida entre o espaço social analisado, as características de seus membros, os fatores sócio-históricos condicionantes, e as relações de poder que mediam a convivência nesses espaços.

Nesse sentido, a visão episódica de poder proposta por Weber parece não abarcar totalmente o complexo e multifacetado modo pelo qual as categorias gênero e poder se articulam em diferentes contextos, já que, conforme observado por Perissinotto (2007), na

perspectiva de poder formulada por Weber, as relações de poder se revelam por si mesmas, não sendo necessário para compreendê-las uma análise dos fatores históricos.

Os estudos sobre o poder no âmbito das organizações abrangem temáticas intrigantes e controversas inseridas no comportamento organizacional. Desse modo, aspectos como subjetividade, conflito, dominação, adesão e resistência são algumas dimensões organizacionais que são perpassadas pelas relações de poder, mas que também envolvem as relações de gênero (MÔNICA CAPELLE et al; 2002).

Nesse contexto, para compreender esse emaranhado de intersecções é preciso reconhecer que “o poder deve ser entendido em sua diversidade, mesmo porque ele resiste a uma explanação em termos de teoria única” (CYNTHIA HARDY; CLEGG, 1998, p. 32, tradução nossa).

Conforme aponta Maria Custódia Rocha (2005), as análises relacionais de poder pressupõe que essas relações não podem ser reduzidas apenas às relações de dominação, ao contrário, emergem de múltiplas tensões e negociações, avanços e recuos, que conduzem à cooperação ou conflitos, de forma que “o poder existe apenas quando relações de poder entram em jogo”(MARIA CUSTÓDIA ROCHA, 2005, p. 279).

Duas concepções de poder presentes na sociologia contemporânea, dos autores Michel Foucault (1926-1984) e Pierre Bourdieu (1930-2002), compartilham uma visão relacional do poder. Neste estudo, os conceitos trabalhados por esses autores nos parecem uma abordagem mais promissora quando se trata de compreender as relações de gênero e poder no contexto desta pesquisa. Ambos compartilham uma visão sobre o poder que não é marcada por um conflito aberto dado, mas um consenso ilusório que é produzido ao longo do tempo como resultado de uma relação de dominação que se operacionaliza por uma série de práticas sutis e imperceptíveis (PERISSINOTTO, 2007).

Segundo Perissinotto (2007), Bourdieu e Foucault compartilham de uma desconfiança em relação ao consenso presente as relações sociais presentes e explicam o poder como uma estrutura de relações, envolta por uma luta simbólica que lhe confere uma aparência de naturalidade e distribui os sujeitos em posições hierarquizadas que determinam acessos desiguais ao recursos disponíveis.

Observadas as diferenças epistemológicas e metodológicas entre as duas perspectivas, é possível perceber na obra dos dois autores, a ideia de um poder que acontece e se produz a partir das relações sociais por meio de uma adesão consensual dos atores sociais envolvidos

aos valores dominantes (PERISSINOTTO, 2007). No entanto, essa adesão não é percebida como tal, porque o poder adquire na realidade atual uma natureza duradoura e invisível, já que os valores dominantes separados de sua história são naturalmente aceitos como os únicos possíveis (ROSA, 2017).

Pierre de Bourdieu (1930-2002) oferece um aparato conceitual sistematizado para compreensão de como diferentes espaços sociais funcionam em termos de relações de poder, assimetrias, conflitos e sujeições. Os conceitos elaborados por esse autor revelam como funcionam as estruturas que organizam e mantêm as configurações implícitas de dominação simbólica.

A filosofia da ação desenvolvida por Bourdieu, amparada em conceitos fundamentais como *habitus*, campo e capital, estabelece uma relação de mão dupla entre a estrutura objetiva, que seriam os campos sociais, e as estruturas incorporadas (subjetivas), denominadas de *habitus*. Essa teoria se opõe à ideia estruturalista de que os agentes são um simples fenômeno da estrutura a qual pertencem (BOURDIEU, 1996).

Bourdieu (1996, p. 29) define o espaço social como “estrutura de posições diferenciadas, definidas, em cada caso, pelo lugar que ocupam na distribuição de um tipo específico de capital”. De acordo com Setton (2002), a concepção de campo para Bourdieu seria o espaço em que as relações ocorrem entre grupos socialmente diferentes, um espaço de disputa e jogos de poder. Desse modo, a sociedade é composta por vários campos com regras próprias e relativa autonomia.

Na perspectiva de Bourdieu (2002) a dominação de gênero está centro da economia das trocas simbólicas que ocorre no campo. Para o autor, a partir da construção social em torno das relações de parentesco e do casamento, as mulheres teriam uma posição social universalmente inferior porque nas trocas simbólicas não participam como sujeitos, mas como objetos:

O campo das relações de produção e de reprodução do capital simbólico, do qual o mercado matrimonial é uma realização paradigmática, repousa sobre uma espécie de golpe de força originário que faz com que as mulheres só possam aí aparecer enquanto objetos ou, melhor, enquanto símbolos, cujo sentido é constituído fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou para o aumento do capital simbólico detido pelos homens. objetos de troca definidos conforme os interesses masculinos, como símbolos, sendo excluídas da acumulação de capital simbólico (BOURDIEU, p.168).

Bourdieu (2002) propõe a ideia de que é no corpo que as disputas de poder se estabelecem e onde o capital cultural se inscreve e se torna duradouro, desse modo a

dominação masculina enquanto uma prática corporificada atinge homens e mulheres. Desde o nascimento é o corpo que identifica quem serão os dominadores porque o homem é a norma que orienta as construções simbólicas inscritas no corpo.

Para explicar como as práticas individuais se harmonizam com o contexto social, Bourdieu desenvolveu o conceito de *habitus*, como um sistema que media as relações entre o indivíduo e social, ao oferecer esquemas que informam sobre como agir em determinadas práticas. Esse sistema estabelece a afinidade entre a agência individual e as estruturas sociais. Nas palavras de Bourdieu (2004, p. 131), “O *habitus*, que é princípio gerador de respostas mais ou menos adaptadas às exigências de um campo, é produto de toda a história individual, bem como através das experiências formadoras da primeira infância, de toda história coletiva da família e da classe”.

Maria Ceci Misoczky (2003) afirma que os diversos campos, mundos sociais relativamente autônomos, exigem daqueles que nele estão envolvidos um saber prático das leis de funcionamento desses universos, isto é, um *habitus* adquirido pela socialização prévia e/ou por aquela que é praticada no próprio campo. Assim, “Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados” (SETTON, 2002, p. 63).

Bourdieu (1996) explica que o *habitus* possui uma dimensão inconsciente porque não revela quais são os princípios que organizam os esquemas que levam as pessoas à ação. As mulheres, por exemplo, podem internalizar a dominação masculina pela educação corporal que recebem quando lhes é ensinado a se portarem fisicamente de determinada maneira, e não de outra. Segundo o autor, resistir à dominação simbólica é muito mais difícil, pois como já está internalizada, a pessoa não se sente pressionada a escapar dela. É a sutileza do mecanismo da violência simbólica que permite que a dominação assuma uma forma de opressão mais eficaz.

A dominação masculina imposta e vivenciada pela sociedade é resultante da violência simbólica, um tipo de violência suave, insensível e invisível às suas próprias vítimas, sendo exercida pelos meios simbólicos de comunicação e conhecimento. A lógica de dominação se torna legítima porque é exercida a partir de um princípio simbólico que é conhecido e reconhecido tanto pelo dominador quanto pelo dominado. (BOURDIEU, 2002).

De forma diferente, Michel Foucault dedicou parte de seus estudos e pensamento na elaboração de conceitos que desvelam como o poder percorre todas as instâncias da vida

social. O filósofo buscou compreender o poder onde ele ocorria em sua forma mais localizada e periférica, ele partiu do estudo histórico dos “micropoderes” para então explicar como poder se torna presente em todas as estruturas sociais:

Em primeiro lugar: não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (FOUCAULT, 1984, p. 182).

Os trabalhos desenvolvidos por Foucault oferecem uma perspectiva histórica sobre a implementação gradativa de uma nova ordem mundial que se processou no mundo ocidental. Essa ordenação possibilitou a institucionalização de mecanismos de poder para produção de formas de ser produtivas, influenciando o modo de produção econômico, crenças, valores, pensamentos, comportamentos e o próprio corpo.

Para Foucault (2006) o poder não existe, o que existem são relações de poder que são móveis, reversíveis e instáveis, enfim, o que existe são práticas de poder que são exercidas, e não possuídas. Práticas que implicam em um modo de ação de uns sobre a ação de outros, um modo de governo de condutas dos sujeitos num campo de possibilidades que se apoia sobre estruturas permanentes (FOUCAULT, 1995).

Assim, na perspectiva Foucaultiana o poder não só coíbe, mas também produz, desse modo é investigado a partir de sua natureza positiva. As relações de poder só acontecem entre dois seres se há dos dois lados um certo nível de liberdade, ou seja, uma possibilidade de resistência, mesmo que mínima, seja por meio de violência, de fuga ou de subversão. Nas palavras de Foucault (2006, p. 276):

Sendo esta a forma geral, recuso-me a responder à questão que às vezes me propõem: "Ora, se o poder está por todo lado, então não há liberdade." Respondo: se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade por todo lado. Mas há efetivamente estados de dominação.

Num jogo complexo, nas práticas de governo, não há um confronto aberto entre poder e liberdade porque as relações de poder só emergem em um campo de possibilidades de comportamentos, ações e condutas (FOUCAULT, 1995).

De acordo com Thiry-Cherques (2010), os estudos de Foucault apresentam dois ciclos iniciais mais significativos; a fase arqueológica que trata da questão kantiana sobre a possibilidade de conhecer, e a fase da genealogia, que versa sobre as ideias de Nietzsche sobre

a impossibilidade de nos libertarmos da nossa própria condição e da nossa história e uma terceira fase, da ética, como um roteiro de autoelucidação que parte da moral institucionalizada até a forma como cada se constitui enquanto sujeito de sua própria ética.

Lemos e Cardoso Júnior (2009, p. 353) destacam que na fase arqueológica Foucault “[...] enfatiza uma prevalência teórica sobre a prática e as instituições [...] se preocupando com as regras que regiam as práticas discursivas e enfatizando uma prevalência teórica sobre a prática e as instituições”. Na segunda fase, denominada de Genealógica, Foucault passa a focalizar as práticas sobre as teorias, introduzindo a genealogia como um caminho para problematizar as práticas sociais a partir do seu interior e por fim, em uma terceira fase, Foucault se dedica a imanência das relações de saber-poder e da produção de subjetividade. (LEMONS, CARDOSO JÚNIOR, 2009).

Na ótica foucaultiana, é importante destacar que o saber e o poder apresentam uma relação íntima e atravessam os sujeitos por meio de práticas discursivas e não-discursivas os constituindo em dado momento histórico.

É esse o caminho que Foucault (2010) propõe para pensarmos a realidade atual, compreender essa experiência histórica, a partir das redes discursivas estabelecidas que determinam as posições de sujeito possíveis no presente, concebendo essas posições pela sua natureza fluída e como sendo criadas por meio dos saberes relacionados às experiências que vivenciam.

Ao longo da vida, passamos por diferentes instituições nas quais nos constituímos enquanto sujeitos por meio de nossos “focos de experiência”. Para Foucault (2010) os focos de experiência resultam das formas de saber, das matrizes normativas de comportamentos e dos modos de existência virtuais possíveis, procedimentos distintos que articulados por meio de uma série de estratégias conduzem nosso assujeitamento.

Dito de outro modo, conforme aponta López (2011) para Foucault o conceito de experiência pode ser comparado a uma constelação na qual os jogos de verdade (saber), as relações de poder (poder) e as formas de subjetividade (subjetividade) estão intimamente vinculadas entre si para nossa produção, ou seja, a experiência histórica que nos constitui é “[...] a trama de discursos e práticas por meio dos quais se dá forma àquilo que somos” (LÓPEZ, 2011, p. 45).

É na fase arqueológica da sua obra que Foucault começa sua busca para evidenciar como determinados saberes emergem no social, a partir da materialidade do discurso,

determinando a constituição dos sujeitos. Sobre essa fase, Veiga-Neto (2007, p. 48) acrescenta: “A análise arqueológica busca, também, as articulações entre as práticas discursivas e outra ordem de coisas que se pode chamar de práticas não-discursivas, tais como as condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc.”.

Para Foucault (1999, p. 28) “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”. No entanto, nessa correlação entre poder e saber, enquanto este é constituído por relações de forma, aquele é constituído por relações de força (VEIGA-NETO, 2007). Dito de outro modo, os saberes se situam no campo da aprendizagem porque tem uma forma (matéria, conteúdo) enquanto o poder está apenas no campo do exercício.

No contexto do saber, para Foucault (1999, p. 27) o conhecimento é uma invenção, “o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos” estão entre os efeitos das relações poder-saber históricas, o que permite compreender que “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”.

Foucault (2008a, p. 204-205) oferece algumas possibilidades para delimitação do que ele chama de “Saber”. Em sua compreensão, “Um saber é aquilo de que podemos falar em uma determinada prática discursiva” e “[...] toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”, desse modo podemos inferir que é por meio de uma prática discursiva regulada que o saber toma forma e se torna disponível para aquisição e circulação.

Foucault (2004) aponta que o discurso que organiza a sociedade é sempre o discurso de quem detém o saber, no entanto “é preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder” (FOUCAULT, 1993, p. 96). Desse modo, a partir de Foucault, podemos nos conceber como sujeitos que em alguma medida se constituem pelas ideias daqueles que possuem o domínio do saber no contexto social em que estamos inseridos.

Segundo Veiga-Neto (2007, p. 93), na perspectiva Foucaultiana o sujeito não é pré-discursivo mas efeito do discurso porque “[...] a medida em que se encontrando em diferentes contextos é envolvido pelos discursos ideológicos que o atravessam e imprimem nele marcas

identitárias. É a partir das práticas discursivas que passamos a compreender, atuar e falar sobre o mundo que nos rodeia (VEIGA-NETO, 2007).

Foucault (1984, p. 20) aponta que “Saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos [...] o saber não é feito para compreender, ele é feito para cortar”. Nesse sentido, de acordo com Souza et al (2004), os saberes são organizados como uma disciplina que, enquanto campo, desenvolve critérios para separar o falso do verdadeiro, formas de normalização, homogeneização e hierarquização dos seus conteúdos.

Imbricada nessa relação de poder-saber foucaultiana, temos a noção de verdade Foucaultiana. Para compreendê-la melhor é interessante retomar como Nietzsche (1844-1900) vê a busca pela verdade no convívio social:

[...] na medida em que o homem, ao mesmo tempo por necessidade e tédio, quer viver em sociedade e no rebanho, necessário lhe é concluir a paz. [...] De fato, aquilo que daqui em diante deve ser a verdade, é então fixado, quer dizer, é descoberta uma designação uniformemente válida e obrigatória das coisas e a legislação da linguagem dá também as primeiras leis da verdade: pois surge aqui pela primeira vez o contraste entre verdade e mentira[...] (NIETZSCHE, 2007, p. 53).

Na visão de Nietzsche o ser humano para viver em grupo toma como verdade a forma de pensar do rebanho e como mentira tudo aquilo que possa excluí-lo do grupo. Nesse sentido, a verdade para Nietzsche não é natural, mas antes um julgamento que representa as ideias de determinada coletividade, uma ilusão porque as palavras não correspondem ao objeto que descrevem, são apenas uma interpretação da realidade. É o que aponta Nietzsche ao refletir:

O que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas, e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível[...] (NIETZSCHE, [1873], 2007, p. 56).

Em consonância, para Foucault (1984, p.12) “a verdade é coisa deste mundo”. No entanto, para o autor o que existe é uma “vontade de verdade” como um mecanismo de regulação dos discursos, em perpétuo deslocamento pela história (FOUCAULT, 1996). Para Foucault (1996) existem procedimentos externos que regulam os discursos, a partir de certos sistemas de exclusão que têm por função, identificar e analisar as condições de possibilidade para que determinado discurso seja valorizado como verdadeiro ou excluído de uma determinada formação discursiva.

É assim que o autor caracteriza a “vontade de verdade” como um separador historicamente construído que materializa a nossa vontade de saber; tendo como suporte diferentes instituições. Aquilo que tomamos por verdade, é na “verdade” uma busca por um discurso verdadeiro que emerge estrategicamente de relações de poder-saber (FOUCAULT, 1996).

Assim, para Foucault como mecanismo de controle dos discurso, a vontade de verdade é uma estratégia para manter-se no exercício do poder. Segundo o autor (1976, p. 93), “[...]somos forçados a produzir a verdade do poder que a sociedade exige”. Ao tratar sobre o que define como a “economia política da verdade” Foucault (1984, p. 13) aponta cinco características:

a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas").

Desse modo, podemos compreender como certos discursos tomados como “verdades”, são manobrados por instituições, pressionando e exercendo coerção sobre outros discursos da sociedade, o que permite que algumas linhas de pensamento e visões de mundo sejam tomadas como “verdades” naturais visando sempre o controle dos corpos e das consciências, enquanto outras permanecem nas margens do contexto social.

É na fase genealógica que Foucault inicia seu esforço de compreender como o poder se insere nas práticas sociais, demonstrando como operam os micropoderes nas relações de dominação, como técnicas e dispositivos estratégicos configuram uma rede de micropoderes que age, não só para reprimir, mas de forma sutil, para adestrar e moldar comportamentos (RAIMUNDA DE NAZARÉ FERNANDES CORRÊA, 2011).

Para Foucault o poder é microfísico (2008b), isso implica entender o poder como uma série de mecanismos e procedimentos a priori imperceptíveis que percorrendo todo tecido social têm por objetivo a manutenção do poder:

Os mecanismos de poder são parte intrínseca de todas essas relações, são circularmente o efeito e a causa delas, mesmo que, é claro, entre os diferentes mecanismos de poder que podemos encontrar nas relações de produção, nas relações familiares, nas relações sexuais, seja possível encontrar coordenações laterais, subordinações hierárquicas, isomorfismos, identidades ou analogias técnicas, efeitos

encadeados que permitem percorrer de uma maneira ao mesmo tempo lógica, coerente e válida o conjunto dos mecanismos de poder e apreendê-los no que podem ter de específico num momento dado, durante um período dado, num campo dado (FOUCAULT, 2008, p. 4-5)

Segundo Motta e Alcadipani (2004, p. 119), para Foucault “a questão do poder não é apenas teórica, mas faz parte de nossa experiência e é mais compreensível quando analisada dentro de racionalidades específicas” e nesse sentido o que ele propõe é uma analítica do poder que analisa os mecanismos pelos quais o poder se revela ao longo da história.

Foucault inicia sua investigação sobre como as relações de poder funcionavam de forma descentrada em diferentes instituições da modernidade. É a partir dessas análises que Foucault (1999) descobre o corpo envolto por uma complexa rede de micropoderes disciplinares que o vigiam e controlam em seu cotidiano a fim de torná-lo cada vez mais produtivo.

Na sua proposta inicial de análise, Foucault se concentra em explicar o funcionamento de três mecanismos específicos de poder: os suplícios, as disciplinas e a biolítica. As disciplinas e a biopolítica se referem às tecnologias de poder da contemporaneidade, que nas sociedades capitalistas surgem em oposição aos suplícios, que eram os métodos de punição utilizados nas sociedades monárquicas (MOTTA; ALCADIPANI, 2004).

Nas sociedades monárquicas, a desobediência às regras era considerada um ato de hostilidade, pela imposição de suplícios, os rituais de violência punitivos ao corpo, o soberano fazia do criminoso um exemplo, com objetivo de evitar que as outras pessoas não atentassem contra a ordem vigente. Com o surgimento das sociedades capitalistas, ocorre uma mudança de perspectiva, a partir da qual o alvo do poder se altera do fazer morrer para os domínios do fazer viver (FOUCAULT, 1999). Se antes, para o soberano, a posse do direito de fazer morrer assegurava sua soberania, nessa nova era, um novo tipo de exercício de poder entra em cena, o poder sobre a vida, desse modo será somente por meio da morte que o indivíduo longe de qualquer poder se volta para a sua parte mais privada (FOUCAULT, 2005).

É na obra *Vigiar e Punir* que Foucault (1999) analisa a mudança da sociedade dos suplícios para uma sociedade disciplinar. Abordando as transformações históricas e as relações de poder que se estabelecem entre os séculos XVII e XIX na Europa, principalmente na França, o autor expõe como a sociedade passa a se organizar por meio de um poder disciplinar (SOUZA et al, 2004). De acordo com Motta e Alcadipani (2004, p.120), “Assim, o regime dos suplícios foi sendo paulatinamente substituído por um regime de biopoder, que apresenta dois mecanismos fundamentais: as disciplinas e a biopolítica”.

A mudança para um contexto disciplinar se justificava na sociedade capitalista porque o seu interesse estava em evitar que os crimes fossem cometidos, e também em garantir um maior número de indivíduos que pudessem ser inseridos no aparato de produção sobre o qual ela se organizava e, para tanto, era necessário desenvolver formas de controle precisas (MOTTA; ALCADIPANI, 2004).

Desse modo, o poder disciplinar passa a permitir a distribuição dos indivíduos em espaços cada vez mais complexos. Nesses espaços, o indivíduo é fixado, mas nelas permitem sua circulação, o que viabiliza, no mesmo tempo, unir o singular ao múltiplo (SOUZA et al, 2004).

É nesse contexto que Foucault explica o que ele define como docilização dos corpos por meio da aplicação das técnicas disciplinares:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 1999, p.119).

Para Foucault (1999), é por meio das disciplinas que ocorre o processo de adestramento dos indivíduos, já que o poder exercido pelas disciplinas não se caracteriza pela aplicação de proibição e punição, mas, sim, por práticas que visam produzir um indivíduo útil e eficiente. O exercício do poder disciplinar envolve instrumentos simples e suaves: a vigilância hierárquica, aprovação de regras e normas, e o exame (FOUCAULT, 1999). A natureza do poder disciplinar é eminentemente anônima e transversal, o que lhe possibilita agir em todo tecido social, já que, ao mesmo tempo em que nos tornamos úteis, nos constituímos um meio pelo qual o poder circula (SOUZA et al,2004).

Para explicar como as disciplinas exercem controle, Foucault descreve algumas de suas táticas no interior de diferentes instituições:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1999, p.).

Após desenvolver um arcabouço teórico robusto sobre o poder disciplinar, Foucault propõe o conceito de biopolítica, pela qual por meio das regulações de conjunto, o poder passa a agir sobre a população, atuando sobre os processos populacionais que garantem formas de aumentar a vida e reduzir suas fragilidades. Assim temos um outro mecanismo de poder, cuja essência é normalizadora e que tem como investimento o corpo da população (FOUCAULT, 1998).

A Biopolítica (FOUCAULT, 2008c) conduz um processo de normalização que é operacionalizado por meios de mecanismos de regulação ou de segurança, que atuam sobre os processos da vida das populações. Segundo Motta e Alcadipani (2004), a biopolítica não visa impor uma norma pré determinada, mas, sim, atacar normalidades que têm um caráter desviante daquilo considerado como uma curva normal geral.

A disciplina e a biopolítica se caracterizam por modos diferentes pelos quais o poder age sobre a vida. Foucault descreve essa diferença como:

Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige a multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. (FOUCAULT, 2005, p.289).

Não obstante, “Os procedimentos da biolítica não implicam uma exclusão ou uma disciplina, mas são caracterizados por uma forma de atuação de governo, no sentido da condução de condutas, tendo por foco central atuar sobre os processos inerentes à vida (MOTTA; ALCADIPANI, 2004). Foucault passa então a explorar em sua analítica do poder, o conceito de governamentalidade, que se relaciona à prática de governar e aos modos de se governar.

De forma sucinta, a governamentalidade diz respeito a natureza da prática de governar bem como os modos pelos quais determinada prática de soberania política visa gerir de forma totalizante e individualizante determinada população em determinado tempo histórico (MOTTA; ALCADIPANI, 2004).

Nas palavras de Foucault (2008c, p.258) “[...] o que propus chamar de governamentalidade, isto é, a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder”. Nesse sentido,

governamentalidade, a partir de Foucault (2008c), pode ser tomada como a análise das formas de condução das condutas dos sujeitos.

Na analítica da governamentalidade, Foucault passa a analisar os processos interdependentes pelos quais formas repressivas do poder do estado soberano evoluem para formas mais descentradas e difusas de poder exercidas não só por diferentes instituições mas pelos próprios sujeitos (OLENA FIMYAR, 2009).

De acordo com Lorena Silva Oliveira (2019) o conceito de governamentalidade proposto por Foucault pode ser apreendido como uma arte de governar que envolve técnicas, táticas, saberes, entre outros, colabora para compreensão de como sujeitos, somos tomados como objeto de esforços intelectuais em práticas de governo que visam nos moldar como cidadãos governáveis. Nesse sentido, “A governamentalidade produz, portanto, todo o tecido social. Assim, é uma condução de condutas que não se operacionaliza somente mediante ações estatais, mas conta com apoios diversos e difusos” (LUCKMANN; NARDI, 2019, p. 1249).

A partir desta proposta de governamentalidade de Foucault, o sujeito não pode ser tomado com um ser que têm uma essência ou natureza universal porque somos constituídos pelas práticas sociais às quais estamos submetidos e que nos governam, seja pelos modos de objetivação, quando estamos sob o controle e dependência de alguém, seja pelos modos de subjetivação, quando presos a nossa identidade nos submetemos aos outros (FOUCAULT, 1995).

No recorte desta pesquisa, a visão foucaultiana de poder permite analisar as tensões de gênero de forma distanciada da tradicional polarização entre o masculino e o feminino e considerar que as relações de gênero “[...] como práticas discursivas que refletem e distribuem manifestações de poder e resistência entre as pessoas, de acordo com os interesses dos grupos que se organizam e se enfrentam em campos de disputas sociais”(MÔNICA CAPELLE et al, 2004).

Desse modo, as relações entre homens e mulheres não são um jogo dado, no qual se sabe sempre *a priori* quem será o vencedor, ao contrário, essas relações são conduzidas por meio de processos de negociação, que envolvem consensos, recuos, avanços, revoltas e alianças (GUACIRA LOURO, 1997b). No entanto, isso não significa “[...] que em determinados momentos – mesmo que na maioria deles – alguns dos sujeitos estejam mais submetidos a manobras de poder do que outros (MÔNICA CAPELLE et al, 2004).

Na visão de Foucault, homens e mulheres não se constituem enquanto sujeitos somente a partir de processos de repressão, ao contrário, cotidianamente, imersos nas relações de poder, se produzem “através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas)”(GUACIRA LOURO, 1997b, p. 41).

A partir da ótica Foucaultiana, as identidades de gênero devem ser consideradas como construções políticas, sociais, culturais e históricas em vez de características naturais e biológicas fixas percebidas como neutras e apolíticas. É no interior de relações de poder/saber problemáticas que as identidades de gênero são produzidas discursivamente, desse modo, para proceder uma análise sobre as relações de gênero, é essencial observar o conjunto das diferentes identidades que compõem essas relações, em detrimento de uma análise binária excludente (SOUZA, 2014).

Medeiros e Valadão Júnior (2011, p. 94) apontam que “Mulheres e homens não são sujeitos sob total dominação, impedidos de resistir ou confrontar os discursos dominantes[...]”, imersos em relações de poder tanto homens quanto mulheres são “[...]sujeitos cujas relações são capazes de engendrar um poder que deforma, transforma e desvia a configuração de suas relações conforme a interpretação que têm da realidade”.

É possível aproximar as concepções de poder de Bourdieu e Foucault, quando estabelecemos uma ponte entre elas. Autores como Mônica Capelle et al (2005) elaboraram um modelo metodológico para analisar o poder no âmbito das organizações a partir dessas duas perspectivas de poder, concentrando-se nos aspectos que as tornam complementares.

Em consonância, Rosa (2017) aproxima as distintas noções de poder “disciplinar” e “simbólico” utilizando o conceito de estruturas sociais como “um conjunto de interações sociais padronizadas, regulares e que duram no tempo”, elas seriam o resultado de “processos históricos marcados pela concorrência de ações estratégicas entre diversos atores” (PERISSINOTTO, 2007, p.314).

Mônica Capelle et al (2005), apesar de não mencionarem diretamente o conceito de estrutura social proposta por Perissinotto (2007) como elo de aproximação entre Foucault e Bourdieu, também se utilizam da noção de estrutura. Para as autoras, a concepção de poder foucaultiana analisa o poder no nível mais micro, enquanto as proposições de Bourdieu podem delimitar essa análise micro sob um olhar mais macro ao conceber as organizações como um campo estruturado objetivo em que essas microrrelações de poder acontecem.

Relacionar gênero e poder permite compreender as relações de gênero a partir de uma perspectiva mais ampla, que considera as múltiplas relações sociais, discursos, organizações, saberes e símbolos que as determinam e por elas são determinadas. Como resultado, tem-se uma rede complexa de ações e reações que, mediadas por relações de poder, expressam os jogos de poder e resistência que se repetem e se alternam cotidianamente na vida de homens e mulheres em diferentes contextos.

2.4 Trabalhos Sobre Relações de Gênero No Ensino Superior

A docência na educação infantil foi um dos primeiros locais que se abriram para atuação profissional das mulheres, todavia, como já mencionado, os espaços de produção do conhecimento, por muito tempo, foram restritos ao universo masculino.

A educação superior é um local onde se faz ciência e se exerce a docência. No estudo de Arlene Ricoldi e Amélia Artes (2016), a comparação das estatísticas nacionais de gênero no ensino superior, produzidas pelo IBGE e INEP, demonstra que as mulheres estão conquistando mais espaço nas áreas masculinas, nas engenharias, por exemplo, a cada 100 engenheiros formados, temos 20 engenheiras. No entanto, o movimento inverso é discreto, consequência do pouco prestígio das carreiras consideradas femininas. Segundo as autoras apesar do gap persistente, os avanços na distribuição desigual sinalizam uma tendência rumo à equidade de gênero.

As barreiras de acesso à docência na Educação Superior parecem ter sido superadas, no entanto, as mulheres seguem encontrando novos desafios nesses espaços. Alguns desses desafios, que estão relacionados às desigualdades de gênero, podem estar mascarados por uma pretensa aparência de naturalidade. Algumas pesquisas, nos últimos anos, se dedicaram a compreender esses desafios (TATIANA ET AL QUADROS, 2015; ANA LAURA CRISPIM, 2016; CARLA FERNANDES, 2016; DANIELA ALVES, 2019).

Nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, não só estão presentes as bem-vindas e necessárias discussões sobre o conhecimento, como, também, enfrentamentos pessoais que emergem do encontro de diferentes subjetividades. Nesse sentido, levantar parte das expectativas que habitam esses locais para entender como elas se articulam, faz-se necessário para entender como as tensões de gênero se apresentam neste espaço tempo-local e quais são suas implicações sobre o trabalho de mulheres docentes.

Parte do tema de interesse desta pesquisa, as relações de gênero, tem ganhado maior visibilidade nos últimos anos. No ambiente acadêmico, Ferreira (2019) afirma que o Brasil tem 358 grupos de pesquisa, certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, em instituições de ensino que discutem as questões gênero na área de Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Marlice Matos (2008, p. 55) afirma que os estudos de gênero contribuem para “revisões e re-elaborações de questões que são centrais na ciência política, na sociologia, na antropologia, na psicologia, na comunicação social etc. e que ainda não tivemos tempo suficiente para deflagrar”.

A temática gênero não está presente apenas na área acadêmica, ela também tem impulsionado várias discussões na mídia e nas redes sociais, revelando que, para parte da população brasileira, existe ainda uma carência de informações sobre as questões de gênero que resultam em posicionamentos conservadores e ofensivos. A visita de Judith Butler ao Brasil, em 2017, ilustra como essa falta de informação pode implicar em intolerância e práticas de violência (INGRID CYFER, 2018). Durante sua passagem, Judith Butler presenciou protestos e ataques de ódio contra a sua presença. Sobre esse acontecimento, Judith Butler (2017, online) se manifestou:

Para aqueles que se opuseram à minha presença no Brasil, "Judith Butler" significava apenas a proponente de uma ideologia de gênero, a suposta fundadora desse ponto de vista absurdo e nefasto, alguém — aparentemente — que não acredita em restrições sexuais, cuja teoria destrói ensinamentos bíblicos e contesta fatos científicos.

Episódios como esse demonstram como as pesquisas nessa área são importantes, pois, pautadas em ferramentas teóricas e metodológicas, oferecem caminhos para problematizar e compreender as questões que envolvem as desigualdades de gênero que ocorrem em uma multiplicidade de locais. O recorte desta pesquisa é específico. Por isso, apesar de estar inserido em temas amplamente estudados, como o ensino superior e gênero, poucos trabalhos foram encontrados, na área de administração, acerca da temática considerando a sala de aula. A seguir, descrevemos algumas pesquisas que mais se aproximam da ideia central deste estudo.

Teresa Willrich (2007) concentrou sua pesquisa no discurso de autoridade em sala de aula no ensino superior, buscando compreender e analisar o discurso de autoridade na relação professor(a)-aluno(a), a partir da perspectiva do estudante e da estudante, ou seja, as vozes dos estudantes e das estudantes foram ouvidas para compreender como os docentes e as docentes constituíam suas vozes de autoridade, em sala de aula. Numa abordagem qualitativa,

a composição do corpus da pesquisa foi realizada a partir de gravações de algumas aulas de graduação e entrevistas com discentes. O método de análise do corpus da pesquisa foi a análise do discurso, inspirada na literatura foucaultiana e nas contribuições dos estudos de Bakhtin (1975) sobre linguagem. As conclusões dessa pesquisa apontaram a sala de aula como um jogo de tensões, de poder e de conflitos, no qual a docência não é vivida com suavidade.

As condições nas quais ocorre a produção discursiva do campo científico em relação à constituição de identidades profissionais das mulheres professoras no ensino superior do Equador são centrais na pesquisa de Clavijo Loor (2018), que teve como foco a trajetória profissional das docentes. A análise e interpretação dos dados foram apoiadas no quadro teórico da análise de discurso e nas contribuições de Bourdieu. Os resultados apontaram para situações de desigualdades que envolvem os usos do tempo nas relações familiares e sociais, a evidência do teto de vidro nos cargos de direção e em funções designadas com base em gênero, as diferenças de trajetória em relação às áreas do conhecimento, e a falta de problematização das desigualdades de gênero presente nos discursos das professoras.

Thais Andrade (2019) se debruçou sobre a práxis feminina no cenário das profissões, quanto à docência e à produção científica, buscando analisar se as mulheres que alcançam espaços eminentemente masculinos, de fato, representam uma forma de emancipação ou se estão inseridas em mais uma forma simbólica de concessão patriarcal. Como método, utilizando a epistemologia de Bourdieu, a autora concentrou-se em analisar as assimetrias entre os universos feminino e masculino no tocante à atividade docente e científica no campo do Direito, no nicho Pós-Graduações *Stricto Sensu*, uma área em que a presença de mulheres é expressiva, mas que está inserida em um campo de poder, no qual a dominação masculina e violências simbólicas estão presentes. A pesquisadora foca em analisar até que ponto as emancipações estruturais nesta área mantêm uma relação dicotômica com as Concessões Patriarcais. Uma das contribuições dessa pesquisa foi apontar que o campo jurídico socializa seus agentes a manter o poder simbólico dos detentores dos capitais dominantes da área do Direito.

As trajetórias profissionais de mulheres docentes num universo predominantemente masculino, sob a ótica delas próprias, foram pesquisadas por Maria Cristina Cerqueira (2014), que utilizou uma abordagem qualitativa com entrevistas abertas e narrativas com seis mulheres que atuam nas áreas de engenharia e arquitetura, em disciplinas técnicas e

tecnólogas. O foco do trabalho foi levantar como esse grupo de entrevistadas conquistou seus espaços profissionais em ambientes onde havia a dominância do sexo masculino.

Outros trabalhos direcionados à participação de mulheres docentes em áreas de domínio masculino, principalmente naquelas conhecidas como ciências “*hard*”, foram encontrados. Na pesquisa desenvolvida por Edileuza Almeida (2016) o foco incide nos aspectos dos efeitos discursivos das relações de gênero que estão envolvidos na constituição de subjetividades nos cursos de engenharia de um campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). Os resultados apontam a existência de conflitos na produção de subjetividades relacionados as questões de gênero nos cursos envolvidos. O estudo colabora com a desnaturalização dos Currículos locais e das práticas discursivas que mediam a produção de subjetividades femininas no ensino superior.

No mesmo caminho, mas por outra perspectiva Adriana Moraes (2016) investiga dialeticamente qual é a concepção de gênero entre estudantes de engenharia buscando compreender se a universidade enquanto espaço social tem mantido ou rompido com os modos de organização da divisão sexual do trabalho. é analisar a concepção de gênero presente entre estudantes de engenharia, visando compreender o modo pelo qual a universidade tem sido um espaço de ruptura ou permanência, frente a uma divisão sexual do trabalho altamente segmentada em masculino e feminino (ADRIANA MORAES, 2016).

Hyalley Viana (2016) pesquisou a discriminação de gênero na docência universitária, a partir da atribuição de estereótipos de sociabilidade e competência para professores e professoras lecionando em contextos percebidos como masculinos ou femininos, e se a avaliação do docente e da docente é influenciada pelo tipo de curso, pelo sexo do(a) professor(a) e sexo do (a) discente. Para atingir os objetivos da pesquisa, a pesquisadora realizou três etapas, primeiramente verificando a categorização de profissões em “masculinas” ou “femininas”, de acordo com o pensamento socialmente compartilhado sobre a divisão do trabalho; em seguida, analisou a influência do sexo do(a) estudante (masculino ou feminino) e do tipo de curso (masculino ou feminino) na atribuição dos estereótipos de sociabilidade e competência dos professores e professoras, e, por fim, verificou se o tipo de curso (“masculino” ou “feminino”), o sexo do(a) professor(a) (masculino ou feminino) e o sexo do(a) participante (masculino ou feminino) influenciam a percepção de justiça da nota recebida pelos(as) discentes no semestre anterior em relação a melhor e pior nota.

Os resultados obtidos nessa pesquisa revelam a persistência do pensamento socialmente compartilhado de que há profissões mais bem desempenhadas por homens e por mulheres, corroborando os estereótipos de gênero e a divisão social do trabalho. Apurou-se que, quando o/a docente foge desta categorização, ele/a é avaliado/a de forma mais negativa por seus(suas) discentes. Outro resultado interessante é que, já na condição de melhor nota e dentro do contexto “feminino”, estudantes perceberam as notas dadas por professores como sendo mais justas do que as notas dadas por professoras, mesmo essas sendo maioria nesse contexto. Na condição de pior nota, as avaliações dos docentes homens também foram percebidas de forma mais justa, sobretudo em contextos tidos como masculinos e, foi nesse contexto que as professoras foram mais duramente avaliadas pelas notas dadas.

Daniela Alves (2015) pesquisou o desenvolvimento da carreira de docentes mulheres em programas de pós-graduação *stricto sensu* no âmbito de uma Instituição de Ensino Superior Pública. O enfoque do estudo foi dimensões da trajetória profissional de 6 (seis) docentes efetivas. Os resultados indicaram que os vieses de gênero estão presentes de forma sutil no ambiente acadêmico e não são percebidos pelas docentes como categoria atravessada por relações de poder.

Estudos como o de Márcia Grossi et al (2016) e Tuesta et al (2019) analisaram a participação das mulheres na ciência no Brasil a partir de mapeamento no *curriculum lattes* de pesquisadores(as). Esses dois estudos apontam para um crescimento constante na participação de mulheres na ciência no Brasil, no entanto, essa participação segue sendo conformada pela dicotomia da divisão sexual do trabalho.

Os estudos de Márcia Grossi et al. (2016) e Tuesta et al. (2019) confirmam por meio de abordagens diferentes que, na área da docência acadêmica, existem áreas de saberes considerados “femininas”. A análise de Márcia Grossi et al. (2016) apontou concentração em determinadas áreas, como Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Ciências Humanas, com uma participação menos expressiva na área das Engenharias. Já o estudo de Tuesta et al. (2019) que se concentrou na área de Ciências Exatas e da Terra, apesar de constatar o aumento da participação das mulheres, teve como um dos resultados que a participação de homens é consideravelmente maior em todas as subáreas analisadas.

No trabalho de Tatiana Quadros (2015), a pesquisadora investiga os desafios enfrentados por uma docente mulher negra durante suas formações até adentrar a carreira acadêmica, oferecendo compreensões sobre como as relações étnico-raciais e de gênero se

articulam às práticas docentes. Na universidade pesquisada, o quadro de participação de docentes mulheres negras é considerado baixo e alarmante não só por confirmar a baixa participação de negros, no mundo do trabalho, em posições de maior prestígio, mas por demonstrar que mulheres negras enfrentam ainda mais desafios conforme aponta a literatura sobre o tema. A narrativa da docente demonstra que mesmo sendo docente, mulher e negra, em muitos momentos há um silenciamento sobre as questões étnico-raciais porque sua condição de classe social favorável a distanciou dessa realidade, demonstrando que para a docente há um reconhecimento das diferenças entre negros e brancos, no entanto, essa diferença se vincula a condição social, o que permite a essa docente colocar a questão étnico-racial em segundo plano, no entanto, quando se articulada a categoria gênero as suas experiências, a docente consegue se perceber mais facilmente em um contexto de marginalização e discriminação sócio racial.

Percorrer a literatura permite demonstrar que, para entender os desafios que as mulheres enfrentam em um determinado contexto profissional, em termos de desigualdades, é necessário recorrer ao histórico do conceito de gênero. Realizar esse percurso histórico permite compreender, ainda que por recortes e de forma reduzida, como o conceito de gênero surge no interior do movimento feminista, em um formato bem restrito e segue sendo lapidado, por diferentes abordagens teóricas, até se transformar em uma categoria analítica robusta que oferece uma gama de possibilidades de apreensão e transformação da realidade.

É nesse processo de aquisição de capacidade analítica e política que compreendemos também como gênero se correlaciona com o poder, principalmente na produção dos discursos. Os saberes sobre as relações de gênero articulados com as relações de poder são produtores de práticas discursivas que operam mecanismos de desigualdades.

Assim concluímos a revisão de literatura, que teve seu início no reconhecimento da noção de gênero enquanto categoria analítica teórica e política. Nesse caminho inicial discorreremos sobre como o conceito de gênero foi se produzindo historicamente como uma lente pela qual se pode olhar sobre as realidades das relações sociais de uma forma muito mais ampla e significativa. A partir disso, achamos importante escolher alguns recortes da história dos movimentos feministas para retratar como as mulheres utilizaram a categoria gênero para desenvolver perspectivas teóricas plurais e complementares. Essas teorias orientaram suas ações no campo de luta feminista, buscando sempre questionar e desconstruir a lógica binária de conceitos dicotômicos que, tidos como naturais, subordinam as mulheres

aos homens. Nessa etapa, nos demoramos um pouco mais na perspectiva pós-estruturalista, que coloca o gênero como um dispositivo produtor de identidades.

Em seguida, abordamos a articulação entre as categorias gênero e poder, escolhendo autores e autoras que desenvolveram formas de analisar o poder mais próximas com o os objetivos desta pesquisa e que oferecem saberes sobre como o sujeito “mulheres” é engendrado cotidianamente na intersecção gênero/poder, de diferentes modos e em diferentes instâncias do campo social. Por fim, analisamos trabalhos recentes inseridos na temática desta pesquisa a fim de retratar que o recorte escolhido para este estudo é necessário e relevante.

3. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, abordamos os vieses de gênero que emergem das interações entre docentes mulheres e discentes no contexto da sala de aula da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM).

Para desenvolver a pesquisa, a escolha por procedimentos metodológicos está consoante ao enfoque da pesquisa, que abrange o cotidiano profissional de mulheres docentes como fonte de investigação. Desse modo, usaremos a linguagem para compreender como essa realidade se organiza. Apesar de o *lócus* primário deste estudo ser a sala de aula, consideramos a docência no ensino superior numa Universidade Pública como o campo mais abrangente que localiza o objeto desta pesquisa, e onde as condições de produção discursiva dos sujeitos da pesquisa acontecem.

Para conhecer esses discursos e construir o corpus deste estudo, optamos pela realização de entrevistas semiestruturadas com 20 docentes mulheres da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em diferentes áreas do conhecimento. Nesse encontro, as docentes participantes desta pesquisa compartilharam vivências de suas trajetórias de vida e trabalho que foram mediadas pelas categorias de gênero e poder.

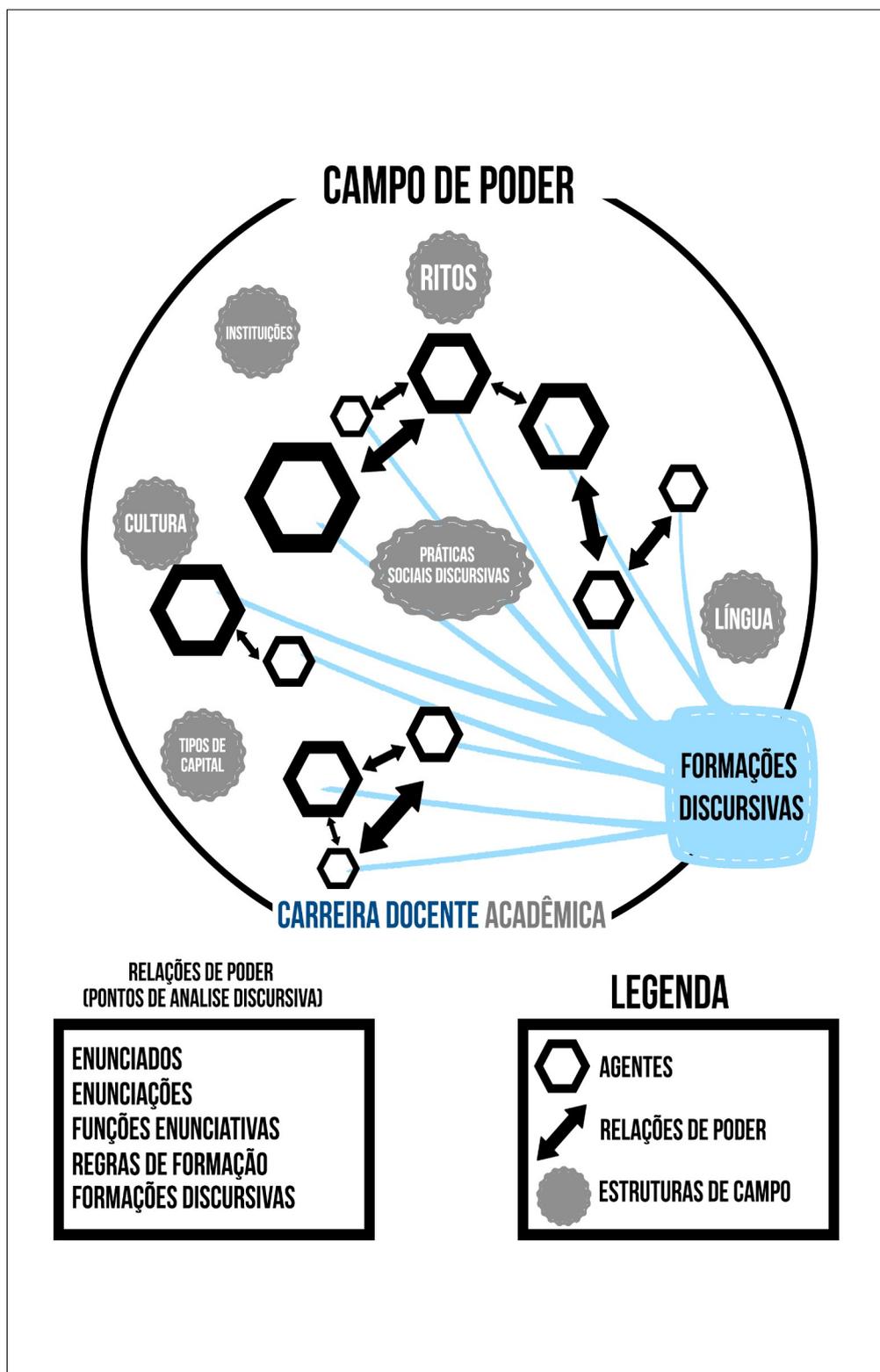
Segundo Capelle et al (2004), para tornar a análise das relações de gênero nas organizações mais abrangente, é preciso conhecer a relação das especificidades do espaço social investigado, as características dos sujeitos envolvidos, o contexto sócio-histórico pertinente, e como se configuram as relações de poder que perpassam as relações estabelecidas.

Nesse sentido, após uma revisão teórica sobre temáticas que poderiam nos ajudar a alcançar os objetivos da pesquisa, optamos por realizar uma análise dos discursos dessas mulheres problematizando-os a partir de uma proposta teórica que articula a categoria gênero em sua construção histórica, social e cultural com as concepções sobre o poder e seus efeitos presentes nas perspectivas foucaultiana e bourdieuliana.

A proposta de um modelo que articulasse as teorias sobre poder é inspirada no trabalho de Capelle et al. (2005) no qual as autoras e autor propõem, no âmbito dos estudos organizacionais, um modelo de análise das relações de poder fundamentada na complementaridade das ideias de Bourdieu e Foucault acerca do tema poder para análise das organizações. Complementamos o modelo com o método de análise de discurso proposto por de Suélen Franco e Leão (2019), que foi embasado no potencial latente da analítica

Foucaultiana para análises que envolvem a elucidação discursiva. A figura 01 ilustra o modelo de análise proposto:

Figura 1 – Modelo de análise das relações de poder



Fonte: Elaboração da autora, baseado em Capelle et al (2005) e Franco e Leão (2019)

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico adotado, começando pela abordagem da pesquisa, a construção do corpus e a operacionalização da análise do material empírico.

3.1 Abordagens da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa adotando uma postura pós-estruturalista. A escolha pela abordagem qualitativa neste estudo está alinhada com os apontamentos de Godoy (1995) sobre algumas ações básicas que identificam essa opção de método. A partir do problema de pesquisa formulado decidimos que ele seria melhor compreendido no contexto em que ocorre, e, em busca de uma análise mais integrativa, decidimos ir a campo para conhecer a visão das pessoas que estão envolvidas no problema, a fim de captar, a partir de suas subjetividades, o que há de mais relevante.

Creswell (2014, p.48) descreve a pesquisa qualitativa como “[...] um tecido intricado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material.” Essa metáfora representa nossa escolha pela abordagem qualitativa na medida em que procuramos realizar nossas conclusões a partir da compreensão da trama entre os significados das experiências subjetivas e questões sociais e históricas envolvidas, e, sobretudo, porque uma das motivações para essa coincide com a posição do autor de que “conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes e minimizar as relações de poder que frequentemente existem entre um pesquisador e os participantes do estudo”(CRESWELL, 2014, p. 52).

No que se refere à postura pós-estruturalista, é relevante colocar algumas considerações teóricas. Para Mariano (2005), o pós-estruturalismo agrega à episteme feminista um modo de desconstruir a lógica interna das categorias, ao criticar o universalismo, o essencialismo, os binarismos e racionalismo. A noção de sujeito que propomos é plural, heterogênea e contingente.

O pós-estruturalismo é um movimento epistemológico que nasce no interior do movimento Estruturalista. Essas duas epistemes foram desenvolvidas no contexto histórico da pós-modernidade e, apesar de compartilharem uma visão próxima de sujeito, no que se refere a não existência de um sujeito universal, apresentam diferenças significativas. Para o Estruturalismo, é nas relações com a linguagem que estruturamos os significados das nossas experiências para entender o mundo a nossa volta. No entanto, essa linguagem é concebida

como uma estrutura externa e anterior a nós, que ao mesmo tempo que nos determina e comanda, nos retira a autonomia e capacidade de ação (SOUZA, et al; 2013).

As concepções pós-estruturalista elaboradas por diferentes autores se concentram na desconstrução da linguagem como estrutura determinante e universalizante, ao compreender a produção da identidade como um processo que envolve múltiplos e heterogêneos discursos, relações de poder, estruturas e agenciamentos de vontades que são intrínsecas ao campo social. A noção de estrutura é reconhecida, mas concebida como instável, incompleta e indeterminada e envolta por um exterior. O fato de não se poder estabelecer medidas ou regras em comum entre o exterior e interior de uma estrutura é o que torna a natureza dessa relação acidental, ou seja, o que envolve uma estrutura não a elimina ou a reafirma, isso implica em um fenômeno de natureza incomensurável (SOUZA et al, 2013).

Para nos orientar nesse caminho, refinamos o nosso olhar utilizando uma postura pós-estruturalista que “[...] apresenta um sujeito descentrado e dependente do sistema linguístico, concebido em termos relacionais, construído discursivamente e governado por estruturas e sistemas mediados por forças libidinais e práticas histórico-culturais”(PAULA et al, 2009).

De acordo com Louro (1997b, p.106):

Ser do gênero feminino ou do gênero masculino leva a perceber o mundo diferentemente, a estar no mundo de modos diferentes – e, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder.

Apesar das diferenças, e a partir delas, as relações de gênero aqui reconhecidas foram analisadas a partir desse olhar pós-estruturalista, o que leva à desconstrução da polaridade entre masculino e feminino, e uma nova visão sobre o poder relacional e sobre os sujeitos da pesquisa. Souza (2016, p. 25) ressalta que os conceitos pós-estruturalistas contribuíram para uma visão de gênero performativa que está relacionada com a produção identitária do sujeito.

Haraway (1995, p. 29) destaca a importância da produção de conhecimento feminista estar afinada à ressonância, e não a dicotomias, ao afirmar que “Gênero é um campo de diferença estruturada e estruturante, no qual as tonalidades de localização extrema, do corpo intimamente pessoal e individualizado, vibram no mesmo campo com as emissões globais de alta-tensão”. Nesse sentido, a percepção de assimetrias nas relações de gênero em determinados lugares pode ser desafiadora e complexa.

3.2 O ambiente da Pesquisa

A seleção da sala de aula como *locus* desta pesquisa é consonante como a visão de Quadros et al (2018) que define a sala de aula é um espaço de formação humana, constituído pela diversidade e heterogeneidade de sujeitos. Nesse sentido consideramos que as relações de ensino-aprendizagem também são atravessadas por relações de poder e vieses de gênero. Nesse sentido, a relação pedagógica estabelecida é assimétrica por natureza porque aos docentes(as) é concedido a responsabilidade pela maior parte dos discursos.

A partir das contribuições de Foucault, podemos tomar as Instituições de Ensino Superior públicas como organizações educacionais que se constituem a partir de relações de poder e onde o poder pode ser identificado operando em sua natureza positiva porque atua na formação e constituição de sujeitos dóceis, disciplinados e produtivos.

O exercício da docência em sala de aula envolve não só a relação de ensino-aprendizagem que se estabelece entre os/as docentes e alunos(as) mas também posições de poder. Na sala de aula, professores e professoras ocupam uma posição de hierarquia nas relações de poder-saber, já que é por meio de sua prática que o poder atravessa o sujeito docente para produzir identidades que sejam consonantes com as epistemologias vigentes.

A posição de poder e os papéis do(a) docente em sala de aula também se relacionam com fatores como idade, sexo, personalidade, classe social, cultura, o que pode gerar, práticas contraditórias que resultam em conflitos e tensões (DIAS, 2007). O *locus* desta pesquisa está localizado na Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM, uma Instituição Federal de Ensino Superior constituída sob a forma de Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação-MEC, com sede em Uberaba e um campus em Iturama-MG.

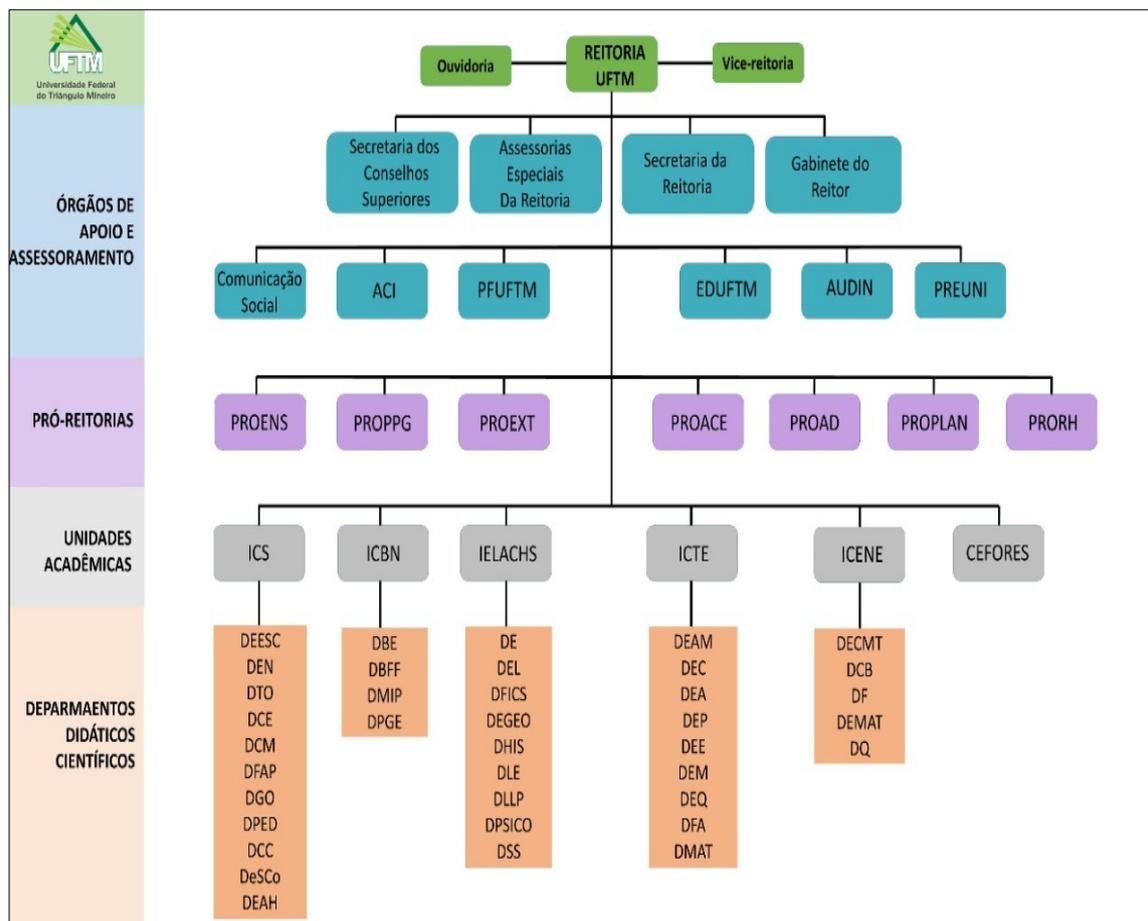
Fundada em 1953, como Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, em 2005, foi transformada em Universidade. A UFTM atua no âmbito do ensino técnico profissional, graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Atualmente, oferece 28 (vinte e oito) cursos de graduação, 07 (sete) cursos profissionalizantes, 21 (vinte e um) programas de pós-graduação, sendo 05 (cinco) na modalidade *lato sensu* e 16 (dezesesseis) na modalidade *stricto sensu* (UFTM, 2019).

A comunidade acadêmica da UFTM é formada, aproximadamente, por um alunado de 8627 (oito mil seiscentos e vinte e sete) estudantes, 653 (seiscentos e cinquenta e três) docentes atuando no nível superior, 30 (trinta) docentes atuando no ensino técnico, 1491 (hum mil quatrocentos e noventa e um) técnicos administrativos(as) e 897 (oitocentos e noventa e sete) servidores(as) terceirizados(as) (UFTM, 2019).

A estrutura organizacional básica da UFTM, descrita no Regimento Geral da Universidade, constitui-se por; I – Conselhos Superiores (deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador); II – Administração Executiva, composta pela Reitoria e Pró-Reitorias; III – Unidades Acadêmicas, que abrange os Institutos, Instituto de Ciências da Saúde (ICS), Instituto de Ciências Biológicas e Naturais (ICBN), Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas (ICTE), Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) (UFTM,2020).

Os Institutos da UFTM são considerados unidades acadêmicas estruturadas com base nas grandes áreas do conhecimento, neles estão lotados os docentes, os conteúdos técnico-científicos, as estruturas de ensino, de laboratório e das áreas suplementares. Cada Instituto se estrutura por meio de Departamentos Didático-científicos, constituídos por disciplinas afins, e são responsáveis por prospectar, fomentar, implementar e avaliar projetos, programas e atividades de natureza acadêmica em sua área de competência. A figura 02 apresenta o organograma da estrutura administrativa da UFTM (UFTM,2020).

Figura 2 – Organograma da UFTM



Fonte: Elaboração da autora com base em UFTM (2020)

Inicialmente, consideramos relevante inserir algumas considerações sobre as participantes desta pesquisa, que compõe a fonte primária de nossa coleta de dados.

Segundo Souza (2016, p. 24), “os estudos pós-estruturalistas são uma resposta à filosofia humanista/iluminista, combatendo principalmente categorizações essencialistas, identidades universalizantes e a lógica binária contida no pensamento humanista/iluminista”. Foucault é um dos pensadores que empenhou-se em compreender historicamente as formas de existir do sujeito enquanto um produto das relações de poder: “Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e toma sujeito a” (RABINOW; DREYFUS, 1995, p. 235)

É a partir de nossa subjetividade que percebemos e experimentamos e mudamos o mundo ao nosso redor. Guatari (1993) destaca o caráter plural da produção da subjetividade que ocorre em espaços individuais, coletivos e institucionais, a partir dos encontros que vivemos com o outro, seja ele um indivíduo, a própria natureza, as tecnologias, enfim, tudo que de algum modo nos modifica. A subjetividade é produzida no social a partir de uma multiplicidade dos agenciamentos da subjetivação.

As análises de Foucault não foram centradas no sujeito, mas, sim, nos mecanismos de objetivação e subjetivação que conduzem à sua constituição. Como objetivação, estão os processos disciplinares pelos quais o sujeito se torna dócil politicamente e útil economicamente. Como subjetivação, estão os processos sociais que encarceram o sujeito a uma identidade que lhe é atribuída como sua (PEZ, 2010).

O sujeito que focalizamos nesta pesquisa são docentes mulheres, reconhecidas como um sujeito discursivo, que compreendemos como sendo aquelas que, circunscritas em um espaço social, estão em contínuo processo de produção por serem, cotidianamente, expostas a discursos arbitrados por relações de poder. Ao focar na sala de aula como local onde o trabalho e a identidade docente são atravessados pelas categorias gênero e poder, buscamos compreender as práticas discursivas que são operacionalizadas por esse sujeito-docente-mulher.

Do corpo docente atual de nível superior da UFTM, 316 (trezentos e dezesseis) são mulheres que atuam em diferentes áreas do conhecimento: nas Ciências Biológicas, Naturais, Exatas, Educação, Humanas, Saúde, Sociais e Tecnológicas (UFTM, 2019). No que se refere

à titulação, dessas docentes mulheres, 276 (duzentos e setenta e seis) são Doutoradas, 37 (trinta e sete) são Mestras e 03 (três) são Especialistas (PRORH/UFTM, 2020).

A tabela 1 – apresenta a distribuição de docentes por sexo entre os Institutos e o Campus de Iturama:

Tabela 1 – Número de Docentes das Unidades Acadêmicas

Unidade Acadêmica/ Campus	Docentes Mulheres	%	Docentes Homens	%	Total Unidade	%
Campus Iturama	20	44,44%	25	55,56%	45	7,39%
ICBN	25	47,17%	28	52,83%	53	8,70%
ICENE	32	45,71%	38	54,29%	70	11,49%
ICS	124	59,62%	84	40,38%	208	34,15%
ICTE	44	34,38%	84	65,63%	128	21,02%
IELACHS	71	67,62%	34	32,38%	105	17,24%
Total UFTM	316	51,89%	293	48,11%	609	100%

Fonte: elaborada pela autora com base em dados de pesquisa

O quadro 01 identifica os departamentos vinculados às unidades administrativas, por essa identificação é possível verificar às áreas de domínio:

Quadro 1-Relação de Departamentos Didáticos Científicos vinculados aos Institutos
(Continua)

Instituto de Ciências da Saúde – ICS
Departamento de Enfermagem em Educação e Saúde Comunitária-DEESC
Departamento de Nutrição DEN
Departamento de Terapia Ocupacional DTO
Departamento de Ciências do Esporte DCE
Departamento de Clínica Médica DCM
Departamento de Fisioterapia Aplicada-DIAP
Departamento de Ginecologia e Obstetrícia-DGO
Departamento de Pediatria-DPED
Departamento de Clínica Cirúrgica – DCC
Departamento de Saúde Coletiva – DeSCo
Departamento de Enfermagem em Assistência Hospitalar DEAH
Instituto de Ciências Biológicas e Naturais ICBN
Departamento de Biologia Estrutural – DBE
Departamento de Bioquímica, Farmacologia e Fisiologia – DBFF
Departamento de Microbiologia, Imunologia e Parasitologia – DMIP
Departamento de Patologia, Genética e Evolução – DPGE
Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais-IELACHS
Departamento de Educação-DE

(conclusão)

Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais-IELACHS
Departamento de Estudos Literários DEL
Departamento de Filosofia e Ciências Sociais-DFICS
Departamento de Geografia – DEGEO
Departamento de História-DHIS
Departamento de Línguas Estrangeiras DLE
Departamento de Linguística e Língua Portuguesa DLLP
Departamento de Psicologia DPSICO
Departamento de Serviço Social DSS
Instituto de Ciências Tecnológicas e Exatas-ICTE
Departamento de Engenharia Ambiental-DEAM
Departamento de Engenharia Civil-DEC
Departamento de Engenharia de Alimentos-DEA
Departamento de Engenharia de Produção-DEP
Departamento de Engenharia Elétrica – DEE
Departamento de Engenharia Mecânica-DEM
Departamento de Engenharia Química-DEQ
Departamento de Física Aplicada – DFA
Departamento de Matemática Aplicada DMAT
Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação – ICENE
Departamento em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias – DECMT
Departamento de Ciências Biológicas – DCB
Departamento de Física – DF
Departamento de Matemática – DEMAT
Departamento de Química – DQ

Fonte: elaborada pela autora com base em dados de pesquisa

Em relação à quantidade de participantes para produção do corpus de pesquisa, Gaskell (2002) indica um número de 15 e 20 entrevistas, levando em consideração a quantidade de material que deve ser analisado por um(a) pesquisador(a) e a possibilidade de saturação, visto que, como se trata de um ambiente social específico, em determinado momento, percebe-se o esgotamento de representações sobre o tema. Desse modo, considerando essa sugestão de Gaskell (2002), planejamos selecionar 20 docentes mulheres para participarem da pesquisa.

Seguindo as orientações de Bauwer e Aarts (2002) sobre a construção do corpus da pesquisa, selecionamos algumas categorias externas para orientar previamente a busca pelas participantes, como a atuação em diferentes áreas do conhecimento, os tempos de docência e o estado civil das participantes. Essa busca foi facilitada pelo fato de que a autora desta dissertação é servidora lotada em um dos Institutos Acadêmicos da Instituição e conhece a dinâmica de funcionamento da organização.

Na busca pelas participantes da pesquisa, nos deparamos com alguns obstáculos iniciais. No cronograma estabelecido, o contato com as docentes seria realizado durante os meses de Janeiro e fevereiro de 2020, diretamente em eventos da instituição ou por e-mails institucionais disponibilizados pela Instituição, em seus meios de comunicação. Porém, por conta de especificidades da carreira docente, essa etapa foi reprogramada para o início do calendário acadêmico que, neste ano de 2020, se iniciaria em março.

A técnica escolhida para produzir o corpus da pesquisa foi a aplicação de entrevistas em profundidade e/ou semiestruturada. Essa escolha está alinhada à observação de Gaskel (2002) sobre a importância do(a) pesquisador(a) reconhecer que o mundo social não é um ambiente natural isento de problemas, ao contrário, ele é construído com a participação das pessoas sob condições que elas não estabeleceram. Assim, consideramos que esse tipo de entrevista é mais indicado para captar as visões de mundo das respondentes desta pesquisa, que podem fornecer “os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (GASKEL, 2002, p. 65).

Duarte (2004, p. 220) afirma que, em uma entrevista semiestruturada, “o pesquisador oferece ao seu interlocutor a oportunidade de refletir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo”.

De acordo com Flick (2008), entrevistas semiestruturadas são elaboradas a partir de um guia de entrevista, que, de acordo com o(a) pesquisador(a), permite o uso de diferentes perguntas, abertas ou semiestruturadas, a fim de obter respostas com um menor ou maior grau de abertura. Esse tipo de entrevista também pode utilizar estímulos narrativos, solicitando aos participantes que relatem aspectos de suas histórias de vida.

Desde o início desta pesquisa, partimos do princípio de que seria possível captar as nuances das tensões de gênero que envolviam docentes mulheres e discentes a partir das percepções das vivências dessas docentes em sala de aula. A formatação e a preparação para a aplicação das entrevistas fizeram parte de um processo que teve como ponto de partida uma revisão teórica cautelosa. A partir dessa revisão e considerando nosso objetivo inicial, começamos a delinear as estratégias que seriam usadas para conduzir nossas participantes nesse processo de produção de um discurso contextualizado.

Para nos orientar nesse processo, além do embasamento dos saberes que encontramos na revisão teórica, elaboramos um tópico-guia para as entrevistas, que foi centralizado em

alguns pontos que consideramos relevantes. A elaboração desse tópico-guia também envolveu a investigação das estruturas sociais do campo e conversas com docentes mulheres com as quais a autora desta dissertação tinha um contato mais próximo. Reconhecemos nesse processo que abordar alguns pontos específicos nos possibilitaria extrair dessas entrevistas as formas com que o objeto da pesquisa se incorporava às práticas sociais dessas mulheres, em seus modos de agir e pensar cotidianos, mas que isso deveria ser realizado de uma forma mais livre e fluída.

Ressalta-se que este projeto de pesquisa, antes de sua execução, foi avaliado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia-UFU e obteve parecer favorável em dezembro de 2019, considerando as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial, a Resolução CNS 466/12 (BRASIL, 2019a). A UFTM como coparticipante declarou estar de acordo com a execução do projeto mediante a aprovação no Comitê de Ética da UFU. O projeto de pesquisa tramitou na plataforma Brasil e está registrado pelo nº23373519.3.0000.5152.

Quando iniciamos o contato com possíveis participantes da pesquisa, no início de março de 2020, a pandemia do Coronavírus ganhou força no Brasil e, diante da situação de emergência em saúde pública, o governo e as instituições públicas e privadas começaram a aplicar medidas para mitigar os riscos de propagação do Covid-19. Em 15 de março de 2020, a UFTM, instituição coparticipante desta pesquisa, por meio da Resolução nº12 de 15/03/2020, suspendeu as aulas e outras atividades curriculares presenciais dos cursos de ensino técnico, graduação, pós-graduação *stricto-sensu*, especialização e aperfeiçoamento.

Em 17 de março de 2020, a UFTM estabeleceu as medidas de caráter temporário, visando reduzir a exposição pessoal e interações presenciais entre servidores da UFTM e a comunidade universitária, incluindo o replanejamento de rotinas e procedimentos de trabalho, como forma de prevenção aos problemas causados pela COVID-19. A partir disso, as orientações foram no sentido de estimular as atividades laborais na modalidade remota, com trabalho em casa e a realização de encontros virtuais por meio de ferramentas de conferência online.

Diante desse cenário de incertezas, e sendo a adoção das medidas de isolamento social físico, centrais no combate da pandemia, considerando a saúde e segurança dos(as) participantes, decidimos adaptar o processo de aplicação das entrevistas a essa nova realidade, realizando alterações na metodologia e no cronograma.

Na proposta inicial, as entrevistas seriam realizadas presencialmente, em espaços físicos disponíveis na Instituição. Em consonância com as medidas tomadas pela Instituição

coparticipante para reduzir as interações presenciais, com a concordância das participantes, optamos por realizar as entrevistas via plataformas de conferência online, a Zoom Meets e Google Meets, garantindo, dessa forma, a interação com as mulheres entrevistadas em tempo real. Essa foi a estratégia adotada para garantir o andamento da execução da pesquisa, em consonância com as medidas de segurança e saúde tomadas pelas instituições envolvidas na pesquisa e, também, com as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS).

De acordo com Rodrigues et al (2015), as tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), além de garantir a execução de uma pesquisa de forma segura, indicam algumas vantagens, como a redução dos custos da pesquisa, uma vez que os custos de transporte referentes aos deslocamento da entrevistadora e das participantes foram reduzidos, e uma otimização no tempo de coleta de dados, devido à ausência de deslocamentos e a maior flexibilidade de horários para realização das entrevistas.

Ressalta-se que escolhemos aplicar entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas, por considerar que essas geram maior amplitude, riqueza e profundidade de informações. Além disso, consideramos a possibilidade que esse tipo de entrevista oferece de aproximação e interação entre a entrevistadora e as participantes da pesquisa, o que foi garantido mediante a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) de natureza síncrona.

De acordo com Miranda e Dias (2003), ambientes virtuais síncronos têm como objetivo principal a interatividade em tempo real e, por terem uma natureza menos formal, configuram um local virtual onde o clima social estabelecido é convidativo para o desenvolvimento de diálogos com uma amplitude próxima daquela que se estabelece em ambientes onde os diálogos são presenciais.

Considerando as dificuldades previstas em se estabelecer contato com as mulheres docentes no contexto da pandemia, visto que essas se encontravam em um processo de adaptação de suas rotinas pessoais e de trabalho, iniciamos a prospecção de participantes primeiramente no Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) em que a autora desta dissertação é lotada, na expectativa de que o seu grau de proximidade com os participantes motivasse a participação na pesquisa.

No entanto, essa decisão também considerou o fato que o ICENE se constitui a partir das cinco áreas de conhecimento, o que atende ao requisito externo considerado para o recrutamento das participantes. Desse modo, foram enviados convites por e-mail para as

docentes dos cinco departamentos que estão ligados ao ICENE. A entrevistadora, por meio das atividades que realiza em um projeto de extensão, contactou mais duas participantes que estão lotadas em um outro Instituto, que envolve uma área de conhecimento que agrega valor à pesquisa. Dessa forma, recebemos o aceite de 14 participantes da Pesquisa.

Além desses caminhos para atingir o número de participantes, também utilizamos a técnica conhecida como “bola de neve”. De acordo com Vinuto (2014), essa técnica consiste em conseguir indicações de possíveis candidatas, a partir das informantes iniciais que participaram da pesquisa, o que garante o acesso a uma rede mais ampla de contatos potenciais. Por meio dessa estratégia completamos o número de participantes necessárias para atingir a saturação necessária à pesquisa.

Consideramos como critério de inclusão na pesquisa o vínculo efetivo com a Instituição e a aprovação no estágio probatório, e como critérios de exclusão, estipulamos: as docentes com vínculo temporário, as docentes em período do estágio probatório e as docentes que retirassem a autorização de consentimento.

A escolha de priorizar as docentes com um tempo maior de vínculo com a Instituição, considerando o tempo para finalização do estágio probatório como critério de exclusão, foi pensada a partir do conceito de Institucionalização de Foucault (1984,1996,1999). De acordo com Foucault, a nossa inserção em diferentes instituições conduz nossa constituição enquanto sujeitos porque nesses lugares somos interpelados por relações de poder e jogos de verdades.

De acordo com Carvalho (2014, p. 106-107), “toda instituição sujeita, pois circunscreve seus indivíduos a um regime de verdade” e nas instituições educacionais o faz mediante a utilização de saberes específicos que de forma controlada visam produzir atitudes e respostas intelectuais e comportamentais positivas ao permitir localizar “os seus indivíduos em um âmbito preciso de possibilidade de constituição subjetiva: não se é qualquer tipo de sujeito na instituição escolar; não se pressupõe qualquer tipo de competência na lógica de quem ali é formado. Não obstante, somos constituídos também pelos discursos que habitam esses lugares, que de acordo com Foucault (2008) são formados por um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva.

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, as docentes foram esclarecidas que teriam um tempo para decidir por participarem da pesquisa, que não seriam identificadas em nenhum momento, assim como poderiam se recusar a participar ou retirar

seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Para nomear essas docentes mulheres, garantindo o sigilo da participação, usamos uma relação de nomes retirada de uma reportagem sobre uma exposição da Associação de Brasileiros Estudantes de Pós-Graduação e Pesquisadores no Reino Unido (ABEP-UK), que homenageou 20 mulheres pesquisadoras e acadêmicas que fizeram história na ciência no Brasil (GURGEL et al, 2018, *online*).

Como nossa pesquisa envolve a percepção das relações de gênero atravessadas por relações de poder e pela natureza sensível do tema, optamos como critério adicional de garantia do sigilo não identificar as docentes no que se refere às unidades acadêmicas e cursos de atuação. Cabe apenas informar nesse momento que buscamos priorizar, na medida do possível, a participação de docentes que estivessem lotadas em unidades acadêmicas nas quais o número de docentes homens fosse maior que o número de docentes mulheres. O quadro 02 apresenta as participantes e suas características gerais:

Quadro 02 – Caracterização das participantes

	Participante	Idade	Tempo de Exercício	Estado Civil	Filhos	Instituto	Cursos
1	Mayana Zatz	35	7	Solteira	Não	Instituto A	Curso B
2	Johanna Döbereiner	34	4	Casada	Não	Instituto B	Curso E
3	Marilda Sotomayor	42	8	Casada	Sim	Instituto B	Curso H
4	Bertha Lutz	33	4	Casada	Sim	Instituto B	Curso G
5	Adriane Ribeiro Rosa	34	6	Casada	Não	Instituto B	Curso I
6	Ludhmila Abrahão Hajjar	34	8	Solteira	Sim	Instituto A	Curso D
7	Maria da Coceição Almeida Tavares	48	18	Casada	Sim	Instituto A	Curso A
8	Ruth Sonntag Nussenzweig	45	10	Casada	Não	Instituto B	Curso G
9	Maria Brasília Leme Lopes	53	20	Solteira	Sim	Instituto B	Curso H
10	Maria Judith Zuzarte Cortesao	30	4	Casada	Não	Instituto B	Curso G
11	Sonia Gumes Andrade	53	11	Casada	Sim	Instituto A	Curso C
12	Sonia Dietrich	49	25	Casada	Sim	Instituto A	Curso C
13	Virginia Leone Bicudo	45	20	Casada	Sim	Instituto B	Curso F
14	Heleieth Saffioti	47	15	Casada	Não	Instituto B	Curso F
15	Carmen Portinho	51	18	Casada	Sim	Instituto B	Curso E
16	Carolina Horta Andrade	36	5	Solteira	Não	Instituto B	Curso I
17	Elisa Frota Pessoa	42	9	Solteira	Não	Instituto B	Curso A B C D
18	Elisama Vieira dos Santos	38	5	Casada	Sim	Instituto C	Curso J
19	Graziela Maciel Barroso	38	10	Casada	Não	Instituto B	Curso E
20	Maria Laura Mouzinho Leite Lopes	50	11	Casada	Sim	Instituto D	Curso L

Fonte: elaborado pela autora com base em dados de pesquisa

O processo de aproximação com as docentes, mesmo ocorrendo em um período de isolamento e incertezas, foi estabelecido sem maiores dificuldades. Consideramos que o fato de existir um convívio mais próximo entre a entrevistadora e algumas participantes da pesquisa facilitou esse caminho. As participantes que aceitaram o convite também demonstraram, logo no início, seu interesse pelo tema. Durante a realização da entrevista, nenhuma participante demonstrou ou registrou algum desconforto pelo uso da plataforma de conferência online. As dúvidas relacionadas ao processo foram esclarecidas de imediato.

As entrevistas foram realizadas em um tempo médio de 40 minutos, conforme planejado. Cada participante definiu o dia e horário de realização da entrevista. Para orientar o processo, a entrevista compôs-se de tópicos que compreendemos, na fase de planejamento da pesquisa, serem relevantes para a produção do corpus, tais como; a escolha pela docência e a trajetória pessoal e formação da entrevistada; a interpretação da docente em relação aos vieses de gênero presentes na carreira docente; a interpretação da docente sobre a relação estabelecida com seus alunos em sala de aula; o reconhecimento da docente acerca das possíveis tensões e conflitos de gênero em sala de aula; a interpretação das docentes quanto às relações de gênero no âmbito da Universidade; as maneiras de conciliação da docente entre a vida pessoal e profissional.

Durante as entrevistas, as participantes falaram livremente sobre os tópicos, e, sempre que necessário, as participantes foram orientadas sobre o interesse da pesquisadora em sua experiência subjetiva quanto ao tema. No início das entrevistas, fornecemos as orientações sobre os cuidados relacionados ao sigilo da pesquisa e asseguramos que as informações prévias relacionadas à pesquisa, disponibilizadas no TLCE, foram devidamente compreendidas pelas participantes da compreensão.

Todas as participantes foram entrevistadas a partir do mesmo tópico, porém em alguns casos algumas intervenções foram realizadas para melhor compreensão da vivência de cada mulher. Na presença de dúvidas relacionadas aos tópicos da entrevista, realizamos delimitações de natureza geral e oferecemos informações adicionais quando necessário, para garantir que a participante se sentisse segura quanto aos objetivos da pesquisa, dando suporte às participantes durante o processo

Ao finalizar a realização das primeiras 20 (vinte) entrevistas, constatamos que o número planejado permitiu o alcance da saturação, não sendo necessários mais depoimentos. Algumas participantes se mostraram um pouco mais concisas, mas, durante o processo,

tornaram-se mais confortáveis em suas respostas. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos, totalizando 450 (quatrocentos e cinquenta horas de gravação), cuja transcrição resultou em 150 laudas.

Encerrada a etapa de transcrição, disponibilizamos às participantes uma cópia do texto. Apesar de não identificá-las, destacamos em realce as partes transcritas que, em nossa opinião, poderiam gerar algum tipo de identificação indireta, esclarecendo que, na fase de elaboração da dissertação, essas partes seriam mascaradas ou suprimidas.

3.3 Análise do Corpus da Pesquisa

Pereira e Diniz (2015, p. 2) afirmam que “O problema de pesquisa não é uma simplória descoberta, um achado extraordinário, ele está engendrado nos emaranhados e labirintos das vivências e reflexões teóricas construtivas e destrutivas das concepções enraizadas em todo o processo formativo do pesquisador”. Nesse sentido, entendemos que a escolha de realizar uma pesquisa assumindo uma postura pós-estruturalista exige cuidados específicos na análise do material empírico, sob o risco de se perder em modelos tradicionais de interpretação de dados.

Procuramos identificar um caminho que nos levasse a ultrapassar compreensões com aparência de verdade absoluta, nos desviando de métodos baseados em técnicas cartesianas, positivistas e funcionalistas. Cabe ressaltar que a noção de verdade pensada nesta pesquisa concorda com a concepção de Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro(FOUCAULT, 1984, p.12).

Desse modo, para analisar o corpus desta pesquisa, escolhemos um percurso metodológico que estivesse ancorado à abordagem pós-estruturalista e que fornecesse um caminho para compreender não apenas “o quê?”, mas “por quê?” e, principalmente, “como” determinado saber sobre as tensões de gênero vem sendo compartilhado (AGUIAR, 2016).

A análise do discurso (AD) é um método adequado para estudar os fenômenos que ocorrem no mundo organizacional. Cabe destacar que a análise do discurso está interessada

no próprio discurso, partindo da “[...] rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2002, p. 244).

Segundo Gil (2002), existem várias formas de se operacionalizar uma “análise de discurso”, desse modo, para análise do corpus desta pesquisa, escolhemos a análise de discurso foucaultiana (ADF). Analisar um discurso a partir da perspectiva foucaultiana implica entender que cada discurso está inserido em uma trama complexa que o permite se revelar de determinada ordem. Desse modo, discursos não são apenas falas pré-definidas à espera de um modelo metodológico discursivo que possa decifrá-las. Cada discurso tem suas singularidades e, muitas vezes, as teorias que os tentam explicar não dão conta de suas idiossincrasias (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013).

Thiry-Cherques (2010) afirma que, para Foucault, a interpretação nunca é isenta, desse modo, seu método não pretende atribuir aos discursos possíveis significados, mas, sim, oferecer uma “analítica interpretativa”. Para Foucault não existe nada para ser interpretado, porque todo movimento que busca compreender determinada realidade já se trata de uma interpretação. Nesse sentido, o que o método foucaultiano permite fazer é “[...]aparecer como emergências no teatro dos acontecimentos sociais, as ideias, os ideais, os conceitos, mas também os sentimentos, os instintos, a fisiologia” (THIRY-CHERQUES, 2010, p. 240).

A analítica arqueológica foucaultiana é descritiva, e pretende demonstrar como determinado campo discursivo toma forma. Nesse processo analítico, o campo discursivo é considerado uma rede formada a partir da inter-relação de diversos saberes, com regras próprias de funcionamento. São essas regras que o método foucaultiano busca desvelar. O discurso deve ser compreendido como uma prática que obedece a regras (COSTA; LEÃO, 2012).

Sobre os aspectos ou significados subentendidos que os discursos pretendem mascarar, Foucault (2008, p. 28) esclarece que os discursos se aquietam secretamente “sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um – jamais-dito, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro”. Nesse sentido, Fischer (2001) explica que, para Foucault, não há nada que prescinda o discurso. O discurso não oculta nada, mas revela enunciados e relações que o próprio discurso coloca em funcionamento.

Segundo Foucault (2008, p. 55), discursos são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala”. Dito de outro modo, a partir de sua dinâmica de funcionamento, que envolve regras internas e externas, os discursos seguem organizando e ordenando os sentidos por todo tecido social, ou seja, agem produzindo realidades.

A prática discursiva não pode ser definida pelo modo pelo qual as pessoas formulam uma ideia, elaboraram um raciocínio, ou demonstram competência em construir frases em determinadas falas. A prática discursiva é um conjunto de regras anônimas que estão localizadas em determinado tempo e espaço. E é esse conjunto de regras históricas que define para cada época e área de saber quais são as condições para se exercer a função enunciativa (FOUCAULT, 2008).

Nesse sentido, uma das etapas do processo investigativo foucaultiano envolve identificar tanto as práticas discursivas como, também, os atos materiais (não discursivos). Não existe nesse processo um interesse na verdade, mas, sim, naquilo que é dito. A busca não é para determinar um sentido, mas, sim, o enunciado. Isso envolve reconhecer quais os saberes que se apresentam na regularidade de um discurso (THIRY-CHERQUES, 2010).

Para entender o que confere a regularidade a um discurso é preciso entender o conceito de formação discursiva, descrita como um sistema de dispersão, ou seja, um sistema formado por elementos que, a priori, não estão ligados por nenhum princípio. A analítica Foucaultiana permite descrever essa dispersão para encontrar as “regras de formação” que regem determinado discurso. Essas regras de formação são um sistema de relações entre os objetos, modos enunciativos, conceitos e estratégias temáticas que conferem singularidade e regularidade para o discurso (GRANJEIRO, 2005).

De forma sintética, o método de foucaultiano é um processo que envolve descrever acontecimentos discursivos e, a partir disso, elaborar uma análise que seja capaz de limitar as unidades do discurso (enunciados) e as regras às quais estes estejam vinculados. Além disso, essa análise deve apontar como essas unidades estão divididas e articuladas em um determinado domínio espaço-tempo, que é constituído por todos os enunciados que estão dispersos nesse acontecimento discursivo. Isso significa na prática que, a investigação é iniciada a partir da escolha um recorte provisório, no qual é possível delimitar uma área de

relações numerosas e práticas discursivas pouco formalizadas, das quais emergem enunciados que tem por objeto determinado campo de saber (THIRY-CHERQUES, 2010).

Nesse contexto, a análise dos textos fidedignos produzidos após as entrevistas exigiu um minucioso trabalho de compreensão da complexidade das palavras que foram ditas. Isso implicou em um distanciamento de possíveis interpretações rasas sobre sentidos ocultos nas falas das docentes entrevistadas, e um aprofundamento na exploração daquilo que elas dizem e que se constitui, segundo Fisher (2001, p. 199), como “uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas”.

Considerando que nosso estudo se apoia na análise de discurso foucaultiana (ADF), a coletânea de textos operacionalizada pela realização das entrevistas possibilitou a construção de um arquivo. Na proposta da analítica foucaultiana (FOUCAULT, 2008), esse conjunto de entrevistas não representa apenas um corpus passivo que se constituiu a partir das palavras ditas, mas, sim, o produto de práticas discursivas que revelam as relações de saber/poder que envolvem o que é dito, pois “Fabricar arquivos seria produzir e fazer circular saberes como efeitos de um conjunto de forças que se enfrentam nas malhas das relações de saber-poder” (LEMOS; CARDOSO, 2009, p.355).

De acordo com Costa e Leão (2012), essa metodologia de análise, inspirada no projeto foucaultiano, deve analisar a estrutura das formações discursivas que ordenam os discursos. Nesse sentido, as entrevistas concedidas pelas docentes foram ordenadas buscando definir quais são suas unidades enunciativas, quais são os elementos que estão presentes nessas unidades, quais são as funções que cada elemento enunciativo pode assumir no contexto do discurso e as práticas sociais que definem as regras que esses discursos obedecem.

Ademais, possíveis desafios desta pesquisa podem estar concentrados na escassa literatura sobre o recorte específico do tema e na naturalização das práticas desiguais de gênero por docentes mulheres e estudantes, no ambiente sala de aula. Essa naturalização por conferir às desigualdades de gênero uma aparência de normalidade pode tornar o problema de pesquisa pouco relevante para os sujeitos de pesquisa.

3.4 – Considerações sobre a análise textual discursiva proposta

Como uma das estratégias metodológicas da pesquisa ancorou-se na análise do discurso foucaultiana, para o tratamento do corpus produzido a partir das falas das docentes

entrevistadas, decidimos pela utilização do software livre Iramuteq como recurso para apoio na análise em pesquisas qualitativas. A adesão a esse tipo de tecnologia tem se mostrado promissora, como sugerem alguns trabalhos encontrados na literatura (GRAY, 2012; KAMI et al, 2016; MAURING, 2014; RAMOS et al, 2018).

O Iramuteq permite cinco tipos de análises sobre corpus textuais: as estatísticas textuais clássicas; a pesquisa de especificidades de grupos; a classificação hierárquica descendente; as análises de similitude e a nuvem de palavras. No entanto, é preciso ressaltar que, conforme apontado por Kami et al (2016), a análise e interpretação dos resultados disponibilizados pelo programa é de responsabilidade do(a) pesquisador(a).

As funcionalidades e os resultados que o programa apresentou não representam nesta pesquisa um fim em si mesmos, ou seja, foram utilizados apenas como um recurso complementar para organizar e processar os elementos discursivos presentes no corpus. Como a natureza deste estudo busca compreender os sujeitos da pesquisa e suas práticas discursivas, a partir de sua dispersão, reconhecemos que o software oferece apenas indicações de caminhos, cabendo à pesquisadora decidir qual caminho percorrer com suas lentes para encontrar as repostas que procura.

O corpus produzido é analisado como um arquivo que registra um acontecimento, e revela em suas repartições uma rede de regularidade discursiva pelo qual conhecemos o sujeito-docente-mulher “nos diversos status, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala” (FOUCAULT, 2008, p. 61).

Desse modo, o arquivo desta pesquisa se constitui pelo agrupamento das falas das docentes que representam os sentidos dados por essas mulheres aos vieses de gênero presentes em suas trajetórias na carreira docente, a partir de um olhar sobre as tensões de gênero presentes nas relações estabelecidas entre docentes mulheres e discentes na sala de aula.

Na aula inaugural de Foucault, realizada no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970, nomeada como “A Ordem do Discurso”, Foucault (1996) evidencia que existem procedimentos que controlam e regulam a produção de discursos em nossa sociedade. Segundo o autor, são esses procedimentos que permitem e selecionam não só “o que” pode ser dito, mas o “como” pode ser dito, procedimentos esses que se modificam no tempo e espaço e que concedem a certos discursos sua aparência de verdade.

Desse modo, não tomamos os discursos das participantes como falas que mascaram intenções que precisam reveladas, mas, sim, como objetos que são construídos no interior de relações históricas, as quais podem ser visualizadas trabalhando nos limites desses discursos. Nesses limites, reconhecemos o feixe de relações que um discurso precisa operacionalizar quando fala de determinados objetos (FOUCAULT, 2008).

Analisar o “arquivo” produzido por essas docentes a partir dessa perspectiva implica reconhecer que essas falas estão localizadas na rede discursiva estudada e que refletem os enunciados característicos do objeto do qual se fala. Esses enunciados, em um primeiro momento, não estão visíveis, mas podem ser compreendidos na medida em que se tornam recorrentes naquilo que é dito sobre o objeto (FOUCAULT, 2008).

Neste estudo, o Ensino Superior público é considerado um campo de poder, tal qual a perspectiva de Bourdieu (1996), um espaço de relações de força entre diferentes agentes (Instituições de Ensino, Agências de Fomento, Docentes, Discentes). De acordo com autor, a disputa de poder no interior do campo acontece em virtude dos diferentes tipos de capital que os agentes inseridos nesse campo possuem, além disso, cada agente participa, simultaneamente, de vários campos, e cada campo pode se relacionar com outros campos.

A carreira docente é desenvolvida e exercida nesse campo de poder e envolve a execução de uma prática institucionalizada, a qual é desenvolvida por diferentes sujeitos com modos de agir e pensar que lhe são próprios, o que, para a perspectiva de Bourdieu (1996), representa o capital e *habitus* dos agentes. Neste estudo, o lócus de investigação inicial foi a sala de aula, uma estrutura espacial no interior da Universidade Pública, onde relações de força são estabelecidas entre docentes e discentes. Essas relações são mediadas e atravessadas não só pelos métodos de ensino, conteúdos, pela tradição e a cultura da instituição, como, também, pela articulação gênero e poder.

Na etapa que segue, amparadas na revisão de literatura realizada e nas perspectivas foucaultiana e Bordiniana sobre poder, problematizamos recortes das narrativas que sinalizam as tensões que emergem da articulação entre gênero, poder e docência. Procuramos, a partir dessas narrativas, não só compreender um pouco mais sobre como esse sujeito-docente-mulher é subjetivado nesse contexto, como, também, buscamos evidenciar os modos pelos quais essas docentes mulheres vivenciam e reconhecem as tensões de gênero presentes nas suas práticas cotidianas em sala de aula.

As categorias que orientaram a análise seguiram a proposta de Franco e Leão (2019, p. 630) para uma análise de discurso foucaultiana: os enunciados (conjunto de signos a partir do qual se formula ou cria sentido); funções enunciativas (modo pelo qual os enunciados enunciam); regras de formação (“condições pelas quais as unidades discursivas existem, coexistem, mantêm-se, modificam-se, rarefazem-se e desaparecem”); e as formações discursivas (“conjunto de enunciados que apresentam certa regularidade em seus sistemas de dispersão, suas escolhas temáticas, os objetos e conceitos de que tratam e seus tipos de enunciação”).

O quadro 03 sintetiza o modelo de ADF adotado nesta pesquisa:

Quadro 03 – Modelo de ADF adotado na pesquisa

Pontos de Análise	Descrição
Enunciados	São as funções de existência dos signos que atravessam domínios de estruturas e análises e revelam temas concretos situados em determinado tempo e espaço. São atos discursivos, não redutíveis aos signos e possuem regularidade. Os enunciados se separam da localidade e dos significados cotidianos para estabelecer um campo de sentidos que são aceitos pelos efeitos de verdade, pela função de quem enuncia, ou pela instituição que os amparam.
Funções Enunciativas	Demonstra como o enunciado se organiza no discurso e onde está situado. Indica como o enunciado se localiza nos espaços de diferenciação do discurso, produzindo sua própria singularidade. A organização é explicada por quatro critérios; o referencial, que indica as relações estabelecidas ou negadas; Os campos associados; espaços de saber que possibilitam a coexistência entre enunciados; Os sujeitos; as diferentes posições subjetivas de onde o discurso é produzido; a materialidade, como ele toma a forma pela qual pode ser replicado.
Regras de Formação	Determinam as condições de existência, coexistência, manutenção, modificação, rarefação e desaparecimento das formações discursivas, a partir da delimitação dos enunciados. Assim como as funções enunciativas as regras de formação emergem a partir de quatro critérios; objeto; conceitos; modalidades e estratégias.
Formações Discursivas	Agrupamento de Enunciados que a partir dos seus sistemas de dispersão apresentam um nível de regularidade, nos temas, objetos, conceitos, e tipologias das enunciações.

Fonte: elaborado pela autora com base em Foucault (2008) e Franco e Leão (2019)

Na seção seguinte, apresentamos os resultados da análise, considerando que, se o enunciado é o ponto de partida, as formações discursivas emergem da articulação entre o corpus de pesquisa e a abordagem teórica (FRANCO; LEÃO, 2019).

4. EM CENA, A SALA DE AULA: SABERES, TENSÕES E IMAGINÁRIOS.

Este capítulo revela os resultados obtidos a partir da execução arqueológica proposta, apresentando histórias que desvelam fragmentos das dinâmicas de forças envolvidas no campo de poder da Carreira Docente no Ensino Superior que conformam o dito e o não dito, o percebido e o ignorado.

Histórias que promovem o reconhecimento e visibilidade das vozes de docentes mulheres e que nos contam sobre as relações de gênero presentes no ambiente organizacional de uma universidade pública. A partir da reflexão sobre a relação estabelecida entre docentes mulheres e discentes em sala de aula, no interior de vivências singulares, é possível apreender como as tensões de gênero são vivenciadas no exercício da carreira docente.

Para contar essas histórias, as falas dessas docentes foram aproximadas a partir do campo de poder em que se situam, a saber, a docência no ensino superior. Esse campo apresenta aspectos culturais, formas de organização, estruturas, modos de funcionamento que lhes são próprios e também se constitui como um campo de natureza simbólica, no qual relações de força produzem imagens, símbolos, valores, sentidos e identidades.

Ressalta-se que a concepção de gênero que orienta esta pesquisa é a que reconhece nele uma categoria analítica de natureza cultural e relacional e que se apoia no pós-estruturalismo para desconstruir, a partir da história, a naturalidade dos conceitos e a universalidade de categorias binárias homem e mulher (SCOTT, 1995).

Nesse sentido, o gênero é tomado como um objeto sociocultural que pode ser normatizado, institucionalizado, incorporado, modificado, ensinado, entre outras possibilidades. O gênero nos informa sobre as características masculinas e femininas codificadas em determinado tempo e lugar que definem, contingenciam e atribuem valor aos modos possíveis do performar as identidades de gênero.

Em consonância com o pensamento de Foucault (1984) procurou-se identificar nessas falas quais os discursos que tratam de dizer o que é tido como verdade sobre o objeto desta pesquisa bem como sobre os modos de subjetivação dos sujeitos envolvidos. Não se trata de descobrir nos discursos o que é verdadeiro e o que é falso, mas antes refletir sobre porquê no campo e lócus analisados determinadas enunciações são reconhecidas como verdade em detrimento de outras.

Para Foucault (1984) cada sociedade tem seu regime de verdade, ou seja, um o conjunto de regras que deve ser seguido para se produzir o que é considerado verdadeiro. Um

caminho no qual diferentes interesses convergem no sentido de constituir os objetos de conhecimento e os modos de subjetivação dos sujeitos. Nas palavras do autor:

Através de quais jogos de verdade o homem se dá seu ser próprio a pensar quando se percebe como louco, quando se olha como doente, quando reflete sobre si como ser vivo, ser falante e ser trabalhador, quando ele se julga e se pune enquanto criminoso? Através de quais jogos de verdade o ser humano se reconheceu como homem de desejo? (FOUCAULT, 1984, p. 12).

Pode-se, de modo redutível, conceber o lócus “sala de aula” no ensino superior como um espaço social de formação humana e produção de saberes no qual circulam pessoas distintas que ali se encontram diante de um objetivo em comum. No entanto, nesta pesquisa a sala de aula é tomada como uma arena na qual no ritmo de um calendário escolar, as tensões de gênero estabelecidas entre docentes e discentes são resultantes de práticas que regulam e produzem determinadas subjetividades.

Assim iniciamos o processo de decifração do arquivo produzido nesta pesquisa. De acordo com a proposta de Franco e Leão (2019), a partir desse conjunto de falas, utilizando a analítica foucaultiana arqueológica (FOUCAULT, 2008), é possível apreender como essas percepções, a princípio desconexas, se estruturam e terminam em formações discursivas que revelam as regularidades encontradas nos diferentes discursos que as sustentam.

De acordo com a Analítica Foucaultiana é necessário iniciar pela identificação dos enunciados e suas funções, em seguida estabelecer quais as regras de formação que eles obedecem, para então chegar as formações discursivas (COSTA; LEÃO, 2009).

Utilizando o modelo de análise proposto por Leão e Moura (2018), desenvolvido a partir de categorias analíticas propostas pela (ADF) procedemos às análises necessárias. No primeiro nível analítico descrevemos os enunciados, as funções enunciativas e regras de formação que estruturadas embasam as formações discursivas.

4.1 – Identificando as Estruturas do Campo e sua rede de relações

Nossa analítica tem início na identificação dos enunciados e suas funções enunciativas. A partir do reconhecimento destes primeiros artefatos e do modo como eles se relacionam, definimos os princípios que regem e ordenam os diferentes discursos, a saber, suas regras de formação. O feixe de relação entre essas três categorias de análise nos revela as formações discursivas.

A especificidade de um enunciado, segundo Foucault (2008), reside na ideia de que não há enunciado livre, neutro e independente, ao contrário, sua existência denuncia o conjunto de enunciados no qual ele executa um papel. No interior desse conjunto, um enunciado apoia os demais, ao mesmo tempo em que deles se diferencia. As relações entre os enunciados podem ser de duas naturezas, síncrona ou incidente. Na relação síncrona, os enunciados coexistem dentro do conjunto; já a relação incidente acontece quando determinado enunciado explica outro (LEÃO; MOURA, 2018).

A construção da cadeia de significação do nosso arquivo inicia-se pela inferência e identificação dos enunciados, considerados como as unidades discursivas básicas do arquivo (LEÃO; MOURA, 2018). Doze enunciados relacionados (Quadro 04) às tensões de gênero na sala de aula se revelam no nosso campo discursivo. Esses enunciados se relacionam para produzir e regular determinadas práticas sociais e participam da constituição das identidades dos sujeitos envolvidos.

Quadro 04 – Enunciados encontrados

(Continua)

Enunciado		Descrição
E01	Eu nunca vivenciei conflitos	Diz respeito às enunciações que negam a sala de aula como um espaço no qual os vieses de gênero na relação docente mulher/discentes podem ocasionar conflitos, tensões ou diferenças.
E02	Teve um episódio	Diz respeito às enunciações que expressam as dificuldades no reconhecimento ou a não valorização das vivências relacionadas às tensões e conflitos de gênero vivenciados na sala de aula.
E03	Existem diferenças	Diz respeito às enunciações que reconhecem na sala de aula um espaço no qual diferenças, tensões e conflitos na relação docente mulher-discentes são reconhecidos e relacionados aos vieses de gênero.
E04	Eles me respeitam	Diz respeito às enunciações em que o status positivo da relação docente mulher/discentes está centrado no respeito dos discentes à docente mulher.
E05	Há discriminação, mas comigo não	Diz respeito às enunciações que negam a discriminação no plano individual, no entanto reconhecem a discriminação de gênero vivida por outras docentes.
E06	É fora da sala de aula que sinto a diferença	Diz respeito às enunciações que destacam as diferenças de gênero no exercício da carreira docente nos ambientes institucionais em que se desenvolvem as relações com os pares.
E07	A mulher precisa provar	Diz respeito às enunciações que expressam a pressão que as mulheres sofrem no exercício da profissão docente para manter as posições alcançadas.

(Conclusão)

Enunciado		Descrição
E08	É uma mulher	Diz respeito às enunciações que expressam efeitos de poder relacionados às mulheres.
E 09	A docente mulher é	Diz respeito às enunciações que expressam as percepções sobre os significados sociais compartilhados sobre a docente mulher.
E 10	O docente Homem é	Diz respeito às enunciações que expressam as percepções sobre os significados sociais compartilhados sobre o homem.
E 11	O homem ajuda	Diz respeito às enunciações sobre os papéis do homem na esfera privada da vida.
E 12	O filho é da Mãe	Diz respeito às enunciações sobre aos papéis femininos na criação dos filhos.
E 13	A mulher tem que	Diz respeito às enunciações sobre aos papéis femininos na esfera privada da vida.

Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa

Seguimos para a segunda categoria de análise, que trata da determinação das funções enunciativas (Quadro 05). Para identificar essas funções, é necessário encontrar os critérios que as determinam. De acordo com a análise proposta, não existem limites para os feixes de relações que conduzem a formação discursiva, ou seja, um enunciado pode ter mais de uma função, e determinada função pode descrever mais de um enunciado.

Quadro 05 – Funções Enunciativas

(Continua)

Função		Descrição
F 01	Reconhecer a Discriminação de Gênero.	Identificar as práticas sexistas e discriminatórias contra mulheres não só no exercício da carreira como também em outras esferas da vida.
F 02	Negar a Discriminação de Gênero	Negar as práticas sexistas e discriminatórias contra mulheres não só no exercício da carreira como também em outras esferas da vida.
F 03	Suavizar os efeitos da presença de discriminação de gênero na prática docente em sala de aula.	Tomar a discriminação como um comportamento social de menor importância suavizando os efeitos de práticas sexistas vivenciadas.
F 04	Reconhecer posições de hierarquia	Reconhecer a existência e ou a vivência de posições hierárquicas.
F 05	Reconhecer a Divisão Sexual do Trabalho	Reconhecer no âmbito de suas vivências a divisão sexual do trabalho.

(Conclusão)

Função		Descrição
F 06	Questionar a Divisão Sexual do Trabalho	Evidenciar ações que visam a contestação da divisão sexual do trabalho.
F 07	Evidenciar os sentidos compartilhados sobre a identidade docente mulher	Reconhecer as características identitárias compartilhadas sobre o sujeito docente mulher que orientam os sentidos sobre a categoria.
F 08	Questionar sentidos sobre feminilidade	Contestar a essencialização e naturalização características identitárias atribuídas às mulheres.
F 09	Reforçar sentidos sobre feminilidade	Identificar e atribuir valores às características tidas femininas.
F 10	Questionar sentidos compartilhados sobre masculinidades	Contestar a essencialização e naturalização características identitárias atribuídas aos homens.
F 11	Reforçar sentidos sobre Masculinidades	Identificar e atribuir valores às características tidas como masculinas.
F 12	Reconhecer as permanências sobre a atribuição desigual de responsabilidades à mulher na esfera da vida privada	Identificar as diferenças sociais produzidas que vinculam às mulheres como responsáveis a determinadas funções nas esferas produtivas e reprodutivas da vida.
F13	Reconhecer a Maternidade como um desafio no desenvolvimento da carreira docente.	Identificar a maternidade como um marcador social impactante no desenvolvimento da carreira docente.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa

Conforme a análise proposta, a definição das funções enunciativas obedece à identificação de certos critérios, a saber: referencial, campo associado, sujeito e materialidade (Quadro 06).

Quadro 06 – critérios relacionados às funções enunciativas:

(Continua)

Referencial		
Rf 01	Tensões	Refere-se à vivência e experimentação de Conflitos e Tensões de Gênero.
Rf 02	Desigualdades	Refere-se ao reconhecimento de Desigualdades de Gênero.
Rf 03	Diferenças	Refere-se ao reconhecimento de Diferenças de Gênero.
Rf 04	Subjetividade/ Subjetivação	Refere-se aos modos de subjetivação do sujeito que vigoram dentro das práticas discursivas e práticas de poder.
Campo Associado		
Ca 01	Identidade Profissionais	Diferentes modos de ser docente.
Ca 02	Identidades de Gênero	Diferentes modos de performar o gênero.

(Conclusão)

Campo Associado		
Ca 03	Gênero	Construção social e histórica discursiva constitutiva das relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos.
Ca 04	Poder simbólico	Poder que é exercido por meio da criação de sentidos sobre a realidade.
Ca 05	Poder como exercício	Uma ação sobre ações.
Ca 06	Prática Docente	O saber-fazer do professor no exercício da carreira docente.
Ca 07	Articulação entre vida pessoal e vida profissional.	Práticas que estão imbricadas na articulação entre trabalho produtivo e reprodutivo
Sujeitos		
Su 01	Docente	Identidade profissional.
Su 02	Docente Mulher	Identidade profissional genêrificada.
Su 03	Docente Homem	
Su 04	Discente	Identidade social do estudante.
Su 05	Discente Mulher	Identidade social do estudante genêrificada.
Su 06	Discente Homem	
Su 07	Mulher	Identidade de gênero.
Materialidade		
Ma 01	Matriz de Inteligibilidade de Gênero	Sustentada discursivamente tem por objetivo regular, o gênero, a sexualidade, os corpos a partir de uma linearidade entre sexo, gênero e sexualidade,
Ma 02	Tecnologias de Poder	Técnicas e formas de exercício de poder que visam uma ação sobre ações.
Ma 03	Dicotomias	Princípio que afirma a existência de dois elementos essenciais naturalmente opostos.
M 09	Positividade	Capacidade do poder de produzir saber e subjetividades.
M 10	Imaterialidade	Característica do poder que não permite sua apropriação e o concede a capacidade de ser ao mesmo tempo visível e invisível e de estar presente em todos os lugares em lugar nenhum.
Ma 04	Ordem Simbólica	Delimitação da realidade histórica narrada aos indivíduos e por eles reafirmada e ressignificada, nos distintos momentos e lugares.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa

O conjunto dos enunciados e suas funções nos levam até as regras de formação, essa terceira categoria nos permite encontrar as formações discursivas. Assim como as funções enunciativas, as regras de formação são apoiadas por quatro critérios: objeto, conceito, modalidade e estratégia. O campo discursivo apresenta 8 (oito) Objetos, 18 (dezoito) conceitos, 15 (quinze) modalidades e 13 (treze) estratégias. O quadro 07, apresenta a descrição dos critérios:

Quadro 07 – critérios relacionados às regras de formação

(Continua)

Objeto		
O 01	Dominação Simbólica	Forma de dominação exercida a partir dos sentidos compartilhados sobre a realidade e exercida com a cumplicidade entre dominadores e dominados
O 02	Divisão do Trabalho Social a partir das relações sociais de sexo.	Forma de Organização social do trabalho fundamentada nas relações sociais de sexo historicamente adaptada a cada sociedade,
O 03	Biopoder	Política de gestão da vida do homem como corpo máquina e corpo espécie
O 04	Expressões de Feminilidades e Masculinidades docente.	Modelos de caracterização do feminino e do masculino na carreira docente.
Conceito		
C 01	Violência Simbólica	Violência exercida pela imposição de significações que são aceitas como legítimas e dissimulam as relações de força que estão na base de sua força.
C 02	Campo	Espaço social estruturado e hierarquizado regido por lei sociais mais ou menos específicas no qual estão presentes relações de poder e dominação.
C 03	Agente	Indivíduos ou Instituições que estruturam as relações desenvolvidas no campo de acordo com volume de capital próprio
C 04	<i>Habitus</i>	Sistema flexível de disposições, ações e percepções adquiridas pelos sujeitos ao longo de suas experiências sociais que sinalizam a incorporação das estruturas sociais e da posição de origem da pessoa no campo e a mediação entre os condicionamentos sociais e a subjetividade.
C 05	Capital Simbólico	Recursos econômicos, culturais, sociais e científicos que os agentes de um campo possuem ou desejam possuir, cuja aquisição, reprodução, manutenção promove a mobilidade.
C 06	Ordem Simbólica	A relação docente/discente está condicionada a uma ordem simbólica de hierarquia na qual a docente ocupa o polo superior.
C 07	Dominação Masculina	Dominação simbólica do homem em relação a mulher
C 08	Trocas Simbólicas	Trocas não econômicas para acumulação de capital simbólico
C 09	Trabalho Doméstico	Reconhecimento da parcela gratuita de trabalho realizada na esfera da vida privada.

(Continua)

Conceito		
C 10	Trabalho Produtivo	Atividades de produção de bens e serviços de natureza econômicas
C 11	Trabalho Reprodutivo	Atividades relacionadas a produção e renovação da vida.
C 12	Flexibilização do trabalho	Diferentes modos de organizar o trabalho e a produção.
C 13	Essencialismo de Gênero	Concepção do gênero que atribui qualidades fixas, intrínsecas e inatas a mulheres e homens.
C 14	Lógica Binária	Modo de organização dualista e oposicional.
C 15	Esteriótipos de Gênero	Definição de atributos ou características generalizantes para homens e mulheres a fim de determinar funções sociais.
C 16	Panóptismo	Refere-se a modos de estruturação de campos sociais baseados na visibilidade e localização dos corpos. O indivíduo nele inserido se encontra num estado consciente e permanente de visibilidade.
C 17	Disciplinas	Tecnologia de poder que está centrada em uma fórmula econômica que visa adestrar e maximizar a utilidade de uma pessoa para que ela faça aquilo que se espera dela sem ter que apelar para a força e a violência.
C 18	Biopolítica	Tecnologia de poder que permite a ampliação do exercício do poder até o nível da população. Visa o adestramento e a maximização da utilidade das massas, conduzindo o coletivo a fazer aquilo que se espera dele sem ter que apelar para a força e a violência.
C 19	Governamentalidade	Formas descentradas e difusas pelas quais o poder propicia o governo das condutas. Formas pelas quais o poder nos torna cidadãos governáveis.
C 20	Tecnologias do Eu	Diferentes procedimentos pelos quais as pessoas estabelecem a relação consigo mesmo, ou seja, fixa, mantém, ou modifica sua identidade.
C 21	Regimes de Verdade	As produções discursivas que fundamentadas em relações de poder-saber expressam enunciados, verdadeiros e não verdadeiros sobre determinado referencial e que são tomadas como verdades pelos indivíduos, estabelecendo o enredo de sentidos do que pode ser pensado a respeito deste referencial, fora do qual nada mais faz sentido.
C 22	Normação	Processo que visa conformar as pessoas, em termos de gestos e comportamentos a um modelo geral previamente tomado como norma. Definindo quem é normal e anormal.
C 23	Normalização	Processo no qual na interação de diferentes padrões de normalidade procura-se que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis.
C 24	Binarismos de Gênero	Práticas discursivas sobre gênero que amarram comportamentos e desejos a partir do da relação heterossexual reprodutiva e da ideia de unidade, essencialidade, universalidade e oposição de identidades de gênero produzidas para condicionar as relações sociais

(Continua)

Conceito		
C 25	Matriz Heterossexual	Dispositivo que organiza e consolida as práticas de gênero regulatórias que tornam as identidades de gênero inteligíveis
C 26	Performatividade de gênero	Práticas discursivas de gênero que reafirmam o poder da matriz heterossexual e produzem sujeitos vinculados a identidades de gênero consideradas normais. Funciona como uma rede de recompensas e punições.
Modalidade		
M 01	Negação	Expressa a negação da presença de tensões de gênero na relação docente mulher-discentes.
M 02	Naturalização	Exprime a naturalização da presença de tensões de gênero na relação docente mulher-discentes, colocando-a como um fator não relevante para prática docente.
M 03	Desvalorização	Exprime a exclusão de tensões de gênero na relação docente mulher-discentes.
M 04	Distanciamento	Diz respeito às falas que consideram os vieses de gênero como fatores distantes da prática docente em sala de aula.
M 05	Indecisão	Expressam incerteza quanto a presença de discriminação de gênero na prática docente em sala de aula.
M 06	Reconhecimento	Expressa o reconhecimento de diferenças entre homens e mulheres.
M 07	Denuncia	Diz respeito aos questionamentos das diferenças identificadas na carreira docente entre homens e mulheres.
M 08	Funcionalista	Exprime uma concordância com as diferenças identificadas no âmbito da carreira docente a partir de uma visão na qual, homens e mulheres cumprem diferentes funções.
M 09	Incorporação	Absorver e aderir as normas de gênero concordando com as diferenças por considerá-las naturais e essenciais.
M 10	Governo	Condução de condutas (própria e de outros).
M 11	Legitimação	Validar as diferenças entre homens e mulheres.
M 12	Performance	Forma de se apresentar que visa controlar e guiar a impressão dos outros .
Estratégias		
E 01	Homogeneizar	Produzir um sentido imediato compartilhado para realidade que esteja em consonância com os interesses hegemônicos do campo.

(Conclusão)

Estratégias		
E 02	Escamotear	Fazer desaparecer as hierarquias de sexo e gênero existentes no campo a partir da naturalização de diferenças biológicas essenciais.
E 03	Silenciar	Invisibilizar as diferenças hierárquicas baseadas nas categorias sexo e gênero.
E 04	Conformar	Alinhar as práticas sociais com os interesses hegemônicos do campo.
E 05	Posicionar	Definir lugares no campo de relações
E 06	Hierarquizar	Estabelecer valorações e autoridade para posições.
E 07	Moldar	Configurar o campo de poder a partir das assimetrias de sexo de gênero.
E 08	Regular	Estabilizar as forças de acordo com os interesses hegemônicos.
E 09	Excluir	Excluir os desvios à ordem simbólica/normalidade
E 10	Complementaridade de papéis.	Disseminar ideia de características e funções complementares entre homens e mulheres
E 11	Docilização	Disciplinamento dos corpos dóceis e obedientes
E 12	Suavizar	Práticas que visam suavizar as diferenças
E 13	Resistir	Exercício de um poder que visa o exercício de liberdade.
E 14	Estilização	Repetição de gestos, movimentos e estilos corporais envolvidos na das identidades de gênero.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa.

Por fim, nessa primeira fase analítica, apontamos como as regras de formação resultam da articulação entre os critérios identificados. As relações estabelecidas entre os enunciados e suas funções revelam alguns princípios de ordenação do discurso que conduzem as regras de formação. Tais regras regulam e governam os atos discursivos e estabelecem o sentido para as funções enunciativas.

As regras emergem a partir de 04 critérios; os objetos que concretizam as delimitações e especificações presentes nos referenciais dos enunciados; os conceitos que identificam os campos associados dos enunciados, as formas de sucessão, coexistência e intervenção

presentes; as modalidades enunciativas que revelam qual estilo que os sujeitos adotam para a partir da sua posição para proferir os discursos; as estratégias que revelam as ações que são estabelecidas a partir da materialidade dos enunciados.

Cabe destacar que apesar de haver homologia entre os critérios das regras de formação e funções, não há uma ordem de equivalência, o que permite múltiplas relações. Do mesmo modo, cada função enunciativa pode se relacionar a mais de uma regra de formação e vice e versa (LEÃO; MOURA, 2018).

A primeira regra de formação encontrada foi denominada de “O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica” (Figura 03). A regra indica como o poder simbólico organiza e estabiliza certos sentidos da atuação docente, não só nas relações estabelecidas em sala de aula entre as docentes mulheres e seus discentes, mas, também, no cotidiano do exercício da carreira docente na Universidade e na articulação entre o mundo do trabalho e a esfera privada da vida. A figura 3 apresenta os critérios que organizam a regra 01:

Figura 3 – Critérios da regra 01

Regra 01			
O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica			
Objeto	Conceito	Modalidade	Estratégia
Dominação Simbólica	Violência Simbólica	Negação	Homogeneizar
	Campo	Naturalização	Escamotear
	Agente	Desvalorização	Silenciar
	<i>Habitus</i>	Distanciamento	Conformar
	Capital Simbólico	Indecisão	Posicionar
	Ordem Simbólica		Hierarquizar
	Dominação Masculina		Regular
	Trocas simbólicas		Excluir

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa.

A segunda regra de formação encontrada foi denominada de “A Divisão Sexual do Trabalho na vida de docentes mulheres” (Figura 4). A regra expõe como a Divisão Sexual do Trabalho organiza as posições hierárquicas e assimétricas no exercício da carreira docente acadêmica e na vida privada, definindo posições e distribuindo funções diferentes para homens e mulheres.

As figuras 4 apresenta os critérios que organizam a regra 02:

Figura 4 – Critérios da regra 02

Regra 02			
A divisão sexual do trabalho na carreira docente acadêmica e vida privada de mulheres docentes			
Objeto	Conceito	Modalidade	Estratégia
Divisão do Trabalho Social a partir das relações sociais de sexo	Trabalho Doméstico	Reconhecimento	Posicionar
	Trabalho Produtivo	Denúncia	Hierarquizar
	Trabalho Reprodutivo	Funcional	Moldar
	Flexibilização do Emprego	Incorporação	Regular
	Essencialismo de Gênero		Complementaridade de papéis
	Lógica Binária		Separar
	Esteriotipos de Gênero		Resistir

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa.

A terceira regra de formação encontrada foi denominada de “A Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica” (Figura 05). A regra expõe como, pela sua capacidade microfísica, o poder circula, atravessa e constitui as práticas de mulheres no campo de poder do exercício da carreira docente acadêmica, possibilitando posições de poder e resistência diante das desigualdades de gênero.

A quarta regra de formação encontrada foi denominada de “Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Formação da Identidade Docente” (Figura 06). A regra explica como os diferentes símbolos, estereótipos e performances sobre o feminino e o masculino participam da constituição da identidade docente.

As Figura 5 e 6 apresentam os critérios que organizam a regra 03 e 04:

Figura 5 – critérios da regra 03

Regra 03			
A Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica			
Objeto	Conceito	Modalidade	Estratégia
Biopoder	Disciplinas	Naturalização	Homogeneizar
	Panoptismo	Reconhecimento	Silenciar
	Biopolítica	Governo	Conformar
	Governamentalidade	Denúncia	Posicionar
	Tecnologias do Eu	Legitimação	Hierarquizar
	Regimes de Verdade		Regular
	Normação		Docilização
	Normalizar		Suavizar
			Resistir

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa.

Figura 6 – critérios da regra 04

Regra 04			
Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Formação da Identidade Docente			
Objeto	Conceito	Modalidade	Estratégia
Feminilidades e Masculinidades docentes	Binarismos de Gênero	Naturalização	Homogeneizar
	Estabilidade de Gênero	Reconhecimento	Silenciar
	Inteligibilidade de Gênero	Denúncia	Conformar
	Performatividade de Gênero	Incorporação	Posicionar
	Matriz Heterossexual	Governo	Hierarquizar
	Normação	Performance	Posicionar
	Normalizar		Estilizar
			Excluir

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa.

4.2 – Identificando as Estruturas do Campo e sua rede de relações

O segundo nível analítico revela as formações discursivas. Nesta etapa, apresentamos a discussão sobre as formações discursivas, tratando-as como um conjunto, apresentando assim os feixes de relações que nos levaram a revelá-las. Promovemos a discussão de cada feixe de relações junto ao contexto das práticas e aos conceitos teóricos, ou seja, em cada um dos feixes, discutimos e ilustramos essa analítica, a partir dos dados empíricos encontrados no arquivo. As formações discursivas que emergiram da estruturação de 13 (treze) enunciados que se ligam a 13 (treze) funções enunciativas e obedecem a 04(quatro) regras de formações. A Quadro 8 apresenta as formações discursivas encontradas:

Quadro 08 – Formações Discursivas

Formações Discursivas	
01	A sala de aula como espaço de negação da discriminação de gênero.
02	A sala de aula como espaço de prática e reflexão sobre permanências e discontinuidades de assimetrias de gênero.
03	A sala de aula como espaço relacional de constituição de identidades.
04	Mãe, mulher, docente, cientista! Os nós de gênero na vida de mulheres docentes.

Fonte: elaborada pela autora

Essas formações discursivas revelam em parte o que pensam e vivem essas mulheres docentes profissionalmente bem sucedidas, em termos de assimetrias de gênero no campo de poder estudado. Os discursos das participantes desta pesquisa expressam, pela sua heterogeneidade, certas contradições.

Isso já era esperado, porque compreender as tensões de gênero que constituem o sujeito docente mulher é, como diria Foucault (2008, p.31), estabelecer que, “A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?”

4.2.1 A negação e naturalização da discriminação de gênero em sala de aula faz parte da experiência docente.

A formação discursiva desta seção está ligada a duas regras de formação. A primeira regra, “Manifestação do Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica”, estrutura-se a par-

tir da relação entre quatro funções e três enunciados. A segunda regra, “a microfísica do poder na carreira docente acadêmica do poder a resistência”, estrutura-se entre quatro funções e três enunciados. O Quadro 9 apresenta as informações sobre as formações discursivas:

Quadro 09 – Formação Discursiva 01

Enunciado		Função	Regra de Formação	Formação Discursiva
E 01	Eu nunca vivenciei conflitos	F02	R1	FD 01
E 04	Eles me respeitam	F02	R1	
		F03	R1 R3	
E 05	Há discriminação, mas comigo não	F01	R1 R3	
		F02	R1	
		F03	R1	
		F04	R1 R3	
Função				
F01	Reconhecer a Discriminação de Gênero.			
F02	Negar a Discriminação de Gênero.			
F03	Suavizar os efeitos da presença de discriminação de gênero na prática docente em sala de aula.			
F04	Reconhecer posições de hierarquia.			
Regras de Formação				
R1	Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica.			
R3	A Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica.			

Fonte: elaborada pela autora

Os enunciados e suas relações indicam para essa formação a existência de dois grupos de significação condicionantes que tornam possíveis a negação da presença de discriminação de gênero nas práticas docentes exercidas em sala de aula, e cuja centralidade envolve a relação docente mulher – discentes. A incidência dos três enunciados dessa formação discursiva nos indicam os modos pelos quais as docentes mulheres evidenciam a negação da discriminação de gênero em sala de aula como prática e efeito do poder. Os enunciados 4 e 5 explicam o enunciado 1.

Essas duas regras de formação podem ser compreendidas a partir da aproximação dos trabalhos de Bourdieu e Foucault sobre o poder. Observadas as diferenças entre a concepção de poder dos dois autores, a partir da proposta de poder simbólico de Bourdieu (2008) e da visão microfísica do poder de Foucault (1984), podemos compreender a formação discursiva e seus enunciados do ponto de vista macro e micro. Para esses dois autores, as relações de poder são estabelecidas a partir de um consenso ilusório, produzido historicamente (PERISSI-NOTO, 2007).

Durante a realização das entrevistas, ao abordar as tensões de gênero em sala de aula, principalmente de forma direta, para algumas docentes entrevistadas havia um estranhamento no reconhecimento desse espaço como um lugar no qual conflitos e tensões de gênero podem acontecer. A incidência de discursos de negação sobre a vivência de discriminação na sala de aula revela algumas possibilidades para compreensão dessa noção de neutralidade e ou naturalização das assimetrias de gênero nas relações estabelecidas em sala de aula.

Iniciamos a elucidação dessa formação discursiva a partir da fala da participante identificada como Sonia Dietrich, professora com 25 anos de experiência no exercício da docência:

Eu não vejo nenhum tipo de distinção ou discriminação com relação a isso, muito tranquilo mesmo. [...] eu sempre vejo os discentes tratando isso de uma forma respeitosa, muito tranquilo sabe, tanto os meninos ou meninas, quanto os docentes, com muita naturalidade. Pra ser bem sincera hoje eu acho tão estranho quando se chama atenção pra isso, é porque como eu nunca vivenciei isso sabe, eu acho estranho sabe. É porque assim, somos pessoas, somos seres humanos e só, é porque cada um é de um jeito, enfim (SONIA DIETRICH, grifo nosso).

Uma universidade representa no campo de poder da carreira docente acadêmica uma instituição na qual diferentes interesses de ordem simbólica se atravessam. Segundo Bourdieu (1990), a universidade é uma instituição socialmente mandatária para dizer a verdade sobre a realidade material, no entanto, no seu interior, uma luta é travada em torno da legitimação de quem está realmente apto para dizer essa verdade.

No interior dessa instituição, a sala de aula é um lugar que tem sua lógica de funcionamento condicionada pelo poder simbólico que regula em certa medida as interações sociais. Não há nesse lugar o exercício de uma dominação absoluta, mas uma legitimação e reprodução das diferenças produzidas na sociedade, pois as relações ali estabelecidas são estruturadas a partir do poder simbólico que está nivelado pelos diferentes capitais disponíveis.

Enquanto espaço relacional de construção de saberes e subjetividades, a sala de aula é um microcosmo social atravessada por diferentes formas de exercício de poder e resistência que concorrem entre si. A dinâmica da relação entre docentes e discentes em sala de aula é condicionada por práticas de poder que não estão aparentes. Os sujeitos inseridos nessa relação, muitas vezes, experimentam os efeitos dessas práticas sem, no entanto, perceber as forças invisíveis que atuam nesse lugar social.

Não consideramos que essas falas representam, por si mesmas, a negação da presença de vieses de gênero no espaço relacional da sala de aula, ou que seja possível negar que, do lugar de docente-mulher, essas profissionais estão ilesas à discriminação de gênero. O que

tentamos compreender a partir dessas narrativas foi quais as condições que possibilitavam que tensões de gênero não fossem reconhecidas.

Em que contexto falas como a da docente Sonia Dietrich ilustram como o não reconhecimento desses vieses de gênero presentes, na relação entre docente mulher– discentes em sala de aula, informa sobre como essas relações de gênero são produzidas. Como apreender o que não é percebido como uma estratégia de poder que também posiciona um sujeito em relação a outro?

Na perspectiva Bordieuliana, docentes e discentes são agentes do campo da carreira docente acadêmica que circulam no *locus* da sala de aula e, em certa medida, reproduzem as relações de poder que estão presentes na sociedade. Desse modo, podemos conceber o encontro entre docentes e discentes em sala de aula como um jogo de disputa por determinado capital simbólico.

Além disso, cada participante dessa “disputa” possui um *habitus* que o habilita a reconhecer porque o jogo vale a pena ser jogado e quais são as regras que o organizam. A partir desse *habitus* e de posse do capital simbólico próprio, cada agente escolhe as estratégias para atuar no jogo, escolhendo estabelecer relações de aliança, recuo ou confronto (BOURDIEU; WACQUANT, 2002).

Em um campo de poder, como o da carreira docente acadêmica, de acordo com Bourdieu (2004), o poder simbólico envolve uma produção simbólica para mobilização de comportamentos direcionados aos objetivos do campo de relação, dado que, naturalmente internalizados, conduzem as pessoas a agirem da forma esperada, sem a necessidade de força física ou motivação econômica. No entanto, sua natureza não deixa de ser arbitrária.

Bourdieu e Passeron (1975) apontam que a prática da ação pedagógica reproduz relações de força que são necessárias para sua manutenção. Os(as) docentes formados pelo próprio sistema no qual hoje exercem uma autoridade pedagógica, ou seja, uma posição de poder, são, por delegação, reprodutores de um arbitrário cultural de um grupo dominante. Dito de outro modo, esses e essas ensinam alguns significados em detrimento de outros, reproduzem os saberes e habilidades que são tidos como legítimos pela ordem dominante.

A existência de um poder simbólico explica, em parte, a percepção sobre a inexistência de conflitos de gênero recorrentes na relação docente mulher-discentes na medida em que essas docentes, nesse microcosmo, detêm um volume de capital científico muito maior que os discentes, e, por isso, se encontram em uma posição hierarquicamente superior

nessa relação. Além disso, a concepção historicamente constituída e compartilhada da função de um(a) docente no ensino superior enaltece o poder pessoal e está carregada de simbologias. Desse modo, de posse de certo capital cultural e científico que as favorece, e a partir dessa posição de sujeito, algumas discriminações de gênero podem não ser notadas.

As relações na sala de aula acontecem a partir de uma cultura do currículo que exige racionalidade, organização de tempos e espaços, processos de vigilância e controle e comportamentos adequados. No campo da educação, o(a) docente tem um papel crucial na construção e imposição dessa cultura. A sua formação, o ato de ensinar, de organizar e definir os conteúdos, de escolher os métodos de avaliação, a prática pedagógica em si é mediada por diferentes tipos de violência simbólica.

Esse tipo de violência ocorre sempre que não há equivalência entre o capital em disputa, além do que, é esperado que o homem sempre tenha o capital maior do que o da mulher (BOURDIEU, 2002). Nesse sentido, discentes no ensino superior podem, de forma sutil, em determinados momentos, cometer práticas de violência simbólica contra as professoras, quando se colocam em uma posição hierarquicamente superior, por não considerarem legítima a hierarquia do capital simbólico dessas docentes, justamente, por elas serem mulheres.

Como outros enunciados emergentes desta pesquisa apontam, a posição hierárquica exercida por docentes mulheres na sala de aula não impede que elas sejam alcançadas pelas estruturas de dominação masculina que, historicamente, foram reproduzidas no campo científico. Todo um sistema de dominação sutil é operacionalizado por diferentes agentes e reforçado em instituições, como a Família, o Estado, a Escola, resultando em práticas de submissão ao masculino, cuja aparência de naturalidade é tão forte que elas, muitas vezes, nem sequer são percebidas.

Em enunciações que serão apresentadas mais à frente, essa violência pode ser expressa quando discentes questionam a prática docente de determinada professora, mas, não o fazem em relação a um professor. No entanto, esse tipo de violência depende da cumplicidade entre as pessoas envolvidas, porque, muitas vezes, tanto quem sofre quanto quem pratica não tem consciência disso.

No cotidiano da docência acadêmica, os episódios de violência simbólica são obscurecidos pela natureza do poder simbólico que ao organizar o campo por meio de

estruturas objetivas e subjetivas possibilita o escamoteamento de assimetrias e tensões ao conferir a esses fenômenos uma aparência de naturalidade.

No interior de uma instituição de ensino superior, diferentes acordos simbólicos são realizados entre os agentes para que as regras previamente estabelecidas para o funcionamento do campo sejam mantidas, garantindo assim a efetividade do processo educativo, desse modo, muitas práticas de violência simbólica são exercidas com a cumplicidade dos agentes envolvidos.

No entanto, a partir da intersecção entre gênero, poder e docência, a docente se vê em uma posição no campo na qual é prática e efeito de poder. Esta fala de Mayama exemplifica o enunciado “Há discriminação, mas comigo não”:

Não vivi. Graças a Deus. [...] Eu dou liberdade para meus discentes até certo ponto, mas eu imponho respeito e graças a deus sempre tive muito respeito por parte dos meus discentes. Já tive discente chorando nota, mas nunca me desrespeitaram, mas já ouvi casos em que isso aconteceu, mas comigo não (MAYAMA, 2020).

Essa fala sinaliza o quanto pode ser difícil reconhecer as discriminações de gênero no plano individual, porque, muitas vezes, isso envolve a aceitação de uma posição de fragilidade em uma posição de poder. No interior de uma universidade há uma rede hierárquica onde todos cumprem uma posição, a qual exige práticas de poder normalizadas.

De acordo com Bourdieu (2002, p.54) “O fundamento da violência simbólica reside nas disposições modeladas pelas estruturas de dominação que a produzem”. Nesse sentido, a violência simbólica se instaura a partir de uma justificativa racional dentro da ordem de dominação vigente e se configura como uma prática aceitável porque atinge a condição de sobrevivência, seja ela material ou simbólica, dos que são o alvo dessas práticas.

Nesse sentido, a violência simbólica baseada em gênero pode ser considerada como outro tipo de comportamento, como a indisciplina, por exemplo, porque as fronteiras que delimitam esse tipo de violência não são claras e muitas de suas práticas assumem configurações suaves que as tornam quase invisíveis.

Se reconhecer enquanto efeito de poder quando todo um *habitus* e capital simbólico te molda para não reconhecer e naturalizar assimetrias e tensões de gênero em função de sua posição e equilíbrio do campo não parece ser tarefa fácil.

Na minha área de atuação, eu vejo assim, às vezes colegas e amigos de outros lugares reclamar. Eu particularmente nunca tive esse problema, eu nunca, não sei se é por causa da minha criação. Eu sempre fui criada dessa forma, sempre tive a cabeça dessa forma e essas questões de gênero nunca me atingiram. Se já aconteceu alguma coisa desse tipo, relacionado a essa coisa de gênero, esse tratamento diferenciado, eu realmente não deixei me atingir (VIRGÍNIA, grifo nosso).

Como a fala acima sugere, para os agentes de determinado campo, as práticas sociais apresentam características não só da posição atual como também da incorporação da estrutura e posição social de origem, que incorporadas como *habitus* pelas pessoas tornam-se estruturadoras das novas ações e sentidos, mesmo em situações que sejam diferentes daquelas em que o *habitus* foi forjado, como na família por exemplo.

Isso acontece porque a subjetividade das pessoas e as representações que imprimem sobre a realidade sofrem uma regulação de acordo com o que foi previamente e internamente estruturado por meio das experiências vivenciadas no lugar que ocuparam nas estruturas sociais de origem e que formam partes significativas de suas identidades atuais. Bourdieu (2002) ressalta que a violência simbólica está fundamentada nas estruturas sociais que proporcionam a constante reprodução de práticas que reafirmem e naturalizem a visão andocêntrica do mundo.

De modo diferente, mas partindo da mesma lógica, outro caminho em que é possível reconhecer o poder simbólico engendrando a prática docente de mulheres em uma Instituição de Ensino Superior Pública, escamoteando as assimetrias de gênero e as possíveis tensões recorrentes das diferenças, acontece quando as docentes se reconhecem e valorizam suas posições de agentes responsáveis pelo processo de aquisição, produção e transmissão de saberes, colocando a categoria gênero em segundo plano nas suas práticas profissionais.

Como já colocado, a docência acadêmica é um campo de produção simbólica, no qual diferentes tipos de disputas ocorrem entre os agentes em torno dos bens simbólicos disponíveis, desse modo os agentes que tem o domínio do capital de maior valor no campo buscam manter sua posição de hierarquia reconhecendo e valorizando seus próprios bens culturais e simbólicos.

Cada pessoa agirá no campo de acordo com posição que lhe compete na estrutura social, reproduzindo as características do seu grupo social de origem e as estruturas que o fundamentam. O *habitus* docente adquirido durante a formação e os símbolos envolvidos na posição social ocupada irão orientar suas ações tornando-se parte da sua própria subjetividade.

Em suas enunciações sobre os conflitos de gênero, Marilda e Carmem sinalizaram que o domínio do conteúdo por parte da docente, ou seja, o domínio prático de um capital simbólico de maior valor é visto como um fator que neutraliza possíveis conflitos de gênero em sala de aula:

Sinceramente, se fossem me perguntar onde eu tenho menos problema ou não tenho problema em relação a gênero é na sala de aula. Na sala de aula conta muito mais, a questão de seus conhecimentos, se você tem conhecimentos ou não, e a questão de você ser mais humano, mais aberto em lidar com os discentes (MARILDA, grifo nosso).

Essa é a impressão que eu tenho, é claro que eu posso estar errada, mas em relação ao gênero, no meu entender, se existir alguma coisa, isso fica até em segundo plano. Os discentes têm vários docentes e eles ficam ansiando por essa aula, então se você vai com um bom plano de aula, se prepara, o discente percebe que você tem uma certa sistemática e tudo. Eu acho que isso acaba que sobrepõe a questão de gênero (CARMEM, grifo nosso).

Ao longo da vida, a maioria das pessoas caminha por diferentes instituições escolares. Na contemporaneidade, isso acontece cada vez mais cedo. Nesses espaços, as pessoas vivenciam a experiência social de discente e nela se assujeitam. Desse modo, a sala de aula é um ambiente que reconhecemos bem, e sobre o qual podemos nos posicionar de diferentes formas a partir de nossas experiências.

A sala de aula é um espaço periférico no âmbito da Universidade, em que também podemos reconhecer facilmente o poder operando em seu estado microfísico (FOUCAULT, 1984). Como descreve Foucault (1999), tudo é direcionado no sentido da ordenação, do enquadramento, do disciplinamento, da docilização e da normalização dos indivíduos que circulam nesse lugar. Nesse microcampo, o encontro dos saberes, de professores(as) e estudantes para a produção de novos saberes é condicionado por relações de poder.

Quando usamos a analítica de Foucault para compreender os ambientes organizacionais, devemos partir do princípio que não se trata de demonstrar quem exerce ou detém o poder, mas, sim, de captar o poder como relações de força que estão manifestas em todas as práticas sociais (SOUZA et al., 2006). Em sua imaterialidade, às vezes, o poder pode ser capturado pela valorização de palavras em determinados discursos.

Alguns estudos como o de Martizez-Guzman e Iniguez-Rueda (2017) demonstram que a presença significativa da noção de “respeito” nos repertórios discursivos culturais e institucionais em discussões sobre equidade de gênero e diversidade sexual em universidades representam não só um avanço no reconhecimento dos direitos das identidades de sexo/gênero não normativas, como também uma estratégia discursiva que apresenta uma variedade de funções, entre elas o reforço e manutenção de diferentes normas de gênero hegemônicas. Os autores apontam, por exemplo, que a noção de respeito presentes nesses discursos apresentam-se mais uma convenção social com caráter de regra que opera com força de norma institucional pois são tomadas como constituintes da instituição.

Neste arquivo, a palavra respeito, em sua sutileza e força, é algo que se destaca em quase todas as narrativas, no que se refere a relação estabelecida entre docentes e discentes, assumindo nos discursos conotações muito diferentes que estão sempre acompanhadas pelas noções de legitimação, separação, demarcação, de reconhecimento de poder, de equilíbrio.

Em alguns discursos, a palavra respeito, é vista como uma prática do outro, pela qual a posição da hierarquia e eficiência do trabalho docente deve ser conhecida, nesse sentido a palavra respeito revelou-se como uma prática que não é somente esperada, mas desejada, justificada e conquistada:

Olha o que eu sinto, é que tem uma relação próxima, mas de muito respeito. [...] Então nesse tempo todo de docência na universidade eu nunca percebi nenhuma barreira a ser transporta. [...] Então esse distanciamento que eu tenho dos meus discentes que eu tenho desde o início também me permitiu uma posição de um respeito, que não é autoritário, eu sinto que meus discentes não tem medo de mim mas eles têm um respeito muito grande por mim (RUTH, grifo nosso).

Com o tempo fui percebendo que os discentes respeitam e que isso também depende da atitude do docente, eu sempre impunha uma atitude de respeito em sala de aula e eu nunca fui desrespeitada nesse sentido, por ser uma mulher (VIRGÍNIA, grifo nosso).

Então a minha relação é essa, de respeito, de cuidado, mais de tentar demarcar o que eu entendo sobre qual é a minha função enquanto docente (CAROLINA, grifo nosso).

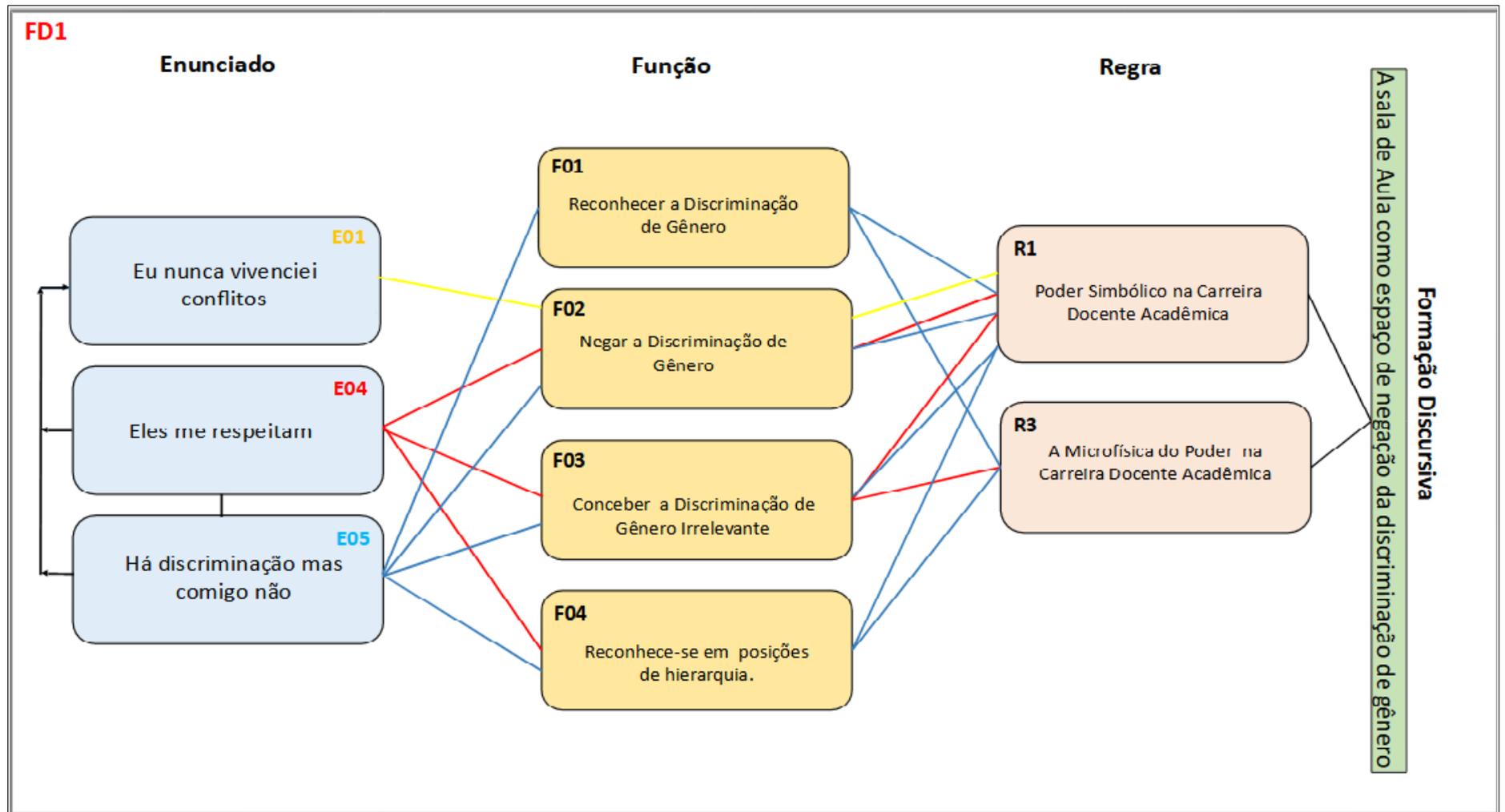
No entanto, nessas vivências, é possível compreender como, de diferentes modos, o poder em seu nível microfísico atravessa os(as) sujeitos, muitas vezes, os(as) tornando instrumentos de sua capacidade positiva. Aqui não se trata apenas de não reconhecer ou negar discriminações, mas expor como essas docentes, ao longo da sua formação e prática, participam e são instrumentos de diferentes processos de disciplinamento.

Desse lugar de sujeito docente mulher, obter o respeito dos (as) discentes envolve o cumprimento de um papel e a utilização de tecnologias de poder que visam retirar dos(as) discentes o máximo de sua eficiência e utilidade. Um modo de ser e tornar dócil, útil e obediente.

O estranhamento quanto a presença de tensões de gênero sinaliza como o poder a partir de diferentes estratégias e atravessando os agentes do campo em suas práticas discursivas consciente e inconsciente atua para silenciar e excluir aquilo que parece estranho e diferente (FOUCAULT, 1984).

A figura 7 ilustra o feixe de relações desta formação:

Figura 7 – Mapa de Relações da Formação 01



Fonte: elaborada pela autora

4.2.2 A sala de Aula: com espaço de prática e reflexão sobre permanências e descontinuidades de assimetrias de gênero

A formação discursiva desta seção (Quadro 10) está ligada a três regras, a primeira regra, “Manifestação do Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica”, estrutura-se a partir da relação entre sete funções e sete enunciados. A segunda regra, “A Divisão Sexual do Trabalho na Vida de Docentes Mulheres”, estrutura-se entre seis funções e cinco enunciados. A terceira regra, “A Microfísica do Poder na carreira Docente Acadêmica”, estrutura-se entre doze funções e nove enunciados. O Quadro 10 apresenta as informações sobre as formações discursivas:

Quadro 10-Formação Discursiva 02

(Continua)

Enunciado		Função	Regra de Formação	Formação Discursiva
E02	Teve um episódio	F01	R3	FD 02
		F03	R1 R3	
E03	Existem diferenças	F01	R1 R2 R3 R4	
		F12	R1 R2	
E 04	Eles me respeitam	F02	R1	
		F03	R1 R3	
E 05	Há discriminação, mas comigo não	F04	R1 R3	
		F01	R1 R3	
		F02	R1	
		F03	R1	
E06	É fora da sala de aula que sinto a diferença	F01	R3	
		F02	R1 R3	
		F03	R1 R4	
		F04	R3	
		F05	R2 R3	
		F06	R2 R3	
		F12	R2 R3	
E07	A mulher precisa provar	F01	R2 R3	
		F05	R2	
		F06	R2 R3	
		F07	R3 R4	
		F08	R3 R4	
E08	É uma mulher	F08	R3 R4	
		F09	R3 R4	
E09	A docente mulher é	F07	R1 R2 R3 R4	
		F08	R3 R4	
		F09	R3 R4	
E10	O docente homem é	F10	R1 R2 R3 R4	
		F11	R3 R4	
Função				
F01	Reconhecer a Discriminação de Gênero.			
F02	Negar a Discriminação de Gênero.			

(Conclusão)

Função	
F01	Reconhecer a Discriminação de Gênero.
F02	Negar a Discriminação de Gênero.
F03	Suavizar os efeitos da presença de discriminação de gênero na prática docente em sala de aula.
F04	Reconhecer posições de hierarquia.
F05	Reconhecer a Divisão Sexual do Trabalho.
F06	Questionar a Divisão Sexual do Trabalho.
F07	Evidenciar os sentidos compartilhados sobre a identidade docente mulher.
F08	Questionar sentidos sobre feminilidade.
F09	Reforçar sentidos sobre feminilidade.
F10	Questionar sentidos compartilhados sobre masculinidades.
F11	Reforçar sentidos sobre Masculinidade.
F12	Reconhecer as permanências sobre a atribuição desigual de responsabilidades à mulher na esfera da vida privada.
F13	Reconhecer a Maternidade como um desafio no desenvolvimento da carreira docente.
Regras de Formação	
R1	O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica.
R2	A Divisão Sexual do Trabalho na vida de docentes mulheres.
R3	A Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica.
R4	Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Formação da Identidade Docente.

Fonte: elaborada pela autora

Essa formação revela que o reconhecimento e a reflexão da presença de tensões de gênero na relação entre docentes mulheres e discentes é ressonante com outras formas de tensões de gênero vivenciadas em outros espaços do exercício da carreira docente, evidenciando permanências e descontinuidades de assimetrias de gênero.

A incidência dos dez enunciados desta formação discursiva nos indicam os modos pelos quais as docentes mulheres evidenciam diferentes formas de tensões de gênero a partir de um olhar sobre as relações de gênero estabelecidas na sala de aula. Os enunciados centrais dessa formação são E03 “Existem diferenças”, o qual é explicado pelos enunciados E02 E05 E06 E07, E08 E09 E10, e o E09 “A docente mulher é” o qual é explicado pelos enunciados E07, E08 e E10.

Olhar para a sala de aula, a partir das relações de gênero, nos possibilita compreender como as relações estabelecidas nesse campo de poder permeado por diferentes saberes, símbolos e discursos, são arbitradas por forças que atuam sobre sujeitos e suas diferenças, que buscam legitimação e os(as) conduz à relações de conflito, trocas, disputas e negociações.

Iniciamos a elucidação dessa formação discursiva pela fala de Graziela:

Eu já tive uma situação com um discente, que na minha visão pode ter relação com essas questões de gênero, eu não considero que foi uma situação de machismo, mas

pode ser que tenha sido, porque às vezes a gente não percebe algumas situações. Mas isso foi um momento em que eu estava a pouco tempo na Universidade, se eu não me engano, no primeiro semestre, tem bastante tempo (GRAZIELA, grifo nosso).

Como já revelado na formação discursiva anterior, não parece ser simples reconhecer e admitir a existência de conflitos de gênero na sala de aula. Um dos enunciados centrais dessa formação é “Existem diferenças” e envolve todas as enunciações em que a docente mulher reconhece algum tipo de diferença e assimetrias de gênero, a partir da reflexão sobre a relação docente-discente em sala de aula. Para compreendê-lo, é necessário dar visibilidade aos outros enunciados que o explicam.

O enunciado “Teve um episódio” envolve enunciações que identificam conflitos, mas o fazem de maneira discreta, suavizando seus efeitos, seja por meio da rarefação da existência de conflitos ou por meio de justificativas das condutas dos discentes que de algum modo são consideradas desviantes.

Quando pensamos nas diversas instituições escolares pelas quais passamos durante a vida, a compreensão da sala de aula como um lugar de disciplinamento pode ser reconhecida. A relação entre docentes e discentes no ensino superior está condicionada pelo poder disciplinar, ainda que em menor grau. Nas salas de aula do ensino superior, estão presentes nas práticas de ensino, instrumentos do poder disciplinar (FOUCAULT, 1999), como a vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame.

Percebe-se que, nos relatos das entrevistadas, que esses processos de disciplinamento, nos quais docentes mulheres e discentes são protagonistas, acabam se tornando pano de fundo para episódios em que o exercício da prática de resistência pelo discente conduzem a práticas de violência às docentes, que podem ganhar diferentes contornos.

Bertha e Adriane narraram situações conflituosas vivenciadas em sala de aula que ultrapassam os limites da violência simbólica e se materializaram em ameaças físicas:

Eu já tive um conflito em que o discente e levantou pra me agredir. Mas isso ocorreu numa universidade particular. E teve um docente que entrou na frente pra me ajudar. Nesse momento eu me senti no prejuízo. E o discente se colocou como um machão, e por isso tomou essa conotação. Foi o único também. Esse incidente foi relacionado a cola. Eu quis tirar a prova do discente e acho que ele ficou desestabilizado emocionalmente. Ele começou a falar coisas sem nexos e me chamou de mulherzinha, que se ele quisesse ele acabava comigo, ele me dava umas bofetadas e que estava tudo certo. Foi chato [...], mas eu julgo que esse discente não estava emocionalmente bem, ele se desestabilizou, se descontrolou e usou as ferramentas que ele tinha. Que ele poderia resolver com a força. Tudo que ele quisesse (BERTHA, grifo nosso).

Um outro conflito que eu tive, foi um conflito que não foi por conta de questões de gênero, foi com uma discente, foi por conta de notas. A discente se sentiu no direito de apontar o dedo para mim, em sala de aula, de vir pra cima de mim, como se fosse me bater, e eu tive que ter um autocontrole muito grande porque nessa situação você

quase perde a cabeça.[...] O que aconteceu não foi por conta de gênero mas eu tenho uma interpretação de que a postura que ela tomou frente a mim tem relação com essa questão do gênero, porque ela se sentiu mais à vontade para me tratar, não como uma docente, mas como uma pessoa com quem ela encrencou e queria tirar satisfação (ADRIANE, grifo nosso).

Apesar de a carreira docente acadêmica na área pública garantir legalmente aspectos formais de igualdade, como a mesma remuneração e os mesmos critérios de ascensão na carreira, quando se trata do reconhecimento social do trabalho, algumas narrativas nos contam como as práticas de ensino da docente mulher podem ser questionadas por discentes em função das assimetrias de gênero.

Nessas vivências, as docentes reconhecem que esses questionamentos podem estar relacionados às assimetrias de gênero porque, na percepção delas, no contexto do episódio, a partir da comparação com o comportamento de outros(as) discentes, outros motivos não foram reconhecidos. Isso evidencia que, a partir de uma ordem simbólica que determina hierarquias de gênero, a identidade de gênero pode ser um marcador cultural que interfere no reconhecimento social da prática dessas docentes. As narrativas de Marilda, Carmem e Adriane apontam para vivências nesse sentido:

A sua pergunta me faz lembrar apenas de um episódio, de um discente que tem a minha idade, na verdade, ele é um pouco mais velho que eu, então, é um discente mais velho. É que ele me questionou e me questionou de uma maneira bem incisiva em relação a um trabalho que a gente tinha combinado com a sala. E eu achei que ele começou a ser muito insistente, parecia que ele iria me vencer só pelo fato dele estar me questionando e dele ser homem, mas foi uma vez só que aconteceu (MARILDA, grifo nosso).

Teve um episódio em que eu pedi o retorno dos discentes pra saber o que eles estavam achando da disciplina, eu não sei se porque os discentes estavam muito tensos porque era quase uma véspera de prova, mas dois discentes deram a entender que eles não estavam gostando muito da disciplina, da forma como ela estava sendo ministrada. Mas isso aconteceu antes de uma véspera de prova, mas eu acredito que isso foi uma coisa mais pessoal, não foi tanto por conta de gênero, nem tanto pela disciplina, foi uma coisa mais pessoal. Depois aquilo se resolveu, foi bem no começo do semestre, então eu continuei com a minha postura, até ouvi e aceitei, mas eu continuei fazendo o meu trabalho, os outros discentes estavam normais, não tinha ninguém contra o trabalho, contra a forma que eu estava trabalhando, e isso não teve desdobramento, mas foi um episódio um pouco chato que aconteceu (CARMEM, grifo nosso).

Em um determinado episódio com um discente que era um homem grande, alto, com a voz bem grossa, ele tinha um lugar de fala na sala e muitas vezes ele me interrompia e não deixava eu terminar o meu raciocínio, porque ele achava que ele sabia mais do que eu. Quando eu ia fazer a avaliação, ele também ficava visivelmente incomodado com a minha presença como mulher o avaliando. Eu não sei se ele tinha consciência disso, mas era nítido, porque quando eram outros docentes homens do curso fazendo essa postura de avaliação, o comportamento dele era totalmente diferente (ADRIANE, grifo nosso).

O enunciado E07 “A mulher precisa provar” revela que as diferenças do sexo, tomadas como essências naturais, incidem na inserção das mulheres no mundo do trabalho. O

mundo do trabalho, no qual o exercício da carreira docente está inserido, tem uma ordem simbólica que, historicamente produzida, estabelece barreiras que dificultam o trabalho das mulheres, para sua própria reprodução. Nesse sentido, as mulheres, para contornar essa ordem e escapar dos seus limites, precisam se dedicar muito mais para legitimar sua capacidade de realização no trabalho. As participantes Mayama e Marilda, ao falarem sobre os desafios da carreira, se reconhecem prejudicadas por esse processo.

Não, eu acho que não, porque em todos os setores da sociedade, a mulher tem sempre que provar que é melhor que o homem entendeu? Então é claro que o meu desafio é totalmente diferente de um docente. Então parece que a gente tem que produzir mais, a gente tem que fazer mais para conseguir se equiparar a um trabalho de um homem, mas isso aí é da sociedade, já vem de muitos anos, mesmo que não seja aceitável e normal. Os desafios da mulher são muito maiores que os desafios dos homens, parece que a gente tem que estar sempre mostrando que a gente é melhor, não é? Sempre mostrando serviço, sempre mostrando que a gente pode, que a gente consegue fazer aquilo. Mas acho que é em todo lugar (MAYAMA, grifo nosso).

Eu acho que, sobre o que é esperado, tenho a impressão de que a mulher ela vai ser mais cobrada, que ela tem que provar que ela é boa sabe? ela tem que provar mais que ela sabe, que ela é digna de estar naquele espaço. Mesmo que de uma maneira sutil (MARILDA, grifo nosso).

Enunciações como essas também evidenciam que docentes mulheres têm mais facilidade de reconhecer os prejuízos das assimetrias gênero na carreira docente quando estão fora de uma posição de poder assegurada pelo *habitus* do campo, ou seja, fora da sala de aula. Quando elas percebem que, apesar da igualdade formal, no mundo do trabalho, elas precisam produzir mais e melhor para sustentar a sua posição.

É desse lugar que as docentes mulheres vivenciam, de modo mais expressivo, o gênero como um importante aspecto da organização social, percebendo que “[...] o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas (VIANNA, 2002, p. 90)”.

Na divisão social do trabalho, a divisão sexual e seus mecanismos são legitimados a partir de uma crença que essencializa a ligação entre o gênero e o sexo biológico, visando naturalizar e ocultar as assimetrias de gênero envolvidas no posicionamento de homens e mulheres no mundo do trabalho.

É a partir da necessidade de organização do mundo do trabalho em função dos interesses hegemônicos que a divisão sexual do trabalho se estabelece historicamente, definindo, a partir das diferenças biológicas essenciais, os domínios de atuação de homens e mulheres, determinando a esfera reprodutiva da vida como lugar natural de mulheres, e a esfera produtiva como o lugar natural dos homens, concedendo a esses a prioridade de acesso às funções políticas e de maior valor social.

Notadamente, ao longo dos anos, muitas mulheres ultrapassaram essas fronteiras, seja por meio dos movimentos feministas emancipatórios que questionaram essa dicotomia ou porque os novos mecanismos de produção da vida assim o exigiam. No entanto, esse dispositivo tem uma característica marcante, sua plasticidade lhe permite estar sempre se reconfigurando a partir de exigências produtivas, moldando e conduzindo a força de trabalho feminina e masculina. A inserção de mulheres no mercado de trabalho sempre envolveu a segregação de mulheres, tanto do ponto de vista horizontal como vertical.

De acordo com Hirata e Kergoat (2007), as configurações concretas da divisão sexual do trabalho variam de forma significativa no tempo e no espaço. O que permanece estável não são as formas em si, mas a distância insuperável entre os sexos. A regra de formação, “a divisão sexual do trabalho na vida de docentes mulheres”, expõe nessa formação discursiva como o campo da carreira docente acadêmica operacionaliza a divisão sexual do trabalho, determinando posições hierárquicas no exercício das práticas profissionais, apesar e para além de uma legislação que “assegura” posições de igualdade.

O mesmo dispositivo que possibilitou a feminização da docência no ensino infantil, abrindo para as mulheres uma das primeiras portas de acesso ao mundo do trabalho, privilegia os homens no acesso às posições consideradas mais vantajosas e de maior prestígio na carreira docente. Uma das questões do tópico-guia envolvia perguntar às docentes sobre a percepção de como a feminização do magistério alcançava o imaginário da carreira docente no ensino superior. As falas de Marilda e Carolina demonstram como isso pode ser percebido:

Eu não acho que a docência no ensino superior está associada à mulher. Eu acho que não, mas quando a gente fala em ensino superior como uma profissão que está ligada ao fazer pesquisa, me parece que a função de pesquisador está mais associada ao homem, é uma impressão. É muito interessante porque quando a gente fala de uma maneira geral da profissão docente, eu não vejo assim, mas quando a gente fala de ser pesquisador, tenho a impressão de que é mais associado ao homem, não sei porque, não sei te explicar, talvez seja uma coisa cultural (MARILDA, grifo nosso).

Se a gente for pensar o que se exige de um docente no ensino superior, quando se está falando do ensino superior, eu construiria algo no sentido de produtividade, infelizmente, já fazendo já uma crítica. No ensino superior se exige que a pessoa seja muito produtiva, que ela faça boas pesquisas, publique bons artigos, tenha discentes pra orientar, que ela tenha projetos de extensão, que suas aulas ofereçam um conteúdo super atualizado (CAROLINA, grifo nosso).

A sala de aula é um dos locais nos quais o currículo dos(as) docentes(as) pode ser observado como um artefato cultural poderoso e prática de significação que participa da constituição de sujeitos. Conforme apontam Dal’Igna et al (2016), os conhecimentos que fazem parte do currículo são objetos de luta resultantes de processos de seleção e legitimação que nos

constituem, nesse sentido, as práticas curriculares não são neutras pois estão envolvidas em formas de regulação.

As práticas curriculares podem assumir diferentes significados, porque embora seja o(a) professor(a) que defina, na margem de liberdade permitida pelo arbitrário cultural de saberes, quais conhecimentos da sua área de formação serão trabalhados, os significados que emergem dessa prática, não preexistem ao(a) professor e ao(a) aluno(a), ao contrário, eles são socialmente e culturalmente produzidos a partir das relações de poder envolvidas.

Desse modo, apesar desse poder de “escolha”, dessa aparente margem de liberdade, algumas vezes, o próprio currículo da docente no que se refere às disciplinas ministradas e à área de atuação/formação parece delimitar certos tipos de hierarquias de saberes envolvidas na produção de gênero:

Eu nunca passei por isso, de alguma situação estranha com os discentes ou de perceber tratamentos diferentes, mas o que eu percebo, é que eles têm uma admiração maior pelos docentes homens. No curso em que eu atuo a maioria é docentes homens, então é natural porque o discente convive com mais com docentes homens, então ali tem mais docentes homens para serem citados, para serem lembrados. Eu percebo a admiração maior pela figura desses docentes homens, não sei se isso pode estar relacionado com a área de pesquisa, por conta de eu estar numa área de pesquisa [...] que naturalmente já é menosprezada em relação a área de pesquisa de [...]. Eu percebo não a diferença de tratamento mas a admiração quando eles vão falar dos docentes homens, quando eles vão se referir a eles, me parece que sempre a figura do docente homem vem na frente da figura da docente mulher(MARIA JUDITH, grifo nosso).

Isso reflete como os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas do(a) docente estão estruturados a partir de relações de poder-saber, que implicam na produção de identidades de gênero e da diferença. Maria Judith, ao refletir sobre não ter vivido conflitos na relação com os discentes, reconhece como as assimetrias de gênero reverberam na sua prática e nas relações estabelecidas em sala de aula, a partir de uma divisão sexual do trabalho que na docência acadêmica separa e hierarquiza áreas de domínio para homens e mulheres.

Embora atue numa área de domínio masculino, ao escolher no seu percurso de formação atuar em disciplinas que são consideradas periféricas e secundárias, no currículo arbitrariamente instituído, Maria Judith reconhece a falta de reconhecimento por ministrar os conteúdos que carregam uma carga de desqualificação.

As docentes que trabalham com disciplinas que contêm conteúdo considerado pedagógico lidam de diferentes maneiras com a falta de interesse e desvalorização da disciplina por parte dos(as) discentes e docente:

No curso em que atuo tem disciplinas que são consideradas da área de humanas, e outras da área dura de [...]. A disciplina que eu ministro tem um pouco das duas. O que eu chamo de disciplina híbrida. Então, a minha fala é a partir desse ponto, da docente que ministra uma disciplina híbrida. Que trabalha os dois tipos de conteúdo,

o conteúdo humano e o conteúdo científico. E aí é pior, porque eu vejo entre os próprios colegas docentes existe isso, mas eu vejo que eu tenho ganhado um pouco mais de respeito nesse sentido. Eu tenho formação na área específica assim como eles também têm, eu sei ministrar o conteúdo científico e apesar de eu ter ganhado o respeito dos colegas nesse sentido, aí vem um ataque, no sentido de quando dizem assim, mas você não é uma [...] pura, esse tipo de preconceito vem dos dois lados. Eu já tive docentes colegas que ministram as disciplinas puras falando pra mim que o que eu faço não é aula, que eu só dou um textinho (JOHANA, grifo nosso).

[...]pra mostrar o quanto nós mulheres avançamos, mas ainda somos dominadas no campo acadêmico, em algumas áreas, a gente até tem o predomínio das mulheres, mas aí junto com esse predomínio, tem toda uma carga de desqualificação nessa área. Então a gente vai olhar para formação na educação básica, pra pedagogia, quanto é que o predomínio das mulheres é associado a uma desqualificação, junto com esse avanço da mulher nós acabamos trazendo uma carga de desqualificação (HELEIETH, grifo nosso).

A presença de domínios masculinos e femininos a partir da divisão sexual do trabalho pode ser percebida na distribuição de docentes da Universidade entre as unidades acadêmicas. Quando olhamos para a totalidade do corpo docente da Instituição, a presença de homens e mulheres é equilibrada, no entanto, quando se visualiza a distribuição de docentes entre as unidades acadêmicas que concentram disciplinas afins, nos institutos que são constituídos por áreas consideradas mais masculinas ou mais femininas apresentam diferenças significativas entre homens e mulheres (Tabela 01) e (Quadro I).

O segundo enunciado central dessa formação, o E09 “A docente mulher é”, é explicado pelos enunciados E07 “A mulher precisa provar”, E08 “É uma mulher” e E10 “O docente homem é”, nesta formação, emergem a partir do modo como a divisão sexual do trabalho se materializa na vida das docentes mulheres na constituição das suas identidades. Esses enunciados demonstram a percepção de identidades de gênero e identidades profissionais marcadas por diferenças que são determinadas pela configuração da divisão sexual do trabalho que hierarquiza e separa homens e mulheres, no exercício no trabalho docente.

O enunciado E08, “É uma mulher”, expõe a presença de regimes de verdade, que estabelecem os discursos que produzem práticas de desvalorização da atuação das mulheres no mundo social do trabalho, a partir de sua condição de sexo:

Uma discente chegou pra mim uma vez e disse, docente eu vou reprovar por falta. Aí eu disse, é mesmo? daí ela falou, posso fazer um trabalhinho pra compensar essas faltas. Daí eu respondi: Então, no próximo semestre eu estarei aqui de novo. Porque a responsabilidade é dela, foi ela que faltou. E eu disse pra ela, isso aqui não é brincadeira, eu venho em todas as aulas. Então eles chegam com esse pensamento. Porque é uma disciplina híbrida e é uma mulher que está ministrando (JOHANA, grifo nosso).

[...] eu tive que intervir, em algumas situações, por que era uma docente, porque era uma mulher, porque tinha certa fragilidade, e aí a turma sobe, vai pra cima mesmo

[...], isso aconteceu, do enfrentamento com a docente, olhando pra esse lugar, é uma mulher (MARIA, grifo nosso).

Quando eu contava situações que haviam ocorrido pra outras mulheres, elas me falavam assim: olha, você é uma mulher muito jovem, ninguém vai te dar credibilidade, não fica batendo na mesa, não põe sua cabeça em jogo. Ou conselhos como: você é a jovem que chegou e não sabe de nada, constrói a sua experiência primeiro pra depois ter respeito. Eu acho que o fato de ser mulher é impactante, mas ser mulher e jovem também é (ADRIANE, grifo nosso).

De forma complementar, as regras de formação desta seção possibilitam que, nessa formação discursiva, a identificação da discriminação de gênero na relação com os pares e em cargos de chefia adquiram visibilidade por meio do enunciado E06, “É fora da sala de aula que sinto a diferença”.

Eu fiquei pensando porque eu senti a questão de ser mulher em alguns momentos quando eu estava no cargo de [...], ali eu senti, muitas vezes no modo que um determinado docente, do sexo masculino, falar comigo. Entende, essa coisa de ser mulher, um pouco aquilo de acharem que precisam te tutelar. Nas relações entre docentes, entre o masculino e o feminino, eu sinto essas questões de gênero, com esse que ocupa o lugar do homem macho, mesmo na Universidade, eu sinto isso, mas é muito mais nas relações fora da sala de aula (MARIA LAURA, grifo nosso).

Como já mencionado, no mundo do trabalho, sempre que mulheres adentram em domínios masculinos, a organização simbólica da dominação masculina, operacionalizada em parte pela divisão sexual do trabalho é quebrada. Isso quase sempre exige das mulheres esforços adicionais para legitimar a sua posição.

Essas duas enunciações demonstram que é na relação com os pares que as diferenças a sinalizam como as docentes mulheres vivenciam o contexto do trabalho de um modo bem diferente, a partir de posições de poder discretamente assimétricas. A forte associação do imaginário masculino às funções de gestão e à área da pesquisa é reproduzido e reforçado no interior desse campo de poder.

A enunciação de Adriane reforça como essa realidade é percebida até por mulheres que não vivenciaram ainda postos de gestão:

Eu sinto que quando ocupamos a posição de chefia, muitas vezes, há sim uma comparação, das tomadas de atitudes que as mulheres têm quando estão nesses cargos em relação aos homens. Existe, em relação aos cargos de chefia ocupados por mulheres, questionamentos da postura que a gente tem enquanto mulher, colocando isso em cheque muitas vezes, mesmo que não diretamente. Se paramos pra pensar é muito difícil ver, pelo menos na minha vivência entre os pares, chapas exclusivamente femininas que concorram a cargos (ADRIANE, grifo nosso).

Morgado e Tonelli (2016) evidenciam que a quebra da ordem simbólica da dominação masculina implicam dois tipos de estratégias, o reforço das diferenças por meio de comportamentos ou comentários dos homens com as mulheres, ou no sentido contrário, a suspensão das diferenças, no qual a mulher pode ser tratada como igual. Ludhmila, docente de

uma área tradicionalmente masculina, ao falar sobre relações de gênero no seu departamento, pontua:

Porque assim, em questão de qualidade técnica, a gente até brinca que lá no nosso departamento o povo fala assim, nossa as mulheres aqui mandam muito melhor que os homens. A gente brinca até em reunião, essa questão das mulheres do departamento serem mais pra frente, de resolver as coisas, de ter mais capacidade de comunicação pra resolver conflitos. Eu estou falando do meu departamento. Por outro lado, se eu for imaginar, os melhores pesquisadores em quantidade de publicação, são os docentes homens. Isso no meu departamento (LUDHMILA, grifo nosso).

O empoderamento da mulher nas organizações não é mediado apenas pelas relações de poder simbólico que ela estabelece no campo ou por meio do *habitus* que orienta sua atuação, mas também, pela regulação de seus pares masculinos, que por meio de discretas intervenções interferem na sua autonomia e enfraquecem sua posição (CAMPOS et al., 2017). Marilda, ao falar da sua experiência em cargo de gestão, oferece um exemplo de como isso acontece na prática:

Vou dar outro exemplo, quando eu ocupei um cargo [...] tinha hora em que a gente estava falando e visivelmente você via na cara de alguns colegas, principalmente homens, que eles não estavam nem aí para aquilo que você estava falando e eles tinham uma expressão, que estavam assim, desprezando aquilo que você estava falando. E aquilo que eu falava só ganhava força se outras pessoas te ajudassem, por exemplo, eu já tive reuniões em que eu falei uma coisa e ninguém prestou atenção, ninguém deu bola pra aquilo que eu estava falando, em seguida um colega homem falou a mesma coisa e aí os homens começaram a aderir àquela mesma ideia que eu eu já havia sugerido e então ela foi aprovada. [...] E eu nem tinha percebido, porque é tão comum esse tipo de situação, que se bobear você sai da reunião com uma solução legal e as pessoas nem sabem que aquilo partiu de você, porque eles só prestaram atenção no outro, que não é mulher. (MARILDA, grifo nosso).

A carreira docente no ensino superior envolve a execução de atividades em três áreas específicas: o ensino, a pesquisa e extensão. Além de atuarem nessas três áreas, os(as) docentes(as) assumem uma parte significativa das atividades administrativas e de gestão do funcionamento das Universidades, ou seja, há um acúmulo de funções que podem significar uma sobrecarga de trabalho.

Nesse sentido, o acesso às funções de gestão, embora seja visto como um indicador de igualdade de gênero no âmbito da universidade, também pode significar um desafio adicional na carreira. Alguns recortes ilustram essa contradição, ao falar sobre a universidade, apesar de algumas ressalvas, Adriane reconhece que a participação de docentes mulheres nos cargos de gestão é positiva e saudável:

Eu vejo com muitos bons olhos essa questão de gênero, porque a gente tem muitas mulheres em cargos de chefia, a gente já teve uma Reitora, Pró-Reitoras, Diretoras de Institutos, Coordenadoras de Curso, Coordenadoras de Departamento, Secretárias, e eu acho que isso é muito saudável na UFTM. Espero que a gente viva ainda melhor ainda e que a gente construa algo melhor. Apesar dos recortes que fiz, eu tenho essa percepção que as mulheres vêm ganhando espaço, apesar de eu não

saber quantas, as mulheres vêm ocupando os cargos de gestão, e eu percebo que somos muitas (ADRIANE, grifo nosso).

Já nas perspectivas de Virgínia e Carolina, que ocuparam cargos de gestão, é possível apreender como o exercício de funções de gestão pode sobrecarregar ainda mais um ritmo de trabalho que já é intenso e também pode significar uma experiência marcada por discriminações de gênero:

Depois da Licença maternidade, eu não queria voltar para esse, que foi um dos cargos que mais me deu trabalho, [...] eu ia duas vezes por semana presencialmente, ficava lá trabalhando duas vezes na semana durante o dia, a noite tinha que dar aula. Eu ia duas vezes [...] lá era muito trabalho, tinham poucos funcionários e muito trabalho. Então eu pedi desligamento[...] Quando a gente pega cargo, o nosso trabalho aumenta consideravelmente, na instituição tinha que ter alguma coisa pra aliviar a carga horária em sala de aula, para quem ocupa cargo porque é muito trabalho. Porque a gente com cargo dá a mesma carga horária aula, como dá até mais horas que docentes que estão sem cargo (VIRGÍNIA, grifo nosso).

Durante três anos eu fui gestora, coordenadora de [...], eu sempre falo que eu senti como gestora, eu senti muito essa questão de gênero quando assumi um cargo de chefia, apesar de que ela é muito velada e é muito sutil, só quem vive e percebe é que reconhece. Então, às vezes, vamos colocar assim, parece que é uma loucura da mulher dizer que está sofrendo desigualdade de gênero, mas eu vejo isso muito fortemente (CAROLINA, grifo nosso).

Esta formação também sinaliza para a necessidade da desconstrução binária entre igualdade/diferença, que, segundo Scott (1995), oculta a interdependência dos dois termos. A igualdade em si não pressupõe a eliminação da diferença, e, no mesmo sentido, a diferença não é uma barreira à igualdade. Para a autora, a partir dessa ideia será possível reconhecer que não só os seres humanos nascem iguais, mas são diferentes, como, também, que a igualdade reside na diferença.

Nesse sentido, quando, a partir de binarismos, as relações de gênero são compreendidas somente a partir da diferença e oposição entre o masculino e o feminismo, há a desconsideração de outras configurações que também podem ou não serem assimétricas, como a diferença entre mulheres e ou entre homens. A desconsideração das diferenças que residem no interior de cada categoria reduz a possibilidade de transformação e oculta vários problemas relacionados as práticas sociais.

Nas falas de Maria Laura, podemos compreender como, no interior da categoria mulheres, há relações de poder que fragilizam também a relação entre as próprias mulheres:

A gente tem aquela situação em que o machismo aparece, não só entre alguém do sexo masculino com alguém do sexo feminino, ou entre alguém na posição de homem com alguém na posição de mulher, mas também na posição mulher com outra mulher entente, em que a própria mulher ao se colocar na posição de uma mulher machista ela ferra com outra mulher, isso na universidade acontece, tem algumas coisas bem complicadas, com certeza.[...]Essas relações não precisavam ser assim, eu acho que a competição está tudo certo, o meu problema é quando eu

olho o feminino, não reconhecendo um problema que é da área do feminino, entende, e isso na Universidade existe. Quando é uma mulher discutindo o problema de uma outra mulher e não o reconhece. Eu presenciei isso quando estava ocupando o cargo de [...], um departamento de mulheres discutindo um problema de mulher, de uma mãe, e a resposta do departamento não foi do lugar de mulher foi do lugar de docentes na universidade, preocupada com sua carga horária aula, com seu curso, com não sei o quê (MARIA LAURA, grifo nosso).

A narrativa de Maria Brasília expõe como um conflito entre mulheres conduz é vivenciado na prática:

eu já fui agredida verbalmente, mais de uma vez, de me sentir constrangida em reuniões de colegiado por uma colega, uma mulher, que simplesmente me pega pra cristo, em tudo que eu falo, e isso já foi presenciado por todos os meus colegas e ninguém falou nada. Ninguém falou pra ela, olha aqui não é o momento de você falar isso, nem pela presidência daquela reunião. (MARIA BRASÍLIA, grifo nosso).

A concepção de gênero como uma dinâmica de interposição social que decorre de uma estrutura de poder é consonante com o cenário estudado (CAMPOS et al., 2017). Essa estrutura se sustenta e necessita de uma organização baseada no estabelecimento de uma hierarquia de controle e dominação, que media e legitima a complementação entre os gêneros masculino e feminino, no interior do ambiente em que opera, e que implica empiricamente numa relação entre dominado e dominador.

De forma complementar, podemos inferir que é necessário apreender essas práticas a partir das relações de poder que as conformam, isso nos permite compreender que, na carreira docente acadêmica, as relações de dominação reproduzidas pelo poder simbólico do campo também podem ser reconfiguradas a partir da possibilidade de mobilização das forças que atuam no sentido de resistência e transformações.

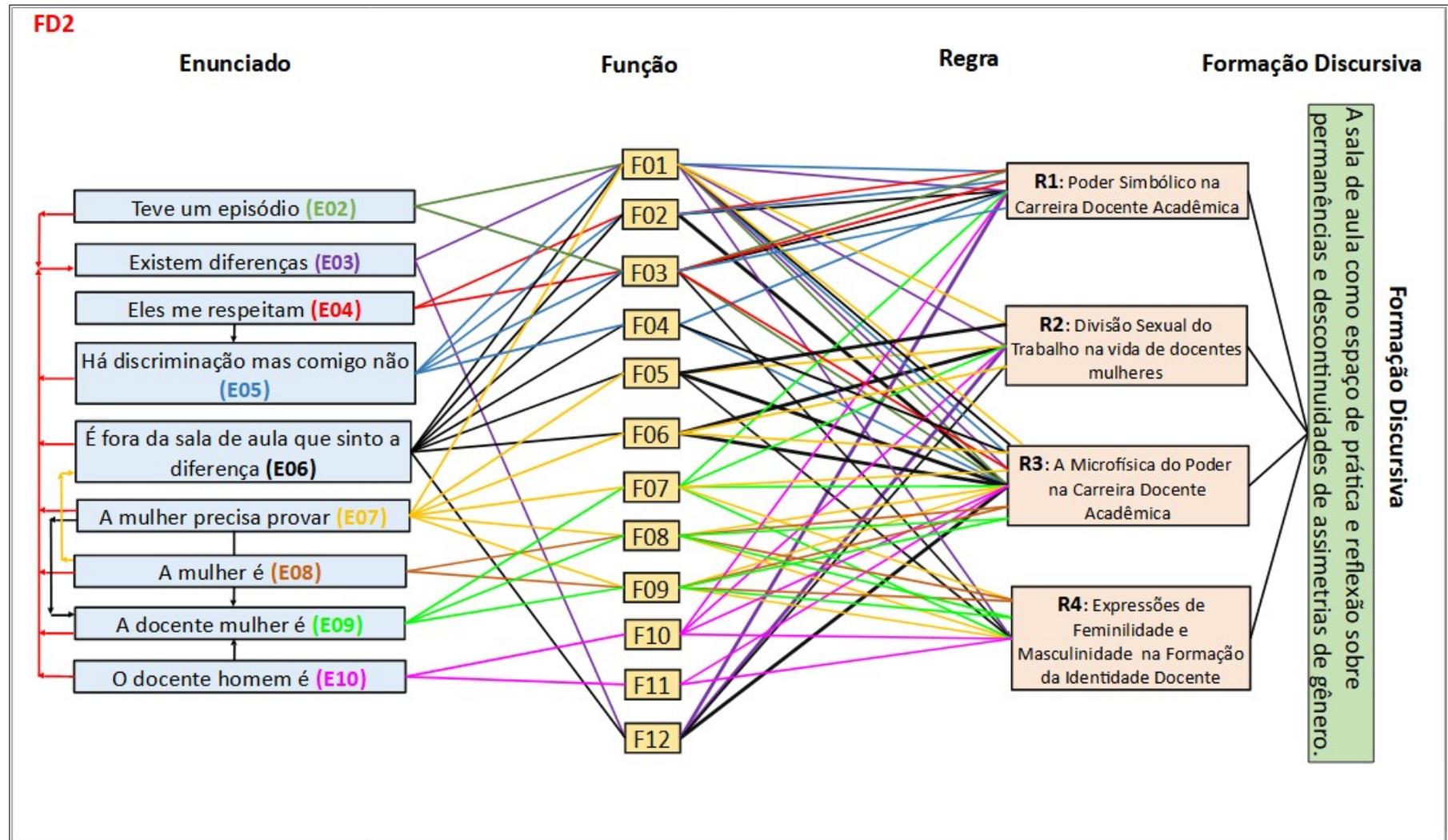
Esta formação discursiva nos convida a refletir que o avanço das mulheres, representado tanto pela vantagem numérica das mulheres como discentes no ensino superior, como pelo equilíbrio quantitativo na presença de mulheres e homens como docentes na carreira acadêmica, é resultado de uma transformação constante da organização social do trabalho. Olhar para essas mulheres e suas relações a partir de sua prática profissional nos permite inferir que esse cenário positivo carece de problematizações.

Terminamos a elucidação dessa formação discursiva com uma enunciação que sintetiza em parte como os enunciados dessa formação se organizaram:

Eu acho que as relações de gênero no âmbito da universidade elas são camufladas, acho que tem muita camuflagem. E não dá para generalizar, não dá, você tem setores, áreas, que as coisas são bem agressivas, [...], em alguns cursos ali em que a relação de gênero era muito ruim, tem outras que elas são camufladas, em outras elas são boas (Maria Laura, grifo nosso).

A figura 8 ilustra o feixe de relações desta formação:

Figura 8 – Mapa de Relações da Formação 02



Fonte: Elaborada pela autora

4.2.3 A sala de aula como espaço relacional de constituição de identidades.

A formação discursiva desta seção (Quadro 11) está ligada a todas as regras. A primeira, O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica, estrutura-se a partir de duas funções e dois enunciados. A segunda regra, a Divisão Sexual do Trabalho na vida de docentes mulheres, estrutura-se a partir de quatro funções e três enunciados. A terceira regra, a Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica, e estrutura-se a partir de sete funções e quatro enunciados. A quarta regra, Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Constituição da Identidade Docente, estrutura-se a partir de quatro funções e quatro enunciados.

Quadro 11 – Formação Discursiva 03

Enunciado		Função	Regra de Formação	Formação Discursiva
E07	A mulher precisa provar	F01	R2 R3	FD 03
		F05	R2	
		F06	R2 R3	
		F07	R3 R4	
		F08	R3 R4	
		F09	R3 R4	
E08	É uma mulher	F08	R3 R4	
		F09	R3 R4	
E09	A docente mulher é	F07	R1 R2 R3 R4	
		F08	R3 R4	
		F09	R3 R4	
		F08	R3 R4	
E10	O docente homem é	F09	R3 R4	
		F10	R1 R2 R3 R4	
		F11	R3 R4	
Função				
Questionar sentidos sobre feminilidade.				
Reforçar sentidos sobre feminilidade.				
Questionar sentidos compartilhados sobre masculinidades.				
Reforçar sentidos sobre Masculinidade.				
Regras de Formação				
O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica.				
A Divisão Sexual do Trabalho na vida de docentes mulheres.				
A Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica.				
Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Formação da Identidade Docente.				

Fonte: elaborada pela autora

A incidência dos quatro enunciados desta formação discursiva evidenciam como as docentes, ao falarem de si mesmas, a partir de um olhar na sua relação com outro, nos contam sobre como significações identitárias revelam aspectos importantes da relação docente mulher-discentes e do sujeito mulher docente.

O enunciado central dessa formação é o E09 “A docente mulher é”, o qual é explicado pelos enunciados E07 “A mulher precisa provar”, E08 “É uma mulher ” e E10 “O docente homem é”.

Nessa formação é preciso retomar que para Foucault (2010) o sujeito é efeito do discurso e resultado ativo de suas experiências, se constituindo pelo saber, pelo poder, pelos modos de subjetivação. No entanto, é pelos modos de subjetivação que o sujeito incorpora e altera às práticas que o rodeiam, sejam elas, práticas que o submetem ao outro, ou a si mesmo, a partir dos regimes de verdade que as determinaram.

A constituição de identidades acontece a partir de diferentes contextos de socialização, As identidades nos identificam porque se relacionam e direciona nossas escolhas, nossas relações e nossas práticas cotidianas. No entanto, essa identificação não está relacionada a nossa “natureza” como aqueles que reproduzem crenças essencialistas pretendem nos fazer acreditar.

As diferentes expressões de masculinidade e feminilidade que incorporamos a nossas identidades são construídas historicamente, a partir dos símbolos culturais que estão disponíveis no mundo social, das normas institucionalizadas, das subjetividades e relações de poder com as quais essas expressões se relacionam (VIANNA, 2002).

Ao olhar para as instituições educacionais, é preciso tomá-las como um lugar de produção de conhecimentos sobre a realidade e como um espaço de conhecimentos sobre si que constituem sujeitos. Nesse espaço a produção subjetiva, envolve conferir a esses sujeitos, um sentido de pertencimento que os torne diferente dos outros sujeitos que estão do lado de fora da instituição, bem como realizar internamente a diferenciação entre eles (LOURO, 1997b). No entanto, toda uma rede discursiva anterior também condiciona a produção de identidades neste lugar, o que significa reconhecer que as identidades ali produzidas não são totalmente autênticas, mas, sim, condicionadas por aspectos culturais que lhes conferem sentido.

IA docência é um campo de poder que permanece em constante processo de transformação. Ao discorrer sobre a feminização do magistério no Brasil, Louro (1997b) aponta que as primeiras instituições escolares eram instituições eminentemente masculinas e religiosas. É a partir da segunda metade do século XIX que o processo de feminização da educação infantil teve início, e envolve não só a ressignificação da profissão docente, como sua adequação aos diferentes discursos de poder que atribuíam às mulheres a esfera reprodutiva da vida (LOURO, 1997b).

É nesse processo de feminização do magistério que características consideradas femininas, como a sensibilidade, o cuidado e o afeto, o acolhimento, são vinculadas ao imaginário da profissão docente, a fim de justificar a incorporação da força de trabalho feminina. De uma profissão masculina controlada pela igreja a uma profissão que incorpora o sexo para reproduzir práticas segregação e desqualificação, a história mostra que a docência e os diferentes significados que envolvem sua representação também são condicionados por relações de poder (LOURO, 1997b).

As identidades que são produzidas e reproduzidas a partir das relações de gênero seguem estruturando posições desiguais para homens e mulheres nos intramuros da Universidade. Algumas situações conflituosas evidenciam como, uma mesma carreira, ou seja, uma mesma identidade profissional, apresenta ambiguidades, hierarquias e separações a partir das diferentes identidades de gênero que a compõe. As falas de Mayama e Ludhmila reforçam a noção de que certos comportamentos tidos como masculinos amenizam a existência de conflitos por assegurarem o respeito dos(as) discentes:

Tem bastante diferença sim, porque certos tipos de comportamento dos discentes em sala de aula não acontecem nas salas em que o docente é um homem. Mas por exemplo, eu converso muito com meus discentes, e tem brincadeiras que eles fazem comigo que eles não fariam com uma docente que é do meu departamento, mas é muito brava. Mas tem diferença, por exemplo, nas turmas iniciais, a gente percebe que os discentes meninos tentam intimidar a docente mulher. Teve um caso de uma docente substituta que foi intimidada por um discente menino porque ele queria nota, e eu nunca vivi isso, mas se fosse um docente esse discente não faria isso (MAYAMA, grifo nosso).

Eu vou falar por mim e pelas minhas colegas de departamento, eu vejo que as mulheres são mais acolhedoras e os homens, eles põem os meninos mais pra frente. Os docentes homens são mais firmes, não que eles sejam mais ruins, eu acho que eles colocam os meninos mais responsáveis, eles são mais rígidos (LUDHMILA, grifo nosso).

Essas narrativas também evidenciam os modos por meio dos quais a prática docente e a relação docente e discente se revela generificada, ao se assumir que não só os conhecimentos, mas as atividades, os comportamentos e desempenhos, podem ser percebidos como práticas que obedecem a normas de gênero baseadas em binarismos e essencialismos, que visam oferecer uma pretensa estabilidade de gênero para posicionar homens e mulheres, meninos e meninas, em lugares distintos, desconsiderando muitas vezes posições de sujeito que não encontram coerência nesses binarismos.

As construções sobre masculinidades e feminilidades estão diretamente envolvidas no exercício de qualquer profissão e na produção identitária dos sujeitos. No entanto, nesse processo, é necessário recusar a dicotomia entre igualdade e diferença e priorizar as

diferenças como uma condição que possibilita conferir sentido tanto as identidades individuais como as coletivas (SCOTT, 1995).

Os enunciados E06, E07, E08, E09 e E10 nos informam como os diferentes modos discursivos de “ser homem e mulher” participam da formação da identidade docente das participantes. De acordo com Campos et al (2017), os construtos masculino e feminino não precisam ser tomados como opostos, no entanto, socialmente, eles acabam exigindo uma gama de condutas que, conformadas por essa ideia, tornam as relações de gênero frágeis e estáticas.

Muitas enunciações deste “arquivo” nos demonstram que muitas características que identificam docentes homens e docentes mulheres estão amarradas à ideia de alteridade entre essências masculinas e femininas incorporadas no imaginário docente. A fala da docente Maria Judith exemplifica como ela consegue perceber e questionar esse posicionamento:

A característica do cuidado, da preservação, de estar sempre atenta, de acolher os discentes, de acolher a todos, de fazer sempre com muito amor no coração, essas questões estão associadas a figura do feminino por conta da mulher ser mãe, eu acho que isso também é associado a figura da docente mulher. Enquanto que o docente homem, ele não precisa ter isso, porque o homem não demonstra sentimentos, ele é frio, e essa é o tipo de relação que ele vai manter com os discentes. São estereótipos que a sociedade constrói sobre a figura feminina e masculina, que acompanham esses profissionais, a docente e o docente, eu percebo muito disso. Muitos discentes recorrem a mim para falar sobre problemas e dificuldades que eles estão enfrentando porque eles se sentem mais acolhidos por mim, mas também está relacionado com essa figura que se constrói, do fato da docente mulher ter algumas características que o docente homem não precisaria ter (MARIA JUDITH, grifo nosso).

No sentido contrário, alguns fragmentos do arquivo revelam narrativas que reforçam como características tidas como femininas são incorporadas na produção de sentidos sobre o exercício da docência. Ao discorrer sobre existência de uma influência da feminização da docência na educação infantil nas expectativas dos discentes no ensino superior, na relação docente mulher-discentes, a docente Sonia Gumes pontua:

Eu acho que entram sim, esperando que a docente mulher tenha um perfil mais maternal, talvez haja um pouco de razão nisso. Porque eu vejo nos ingressantes, às vezes eles preferem conversar comigo do que conversar com o docente da disciplina. Às vezes eu nem sei quem dá a disciplina e os ingressantes vêm me perguntar e falar primeiro comigo, não sei porque eles não podem chegar no docente. Eu não sei se a mulher é um pouco mais acolhedora, se é uma característica minha ou da docente [...] do mesmo departamento que o meu, mas a gente é bem procurada pra conversar até sobre outras disciplinas. Pode ser que eles se sintam mais acolhidos por nós, não sei. A minha área de atuação é bem masculina, muito racional, objetiva, ou é isso ou é aquilo, não dá moleza não, tem muito essa postura (SONIA GUMES, grifo nosso).

Já a docente Elisa expressa que muitas características associadas à maternidade foram incorporadas à sua identidade docente:

Eu leciono mais nos períodos iniciais, eu estou ali na sala de aula para ensinar o conteúdo, mas também com o coração que eu tenho, é muito amor envolvido, acho que por causa do meu coração é que eles me chamam de mãe. Eu trato todo mundo com carinho, lógico que quando tem que ser brava eu sou brava, quando tenho que ser rígida eu sou rígida, na hora que eu tenho que fazer alguma cobrança, eu faço cobrança, mas isso não me impede de tratar o discente, com carinho, pra poder despertar nele aquela confiança em mim(ELISA, grifo nosso).

As expressões de masculinidade e feminilidade estão presentes em todas as carreiras profissionais e indicam práticas identitárias que envolvem elementos objetivos e subjetivos generificados que podem limitar e dificultar o exercício da carreira para homens e mulheres (FRAGA; OLIVEIRA, 2017). O Enunciado E10 “O docente homem é” revela que as representações das docentes mulheres sobre as características identitárias dos docentes homens são construídas a partir de um mesmo padrão de masculinidade na docência.

O constructo Masculinidade hegemônica e sua articulação com a feminilidade enfatizada e demais masculinidades subordinadas foi desenvolvido por Connell (1987). A partir do sistema patriarcal de gênero, a masculinidade hegemônica envolve uma série de práticas que viabilizam a dominação masculina e garantem sua reprodução. O princípio que orienta o constructo da masculinidade hegemônica é a legitimação da ideia de uma relação hierárquica e complementar à feminilidade.

As características marcantes desse modelo normativo de gênero são a heterossexualidade, o casamento, o sexismo, e a homofobia, ou seja, envolvem os aspectos relacionais entre homens e mulheres e entre homens (CONNELL, 1987; KIMMEL, 1998). De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), modelos de significação baseados numa masculinidade hegemônica são problemáticos, porque podem significar uma construção identitária masculina que não corresponde à vida de nenhum homem real, no entanto, eles acabam influenciando as formas de se viver cotidianas.

O processo de constituição de gênero não é prévio à constituição dos sujeitos, não existe independentemente dos discursos que circulam na organização social, desse modo, somos forjados num mundo de significações cujas representações nos interditam. Nesse sentido, as participantes desta pesquisa, em diferentes momentos, revelam os ideais identitários masculinos da carreira docente acadêmica, seja pela forma como os representaram ou como lhe conferiram valor.

De acordo com Eccel e Grisci (2011), os ideais de masculinidade podem ser compreendidos como um projeto de construção identitária que é construído e sustentado no social e pelo coletivo em contextos específicos. Nesse sentido, O Enunciado E08, “O docente homem é” e suas enunciações correspondentes, como “o docente homem é como o pai que

cobra”, “o docente homem é aquele que se preocupa com o resultado”, “o docente homem é o pesquisador”, nos informam não só sobre os sujeitos docentes homens, mas também como essas docentes mulheres vivenciam o ideal de masculinidade do campo, como percebem seus pares docentes homens, como no cotidiano de suas práticas elas participam do jogo constitutivo das identidades docentes, e quais estratégias elas escolhem para agir, contornar, adaptar ou resistir, nesse jogo.

A partir dos discursos presentes neste arquivo, é possível inferir que a carreira docente permite diferentes posições identitárias desde que o *status quo* que regula o campo seja mantido, ou que toda dissonância possa ser realinhada pelas forças do campo. Nesse sentido, o ideal de masculinidade afeta os modos de constituição da identidade docente mulher, no compasso em que a inserção das mulheres no mundo do trabalho é habitualmente marcada pela diferença em relação aos homens. A manutenção de uma masculinidade hegemônica envolve a desvalorização do que é diferente e a incorporação generificada normativa e classificadora que incide não só sobre homens e mulheres, como também no interior de cada categoria (DINIZ, 2016).

A docente Maria Brasília, ao falar sobre sua relação com os(as) discentes, assume uma identidade docente que, nos discursos anteriores, é tida como mais masculina, no entanto, para ela, isso se torna problemático porque implica em resistência e distanciamento por parte dos(as) discentes. A fala de Maria Brasília também expõe o exercício do poder em sua sutileza e fluidez. No cotidiano, muitas vezes, poder e resistência se misturam e desdobram-se em lutas veladas. Inseridas nessas relações complexas e dinâmicas, qualquer pessoa pode exercer o poder ou resistir.

Isso é meio complicado para eu responder porque eu sinto uma certa resistência dos discentes em relação a minha pessoa, mas isso é uma coisa meio velada. Eu sei que os discentes chegam na minha disciplina com muita resistência, sei que existe assim uma conversa paralela, de que eu sou muito exigente e que eu cobro muito, isso deixa os meninos muito receosos, eles já chegam com pé atrás na disciplina. Eu acho que isso atrapalha muito, porque eles já chegam com preconceito, no sentido mais literal da palavra mesmo, mas é uma coisa que eu falo com eles assim, não fui eu que criei isso e não sou eu que tem condição de acabar com isso (Maria Brasília, grifo nosso).

O Enunciado E09 “a docente mulher é” emerge a partir do constructo de feminilidade enfatizada, o modelo idealizado de gênero direcionado às mulheres hierarquicamente subordinado, mas que, diferentemente da masculinidade hegemônica, não implica subordinação sobre os demais modelos de feminilidade (DINIZ, 2016).

Narrar a prática docente envolve conferir sentido a diferentes processos de interpelação dos sujeitos docentes. A manutenção da masculinidade hegemônica, que é tida

como a norma, envolve a desvalorização do que é diferente, evidencia um modelo generificado classificador que não só separa as categorias homens e mulheres, como também incide no interior de cada categoria.

As enunciações que parecem revelar quais são as características identitárias que demarcam o modelo de feminilidade docente, como o acolhimento, o afeto, o aconselhamento, embora não estabeleçam uma hierarquia entre mulheres, também nos informam que as docentes que escapam a esse modelo vivenciam diferentes modos de interdição de suas práticas. As falas de Maria Brasília, Johana e Maria Judith apresentam diferentes recortes sobre como isso é vivenciado em diferentes fases e práticas do exercício da carreira docente:

Por falar pouco e ser muito ponderada nas minhas palavras, eu sou muito firme no que eu falo, então, eu acho que se alguém tinha a intenção de fazer isso comigo, não teve sucesso, porque eu simplesmente cortava, eu não rendia assunto, tirando esse discente, que pra mim é mais uma suspeita pela forma como ele agia durante uma disciplina em que ele era muito ríspido na forma de falar. Eu tinha [...] da disciplina, e me falaram que esse discente fez uma postagem em que ele falava horrores sobre mim e depois ele deletou a mensagem. O discente falou que eu não tinha competência pra falar aquela [...]Fora isso, não me lembro. Eu tenho mais dificuldade com as meninas às vezes, eu não sei se é porque elas se sentem mais à vontade pra falar comigo e pra me enfrentar do que se fosse um docente homem, eu não sei (MARIA BRASÍLIA, grifo nosso).

[...] Agora não acontece tanto comigo porque eu já consegui um determinado lugar e a visão que eu tenho de que alguns tem sobre mim é que eu sou barraqueira, já fui chamada de barraqueira por colegas de curso, você é barraqueira. Eu fico surpresa, gente eu sou muito tranquila, eu sou essa pessoa da conversa, eu nunca gritei, acho que uma vez ou outra eu me exaltei, eu sou de parar e ouvir tudo que a pessoa tem pra falar e depois falar. Eu já fui chamada de barraqueira por colegas de curso, de encrenqueira em alguns momentos, que eu sou uma capeta, isso de docentes da universidade (MARIA JUDITH, grifo nosso).

Interessante retomar aqui a analítica da governamentalidade proposta por Foucault para compreensão de como o governo de condutas como uma modalidade do poder é exercido pelo acompanhamento, direção e orientação controlada da liberdade de indivíduo. A normalização da população se processa nesse caminho do governo quando no interior das relações sociais, o exercício da liberdade dos sujeitos se vê condicionado para certas direções mais do que para outras.

No entanto, a noção de conduta proposta por Foucault também permite revelar o espaço ambíguo, no qual muitas vezes uma exigência externa, uma forma de comando, acaba se misturando ao domínio da liberdade de cada sujeito, e implicando em uma maneira própria de condução individual. A partir desse olhar é possível compreender que a consciência para agir e conhecer existe, mas é limitada pelas relações de poder do meio em que cada pessoa está inserida.

E eu escutei de um docente muito querido do mestrado, ele olhou pra mim, no meio da aula, nossa não acredito, você é tão bonita e tão inteligente. Aí veio aquela crença

na minha cabeça. Nossa eu não posso ser as duas coisas. [...] E com o tempo eu fui entendendo que eu podia ser a cientista que podia gostar de esmalte, de fazer o cabelo, que gostava de se cuidar. Mas isso demorou. Mas eu escuto isso até hoje (JOHANA, grifo nosso).

Eu sempre sinto muito sobre isso, dependendo de onde a gente está enquanto docente, eles olham pra gente assim: quem você pensa que é, como você é ousada a esse ponto. As mulheres sempre são coadjuvantes, elas estão ali pra instrumentalizar, se a mulher aceitar ser coadjuvante, estar ali pra instrumentalizar ela continua, ou ela vai tentar ter uma postura muitas vezes, aparentemente, mais agressiva ou ela não vai se inserir nesse espaço.

O(a) sujeito, a partir de suas experiências no mundo social, produz significações para singularizar os objetos coletivos. A identidade é um produto social resultante da interação do sujeito e o mundo social que o rodeia. A identidade não é fixa e está sempre sendo produzida e negociada. Isso nos leva a refletir sobre o modo como a constituição da identidade no contexto organizacional é contingenciada pelas forças do campo.

De acordo com Diniz (2016), a busca por identidade própria de uma mulher é fragilizada no compasso em que a força do gênero dominante molda seus comportamentos. A mulher no ambiente de trabalho pode, estrategicamente, para manter em determinada posição de poder, para provar sua competência, para se proteger, assumir características consideradas mais masculinas.

Eu venho de um ambiente que é muito masculino, e nos últimos anos a gente tem discutido mais essa questão de gênero e eu tenho refletido muito sobre isso e eu enxergo no meu passado, na minha história na graduação, de que eu tinha um machismo muito inerente dentro de mim. Eu enxergo muito claramente, que o fato de eu gostar de ciências exatas, de [...], de estar nesse ambiente masculino, que eu tinha uma visão muito masculina. [...] Talvez por isso eu nunca tenha pensado na docência pra mim, porque carreira de docente é para mulher, é para pessoas mais fracas. E eu ouvi muito isso dos meus docentes, quando eu decidi no meio do mestrado que eu não queria continuar fazendo pesquisa [...] porque eu queria ser docente, eu ouvia, nossa você não precisa disso, discentes bons não fazem isso. Então assim, eu passei por episódios que envolviam essa questão de gênero que no momento eu não percebia. Então num primeiro momento parece que eu não tenho nenhum problema em relação a gênero, mas é porque eu internalizei isso de um modo bem diferente (RUTH, grifo nosso).

A fala da docente Maria Judith aponta que, de forma subjetiva, esse tipo de estratégia é vivenciada com desconforto:

Eu acho que a gente tem que ser respeitada pela maneira que a gente é, independentemente de ter que ir assumir e ou ter posições, assim, que naturalmente a gente não teria. Essa é uma dificuldade muito grande sabe, mas eu acho que esse perfil, meu perfil particular, que eu tenho, é um desafio também. Porque em alguns momentos, eu me sinto, já me senti forçada a ocupar uma certa posição que naturalmente eu não tenho. Eu sou desse jeito, mais tranquila, falo mais baixo, gosto de ouvir muito o que o outro tem a dizer, para depois colocar o que eu penso, pra gente chegar num consenso mas em determinadas situações eles exigem outra posição, mais firme, mais impositiva, de ter que ser assim e pronto se não vai ser. Posicionamentos relacionados aquela ideia do homem presente, forte, firme, que eu não tenho e que também está relacionado com aquela ideia da mulher como o sexo

frágil, nossa coitadinha, ela não vai dar conta porque ela é tão frágil, tão indefesa, como vai fazer, enfim. (MARIA JUDITH, grifo nosso).

As relações entre mulheres docentes, estabelecidas a partir de diferentes identidades, também influenciam na dinâmica de trabalho. As falas de Maria da Conceição e Elisama evidenciam percepções contraditórias sobre o relacionamento entre docentes mulheres que estão pautadas na ideia de que a categoria docentes mulheres é ou deveria ser mais homogênea. Enquanto Maria da Conceição, docente que atua em uma área vista como masculina idealiza a possibilidade de um relacionamento de igualdade e harmonia em um departamento de mulheres, Elisama, no sentido contrário, docente em uma área em que 90% dos docentes são mulheres, compartilha sua percepção de que existe uma colaboração muito maior entre docentes de departamentos mistos:

Como te falei no início, em especial, em um meio primordialmente masculino, você é constantemente testada. Eu trabalhei em obra com projeto, eu trabalhei com execução, trabalhei em indústria, onde eram setecentos homens e cinco mulheres no local em que eu ficava. É difícil, é uma luta diária de se fazer respeitar e ao mesmo tempo mantendo a humanidade, mantendo a cordialidade, mantendo a educação, mantendo o profissionalismo, resolvendo o que tem que se resolver. E você sente que tanto lá na obra, na indústria, quanto na sala de aula, quanto na universidade em si, nos conselhos, nas reuniões com seus pares, com seus colegas, sempre essa posição de tentar se manter firme, em falar o quê e porquê, em mostrar o porquê é daquele jeito, e com os homens, às vezes eu percebo que eles não têm que mostrar nada, é assim e pronto. A gente tem que justificar e mesmo justificando tentar que todos aceitem aquela posição, então é uma situação um pouco complicada, é cansativo, eu acho que nesse meio masculino, é um pouco cansativo. Eu gostaria até de ter uma experiência de um dia em um departamento mais feminino pra ver como as coisas se comportam, suponho eu que as coisas sejam mais fáceis. (MARIA DA CONCEIÇÃO, grifo nosso).

Acho que nós somos maioria na área [...], e eu sinto que isso nunca foi um problema, pelo menos nas minhas atividades docente nunca foi. Na minha área acho que nós mulheres somos 90% do corpo docente. [...]eu sinto, por exemplo, que no meu ambiente em que 90% do corpo docente é de mulheres, a competição é maior. Na minha área a exigência é um pouco maior, conversando com pessoas de outros cursos isso não acontece. Eu não sei se é pelo fato de termos mais mulheres, eu até acredito que seja por isso, não sei se é por esse perfil feminino em que existe muita polêmica sobre alguns assuntos. Trabalhar com mulheres nesse sentido é desafiador, porque você tem que lidar com questões, que as vezes dificultam o trabalho docente. Eu falo que dentro da universidade existem vários cursos que parecem trabalhar isolados. Eu vejo que em cursos da [...] em que o corpo docente é mais mesclado em relação a presença de docentes homens e docentes mulheres, vamos dizer meio a meio, eu vejo que nesses cursos o corpo docente parece ser mais unido, eu vejo que tem menos discussões, que o grupo é mais unido, que a equipe é mais unida, eu tenho essa percepção (ELISAMA, grifo nosso).

Os ideais de feminilidade que conduzem à constituição dos(as) sujeitos docentes mulheres e que orientam suas práticas com base na percepção de um ideal de masculinidade estão expressos na relação docente-discente em momentos de orientação e aconselhamentos sobre as formas de se situar no mundo do trabalho:

Já aconteceu, por exemplo, de uma menina, ela aparecia na minha sala, e chorava, chorava. Isso aconteceu quando saiu a nota da primeira prova porque ela não tinha ido bem, ela chorava, e eu lembro que fui dura com ela, talvez nem precisasse ter sido tão dura. Eu lembro que eu falei assim: Olha você não pode agir dessa maneira, eu estou entendendo que você está desesperada, mas isso não resolve nada [...]. Eu também falei: E se você estivesse trabalhando em uma empresa, em uma indústria, e o seu chefe te pedisse alguma coisa, você chora ou você vai lá e faz do jeito que você acha que dá conta, e se ele te puxar a orelha, porque a qualidade do trabalho não ficou boa, você pode chorar? Infelizmente não, porque chorar, você pode lá na sua casa, aqui, nesse ambiente machista, você tem que aguentar firme, tentar mudar e tenta fazer diferente. Essa discente já formou e ela fala disso pra mim até hoje, já me mandou mensagem dizendo que aquilo ajudou ela a aprender a tentar se portar de uma forma mais profissional. E mesmo que ela tivesse abalada, mesmo que ela estivesse chateada, ela aprendeu a não desesperar, não chorar. Porque infelizmente nós mulheres já sofremos pra mostrar nosso valor, se você chora, se mostra frágil e demonstra sua fragilidade, você está ficando mais exposta. [...]. Então essa tentativa de manter sempre essa casca dura, essa aparência de forte, eu não sei nem se isso é saudável, mas infelizmente é uma coisa que a gente tem que fazer numa área que é majoritariamente masculina (MARIA DA CONCEIÇÃO, grifo nosso).

Eccel e Grisci (2011) apontam que a tentativa de posicionamento de mulheres lado a lado com homens muitas vezes reproduz a lógica de que os homens são os trabalhadores ideais, legitima a dominação masculina e não incide na melhoria das condições de igualdade no trabalho.

De acordo com Diniz (2016), as identidades de gênero são fluídas e inacabadas e resultam das experimentações vivenciadas ao longo de toda trajetória dos sujeitos, no que se refere tanto aos processos de socialização e discursos quanto ao inconsciente, a sensibilidade, aos desejos, ao corpo. Essas identidades são de modos diferentes determinantes das identidades profissionais.

No entanto, existe um marco regulatório em que algumas identidades de gênero são referendadas como naturais em detrimento de outras. Denominada por matriz heteronormativa (BUTLER, 2010), esse modelo ideal de gênero estabelece as normas e a verdade sobre os sexos conformando os sentidos inteligíveis que orientam comportamentos e subjetividades. De acordo com a autora, a regulação proporcionada pela matriz não possibilita uma escolha deliberada autônoma pelo sujeito, que se vê interpelado por ela e pelo próprio desejo, em maior ou menor grau, no entanto, a existência da matriz também não impede a emergência de novas possibilidades identitárias que ultrapassam os limites do que é culturalmente inteligível (DINIZ, 2016).

Algumas narrativas, como a da docente Maria Judith apontam que algumas docentes já percebem a necessidade de se problematizar esses ideais de masculinidade e feminilidade que envolvem a carreira docente:

Eu tento em algumas práticas quando eu tenho esse espaço trazer essas discussões de gênero para as aulas, principalmente porque eu estou atuando em um curso de

formação de docentes. Eu acho que é bastante pertinente a gente discutir sobre a presença das mulheres na ciência, por exemplo, tem uma disciplina que eu ministro que em um dado momento, a gente vai discutir sobre as mulheres que fizeram diferença na história da [...] e que não são nem conhecidas. Muitas dessas cientistas, elas não são nem se quer conhecidas pelos discentes, e eles ficam maravilhados de descobrir, de entender como essas mulheres contribuíram para construção do conhecimento científico. Em alguns momentos eu tento trazer essas discussões justamente para desconstruir concepções de que mulheres têm que ocupar determinados espaços, porque alguns espaços elas podem ocupar e outros espaços elas não podem ocupar. Tento discutir com esses discentes sobre as dificuldades que a gente tem que enfrentar diariamente para ocupar esses espaços, se hoje a gente tem essas dificuldades, há algum tempo atrás isso era muito mais difícil. Tento sensibilizar os discentes para essas concepções que eles têm construídas sobre o que é a docência, como aquela questão de que a mulher tem que ser docente por conta da essência maternal que ela tem, então ela é aquela docente acolhedora. (MARIA JUDITH, grifo nosso).

Esta formação discursiva nos conduz à apreensão de que os ideais de masculinidades e feminilidades incidem de forma significativa sobre a formação da identidade docente, determinando desigualdades e hierarquias no exercício da carreira docente e reverberando na relação docente-mulher/discentes em sala de aula.

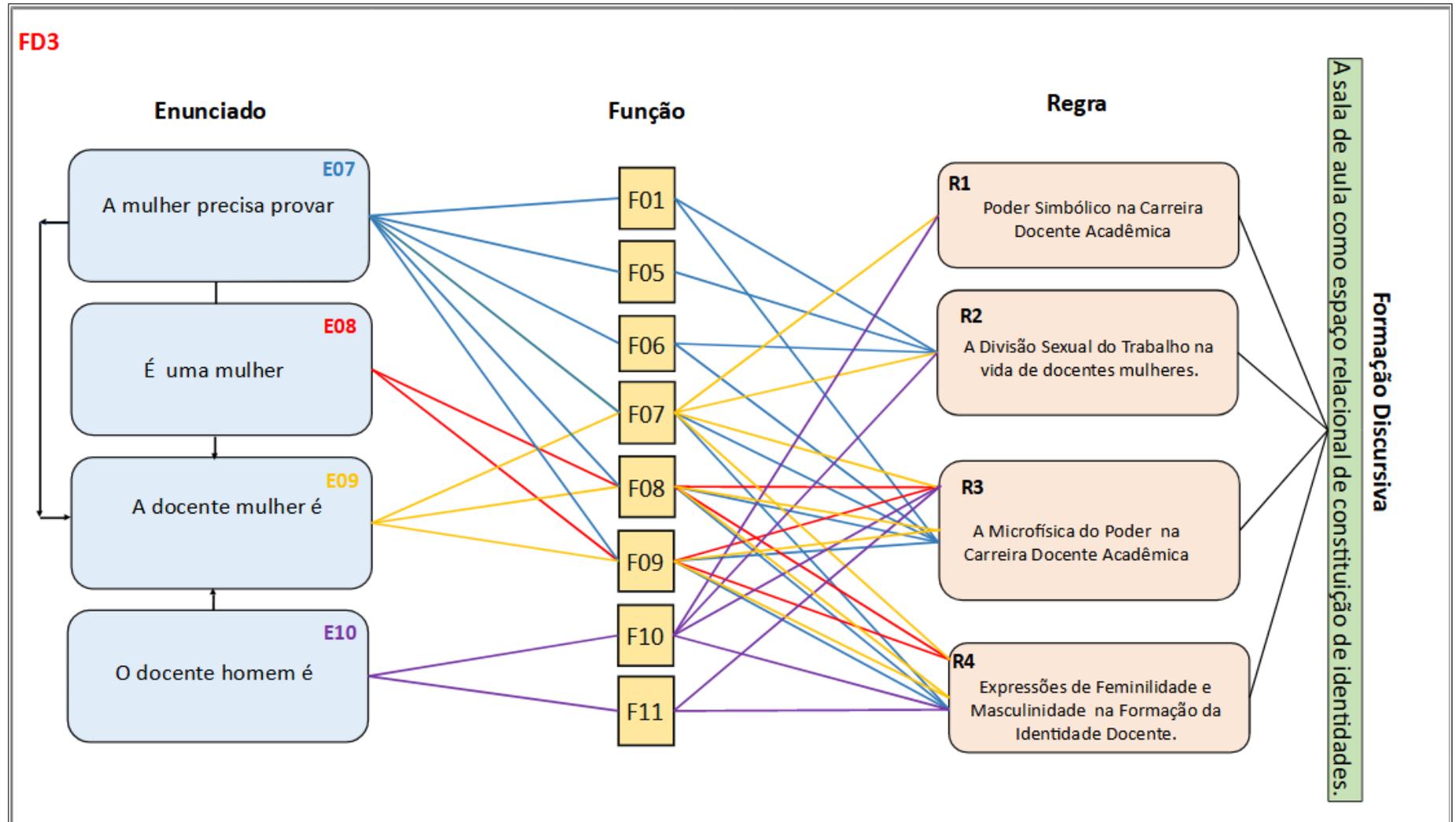
É possível verificar nessas narrativas como certos ideais de masculinidade e feminilidade normativas, determinados por regimes de verdade, conformam as condições de possibilidades para formação identitária na carreira docente acadêmica, autorizando, punindo, excluindo, e influenciando o ser, o fazer e o pensar da docência.

Diante dessas narrativas, é possível compreender diferentes práticas que envolvem a constituição de sujeito mulher docente, entendendo que enquanto uma “experiência de si” ou “modo de subjetivação” a constituição desse sujeito é histórica, particular e contingente e se apresenta a partir de regimes de verdade, matrizes normativas de comportamento e diferentes modos de ser.

Nesse sentido, consentimos com Larrosa (2000), que a partir do conceito foucaultiano de “tecnologias do eu”, propõe que o caminho para compreender como uma pessoa se torna determinado sujeito, envolve percorrer os diferentes procedimentos pelos quais ele/ela estabelece a relação consigo mesmo, ou seja, fixa, mantém, ou modifica sua identidade, e também a problematização dos diferentes dispositivos pedagógicos (lugares) onde essa “experiência de si” é aprendida ou transformada, já que não se pode considerar tais dispositivos como espaços de neutralidade nos quais diferentes possibilidades para o desenvolvimento do ser são oferecidas, mas sim dispositivos nos quais se produzem formas de experiência de si, nos quais os indivíduos podem se tornar sujeitos específicos.

A figura 9 ilustra o feixe de relações desta formação:

Figura 9 – Mapa de Relações da Formação 03



Fonte: elaborada pela autora

4.2.4 Mãe, mulher, docente, cientista! Os nós de gênero na vida de docentes mulheres.

Nesta formação discursiva, pudemos apreender o impacto de algumas barreiras encontradas por mulheres na conciliação entre a vida privada e profissional, em suas trajetórias de constituição e prática da carreira, bem como os efeitos de poder e as estratégias para transpor os desafios que se apresentam nesse percurso.

A formação discursiva desta seção (Quadro 12) está ligada a todas as regras. A primeira, O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica, estrutura-se a partir de duas funções e dois enunciados. A segunda regra, a Divisão Sexual do Trabalho na vida de docentes mulheres, estrutura-se a partir de seis funções e três enunciados. A terceira regra, a Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica, e estrutura-se a partir de três funções e dois enunciados. A quarta regra, Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Constituição da Identidade Docente, estrutura-se a partir de seis funções e três enunciados.

Quadro 12 – Formação Discursiva 04

(Continua)

Enunciado		Função	Regra de Formação	Formação Discursiva	
E11	O homem ajuda	F05	R2 R4	FD 04	
		F11	R2 R4		
		F12	R2 R4		
E12	O filho é da mãe	F05	R2		
		F09	R3 R4		
		F13	R1 R2 R4		
E13	A mulher tem que	F05	R1 R2 R3 R4		
		F09	R2 R4		
		F13	R2 R3 R4		
Função					
F01	Reconhecer a Discriminação de Gênero.				
F02	Negar a Discriminação de Gênero.				
F03	Suavizar os efeitos da presença de discriminação de gênero na prática docente em sala de aula.				
F04	Reconhecer posições de hierarquia.				
F05	Reconhecer a Divisão Sexual do Trabalho.				
F06	Questionar a Divisão Sexual do Trabalho.				
F07	Evidenciar os sentidos compartilhados sobre a identidade docente mulher.				
F08	Questionar sentidos sobre feminilidade.				
F09	Reforçar sentidos sobre feminilidade.				
F10	Questionar sentidos compartilhados sobre masculinidades.				
F11	Reforçar sentidos sobre Masculinidade.				
F12	Reconhecer as permanências sobre a atribuição desigual de responsabilidades à mulher na esfera da vida privada.				
F13	Reconhecer a Maternidade como um desafio no desenvolvimento da carreira docente.				

(Conclusão)

Regras de Formação	
R1	O Poder Simbólico na Carreira Docente Acadêmica.
R2	A Divisão Sexual do Trabalho na vida de docentes mulheres.
R3	A Microfísica do Poder na Carreira Docente Acadêmica.
R4	Expressões de Feminilidade e Masculinidade na Formação da Identidade Docente.

Fonte: elaborada pela autora

Nesta formação, os conflitos e ambivalências da articulação da vida profissional e privada e a construção da subjetividade dos sujeitos docente-mulher e docente-mulher-mãe se tornam visíveis pelo enunciado central E13, “A mulher tem que”, explicados pelos enunciados E11 “O homem ajuda” e o E12 “O filho é da mãe”.

As narrativas dessas mulheres demonstram que, apesar de terem construído trajetórias únicas, as vivências aqui compartilhadas estão fortemente alinhadas entre si e permitem a apreensão de que a vida acadêmica é desafiadora para mulheres. A inserção na Academia é vivida e atravessada por diferentes manifestações de poder que atuam produzindo práticas de discriminação às docentes mulheres. Ser mulher, mãe, docente e pesquisadora são escolhas que acompanham a trajetória das participantes aqui entrevistadas, e estão fortemente marcadas por relações de forças que produzem a separação e hierarquização da produção da vida.

A materialidade do trabalho docente de uma mulher na vida acadêmica envolve a amarração de muitas pontas. Duas representações estão, de algum modo, em maior ou menor medida, presentes nos discursos das mulheres participantes desta pesquisa.

De um lado, temos um dos signos que marcam o imaginário coletivo a respeito da profissão docente, o da vocação feminina, estruturada a partir da naturalização e destinação das atividades de cuidado às mulheres, o que culminou na feminização da docência no ensino infantil e séries iniciais da vida escolar e sua incidente desvalorização, desqualificação e estratificação da profissão docente.

Do outro, temos o imaginário ainda latente de que a Ciência é feita por homens, o que na prática culminou na invisibilidade e exclusão da participação das mulheres na construção do conhecimento científico. O acesso das mulheres à ciência é um tema problematizado por diferentes olhares. Nesse contexto, os movimentos feministas contribuíram de forma significativa porque, ao possibilitarem a construção de uma episteme feminista capaz de dar visibilidade a um sistema de dominação masculino na cultura científica.

O desafio da crítica feminista foi justamente a oposição aos métodos hegemônicos de se fazer ciência para não refletir distorcidamente as próprias categorias do sistema de

dominação científica que visava desconstruir (BANDEIRA, 2008). Nesse contexto, o gênero como construção relacional possibilitou a reflexão de que outros termos, como o masculino e o feminino, deixassem de ser pensados como elementos a-históricos na produção científica.

Chassot (2004), ao discorrer sobre a naturalidade com que tomamos a ciência como masculina, sugere dois caminhos pelos quais podemos modificar essa ordem simbólica. O primeiro se relaciona à ideia de que a ciência dita masculina não é regida por leis eternas, mas, sim, é um produto resultante da história humana, o que nos permite, como agentes da sua construção, modificá-la. O outro caminho possível é aquele que assume as diferenças da nossa espécie e reconhece que a maternidade tem papéis diferentes da paternidade.

O autor aponta que não se pode negar que existem diferenças significativas entre a paternidade e a maternidade. As mulheres, nas vivências na maternidade, naturalmente dedicam um tempo maior aos filhos, principalmente nos primeiros anos de existência. Quando falamos em fazer ciência, o tempo é um fator crucial, exige dedicação e atualização constantes e é nesse sentido que a ciência cobra o preço das mulheres que decidem ser mães, um preço que precisa ser problematizado justamente porque é constantemente naturalizado ou suavizado por meio de discursos. A fala Marilda ilustra essa questão:

Na carreira docente eu acho que perante os órgãos de fomento que não há diferenças, eu acredito que não, o que irá contar para você é o seu currículo e a sua produção. Pessoalmente ali onde você trabalha, com os seus colegas, eu acho que tem problemas diferentes sim, e a questão da maternidade é um problema, você tira a licença maternidade e é afastada, quando você volta, muitas pessoas te olham e pensam assim, ela não tem tempo porque ela é mãe, outros, já viram e falam assim, o problema é seu se você é mãe, você tem que se dedicar aqui. Então tem uma questão de te subestimar sabe. Eu acho que alguns colegas subestimam a gente por ser mulher, por ser mãe, entende. Talvez uma mulher que não seja mãe, não perceba isso (MARILDA, grifo nosso).

Na carreira acadêmica as mulheres terminam trabalhando como doidas, para darem conta desse duplo lugar, dessa competitividade entende. Nós temos, por exemplo, ao concorrer por projetos de pesquisa, pelos recursos, eu vou competir com quem tem tempo de publicar, escrever, eu tenho que competir com eles só que as condições não são iguais. Eu acho que o campo da pesquisa é um dos lugares, nas relações de gênero dentro da universidade, onde as mulheres são bastante penalizadas porque a pesquisa é um campo que exige dedicação (MARIA LAURA, grifo nosso).

Algumas falas presentes nas formações discursivas anteriores apontam que, em alguma medida, a carreira acadêmica na esfera pública é centrada em um modelo masculino que exige dedicação integral, alta produtividade em pesquisa e relações academicamente competitivas. Essa estrutura de carreira historicamente produzida a partir de uma ordem simbólica reforça uma série de saberes que foram produzidos sobre homens e mulheres para legitimar discursos sobre as diferenças que definem lugares sociais para mulheres e homens.

Quando eu vejo que em alguns cursos têm mais docentes homens do que docentes mulheres eu penso que é porque muitas vezes, a docente mulher, ela tem toda a

carga de ser mãe, ela vai se afastar pra ter o filho, então ela mesma não consegue se inserir nesse contexto de tantas exigências. Então assim, eu não acho que se coloca essa questão de vinculação do docente no ensino superior à imagem de um homem ou de uma mulher. O que se coloca muitas vezes são critérios e valores que se esperam de um docente no ensino superior, e nesse sentido nós mulheres somos prejudicadas (CAROLINA, grifo nosso).

Reconhecer as diferenças que distanciam homens de mulheres na experiência de ter filhos não significa naturalizar que as mulheres estão excluídas da ciência por suas características biológicas, mas, sim, assumir que o campo científico, pelo modo como está organizado, apresenta aspectos materiais que oferecem resistência à presença de mulheres que decidem ser mães.

A maternidade é uma dimensão central na vida das mulheres, rodeada por uma série de expectativas e interditada por diferentes discursos normativos legais e culturais. Marcello (2005) propõe, a partir da obra de Foucault, apreender a maternidade como um dispositivo. De acordo com a autora, a maternidade enquanto dispositivo envolve três elementos: a produção de um saber, expressa por meio de uma rede discursiva; uma organização mediada pelo poder, que indica as formas pelas quais o dispositivo ordena as relações; e as disposições estratégicas disponíveis entre seus elementos constituintes e a produção de sujeitos. Compreender a maternidade como um dispositivo que fabrica o sujeito mãe nos permite analisar como o poder, por sua natureza microfísica, atua a partir da organização social, produzindo, por meio dos seus discursos vinculantes, modos de subjetivação feminina.

O imaginário social da mulher tem na maternidade um dos seus símbolos centrais. Sua força é tão imanente à figura feminina que, para muitas mulheres, não se trata de uma escolha de vida possível, mas antes, seu destino e missão, fixados por sua natureza. A opção pela maternidade pode se tornar ainda mais conflituosa na vida de uma mulher que decide se dedicar a sua formação e escolha profissional. Na coexistência das experiências da formação e prática docente, vida pessoal, maternidade, e o fazer ciência, os nós da carreira docente parecem facilmente ceder às pressões que as desigualdades de gênero impõem as mulheres docentes.

Nesse sentido, é possível compreender que a experiência da maternidade possui linhas de subjetivação mediadas pela elaboração e promoção de técnicas diversas que envolvem certas as “práticas de si” no interior do dispositivo. Isso significa dizer que as mulheres são convidadas constantemente a pensar e refletir sobre suas práticas de maternização para, de fato, se realizar a partir do dispositivo.

As enunciações sobre a experiência da maternidade deste arquivo são fortemente marcadas pela ambiguidade e pelo conflito interno. As narrativas apresentadas, embora

ofereçam enredos sobre práticas individuais, nos revelam muito sobre essas mulheres e a importância da maternidade para sua realização pessoal. Nas enunciações, pudemos apreender como as linhas de força do dispositivo maternidade interpelam as docentes mulheres mães. A fala de Virgínia explicita como pode ser difícil corresponder aos ideais de maternidade:

No meu caso, com [...] filhos, eu estou com um mais velho e outro muito pequenininho, que precisa de cuidado 24 horas, ou do pai ou da mãe, então é bem complicado, prejudica muito o nosso trabalho, prejudica bastante. Mas assim, a parte de dar aula, como eu tenho muita experiência eu preparo muito mais rápido, quanto mais experiência mais fácil se torna, se eu tivesse no começo da carreira talvez isso me prejudicaria mais, o que atrapalha são os prazos, em relação a corrigir provas, por exemplo, acaba que você não corrigi tão rápido quanto você quer, e os discentes também gostariam de ter a nota, isso acontece. Mas a maternidade é uma coisa assim que eu queria muito, então não deixaria de ter filhos por causa disso, porque às vezes tem gente que opta por não ter filho de jeito nenhum. As questões que envolvem a maternidade são bem complicadas, você para seis meses, mas durante a licença maternidade não teve jeito, eu tinha dois discentes que estavam finalizando o trabalho de conclusão de curso deles, então eu tive que orientar a distância. [...] Atrapalha muita coisa no trabalho, como cumprir certos prazos, de fazer parte de um projeto muito interessante que eu tenho a oportunidade de entrar e eu não entro porque eu não vou ter pernas e braços pra abraçar. No curso [...] existe um rodízio entre os docentes, que esteja relacionado a responsabilidade pelos cargos de chefia, eu era uma das docentes mais velhas, que ainda não tinha sido coordenadora do curso, por causa do rodízio, estava todo mundo já pressionando.[...] Nesse episódio eu me senti muito pressionada, e eu percebi que os colegas não estavam preocupados se eu tinha filho pequeno ou não, então eu optei por escolher a coordenação de [...]. Então eu peguei esse cargo sabendo que iria atrapalhar muito minha vida pessoal, e atrapalha, me vejo agora com meu filho [...] nessa correria louca, tive que colocar ele no período integral, ele fica na escola o dia todo, ele entra cedinho e normalmente eu busco às cinco da tarde. Ele faz tudo na escola, almoça lá, isso para uma mãe é uma facada no coração[...], Eu me cobro muito dos dois lado, eu fico muito chateada nesse sentido, não tem jeito de falar que não é chateada, pensar assim que eu poderia estar mais tempo com meus filhos mas o trabalho me consome muito e não me dá essa a condição de ficar mais tempo com eles. É muito difícil, eu sei que são as escolhas na vida (VIRGÍNIA, grifo nosso).

Há um descompasso entre o que socialmente se espera das mães e a vivência da maternidade na prática. A cobrança demasiada diante de um ideal de maternidade vivida internamente se relaciona com a crença essencialista de que as mulheres, em função da biologia, não só têm uma responsabilidade muito maior pelos filhos, como também têm o dever de cumprir esse papel com excelência. Para as docentes mulheres, isso parece ainda mais desafiador porque elas vivem um duplo dilema, pois tanto a maternidade quanto o exercício profissional são dimensões significativas da vida e da sua identidade pessoal.

Os sentidos que essas enunciações revelam nos conduzem a algumas reflexões: No interior do dispositivo maternidade, quais são regimes de verdade que constituem vivências da maternidade para docentes mulheres; como as relações de poder que integram esses regimes possibilitam efeitos de poder e resistência; e como os homens estão imbricados nesses regimes?

Todas as participantes desta pesquisa reconhecem, de algum modo, que a maternidade em razão do vínculo biológico exige das mulheres uma dedicação que se contrapõe ao exercício da carreira da docente. De acordo com Ludhmila e Elisama, ao relatarem sobre sua percepção sobre o tema ressaltam essa questão:

Só que eu vejo o seguinte, é uma percepção minha, quando a mulher tem filho é muito diferente. Porque por exemplo, tem duas docentes que tiveram filho recentemente, e, como eu já tive filho, eu sei, os dois primeiros anos da vida de uma mulher quando ela tem um filho, é muito, você tem que dedicar muito a sua família e ao seu filho. E não falo só na Universidade, o mercado de trabalho, eu falo que o sistema não foi feito pra ter mães, mas todo mundo veio de uma mãe. Então não sei como isso é possível, mas as pessoas não entendem que, eu não estou falando de mulher e sim de quando você é mãe, então eu já ouvi comentários, na universidade, em corredores, em que eu fiquei chateada, da pessoa falar assim, nossa a fulana já não trabalha como antigamente, depois que ela virou mãe ela não faz mais nada. Já ouvi pessoas falando assim, nossa a pessoa vai engravidar só pra ficar de licença, e não foi uma vez só. [...]Mas quem tem o peito, quem faz dormir, é a mãe, essa ligação é muito forte. A mulher, volto a dizer, na minha experiência e das colegas com quem trabalhei, uma vez uma me disse, chorando, chorando, parece que meu cérebro não funciona mais e quando eu tive meu filho eu senti isso. A nossa intuição pra ser mãe, quando nasce o filho, nasce a mãe, a gente fica voltada para o instinto, e o raciocínio ele cai mesmo, parece que volta pra outra área, então aquelas coisas que você fazia rapidamente, aqueles cálculos que você fazia rápido, parece que você não consegue. Talvez porque você não dormiu direito, talvez porque você não sabe que hora seu filho vai mamar, ou talvez seu cérebro esteja voltado para maternidade, então não dá pra comparar. É desumano você pedir para uma pesquisadora, logo que teve um filho, publicar dois artigos por ano, isso não existe (LUDHMILA, grifo nosso).

A maternidade envolve questões de gênero que foram muito difíceis. Dentro do meu curso são poucas as mulheres que têm filhos, que são casadas e com filhos, então eu acho que eu senti o peso disso. Eu senti que quando eu voltei da licença maternidade, eu fui mais cobrada, foi muito difícil esse retorno por conta da maternidade. Você sente alguns comentários que a maternidade está afetando para o mal, está afetando a sua produção científica, embora eu não tenha parado nada. Foi uma opção minha, desde a gestação e no período de licença maternidade, eu assumi, por exemplo, todas as minhas iniciações científicas, tudo que eu estivesse orientando eu optei por continuar até terminar. Eu acredito que isso não precisa afetar, eu sei que poderia não ter assumido, eu estava respaldada pela lei, mas eu quis terminar tudo que eu fiz, e eu fiz tudo dentro do prazo, até progressão funcional eu tive nesse período. Eu fiz tudo dentro do prazo, eu não atrasei, eu acho que eu não fiquei devendo nada, mas isso é extremamente complicado e te afeta de uma certa forma(ELISAMA, grifo nosso).

Esses discursos evidenciam que existe um diálogo tenso entre a constituição da identidade acadêmica de docentes mulheres e as identidades que estas constituem na sua vida privada. Os desafios que se apresentam na conciliação entre vida familiar e trabalho na carreira docente acadêmica para mulheres parecem representar uma constante em suas trajetórias de formação e prática docente, considerando que muitas responsabilidades da vida privada permanecem sob o domínio dessas mulheres. Alguns recortes a seguir ilustram como esses desafios se configuram:

E quando você volta para casa você tem uma série de responsabilidades. O filho é da mãe, por mais que o homem ajude, não é uma divisão equitativa. Então, por exemplo, aqui em casa quem faz o almoço sou eu, quem pensa no almoço sou eu, obviamente quem vai no mercado é o meu marido. Sou eu que fico mais com a minha filha, porque no meu caso o meu marido trabalha vários dias de manhã, tarde e noite. Então quem tem que tocar a casa, quem tem que pensar em tudo, sou eu, e esse desgaste mental, não estou nem falando do desgaste físico, o desgaste mental de você organizar uma casa, manter tudo funcionando e ainda cumprir uma carga horária de quarenta horas no trabalho, é gigantesco. Eu conheço, umas três mulheres que largaram a sua profissão [...]. Elas largaram a profissão pra cuidar dos filhos. E eu acho isso um desperdício, não que os filhos não mereçam, é uma benção você poder ficar com os filhos, mas eu acho que uma hora o filho vai crescer e a mulher deixou sua carreira, e deixou de ganhar o seu dinheiro e deixou a sua saúde mental, entende?(MARILDA, grifo nosso).

Eu fiquei cinco anos sem férias, sem feriado, sem nada, porque era sábado e domingo, natal, ano novo, esse era o tempo que eu tinha pra ir pro laboratório pra fazer a minha pesquisa, obviamente, dificuldades essas, que meu marido na época não teve. Ele fazia mestrado comigo, fazia o doutorado comigo, mas toda essa carga de cuidar de filho e de casa era comigo e não com ele, e aí no meio do doutorado eu separei, enfim, foi um caos completo. Então assim nesse sentido, eu acho que a gente tem as mesmas oportunidades, no sentido que eu não vejo nos processos seletivos de formação de profissionais na minha área, eu não vejo no processo em si, diferença de forma explícita. A forma de diferença implícita nisso, é que se você tem essas responsabilidades, de casa, de filho, que eu tinha, você tem que achar um tempo extra pra estudar. A diferença na formação existe meio de forma indireta, mas nos processos em si, eu nunca peguei, por exemplo, um docente que tratasse a gente de modo diferente. Mas é aquela coisa, você tem que dar conta do mesmo jeito que todo mundo, não importa se o outro é solteiro e eu tenho mil coisas pra fazer em casa, então essa cobrança é meio de forma indireta (MARIA BRASÍLIA, grifo nosso).

A gente acaba tendo outras funções, então há um acúmulo de funções porque, eu não só dou só aula, eu atuo na parte administrativa, e isso consome muito meu tempo. E quando eu chego aqui em casa, eu faço a mesma coisa, tenho que olhar a tarefa de um filho, preparar o jantar, atender o marido, essas coisas todas. Independentemente do que eu faço fora, não muda nada. O que eu vejo que essa é a diferença do homem, porque o homem às vezes trabalha o dia inteiro e chega a noite ele é servido. Então a gente tem várias jornadas, então eu só vejo diferença nessa questão. Mas isso não me atrapalha. Só que às vezes eu fico mais cansada, mas eu não levo isso pra sala não. Inclusive assim, só pra você saber, eu não sei se é pertinente, mais aqui na minha casa é porque eu tenho um marido machista, que vê essa questão de que mulher faz isso e o homem faz aquilo, desde que eu casei já sabia que era assim, e quase nada foi mudado. Ele não é docente, então eu acho que por isso, às vezes, ele não entende muito, ele acha que eu trabalho muito mais do que eu precisava SONIA GUMES, grifo nosso).

Nessa difícil arte da conciliação, algumas narrativas nos contam que essas dificuldades são transpostas mediante a terceirização do trabalho doméstico para outras mulheres, e que o papel do companheiro, ainda que reconhecido, toma visibilidade pelo enunciado “O Homem ajuda”. As enunciações de Maria Laura, Sonia Dietrich e Maria da Conceição apresentam relatos nesse sentido:

Eu sou casada e tenho uma filha, eu sempre digo eu tenho um companheiro que me ajuda muito, ajuda muito, é meio a meio, não tem muita discussão, mas tem diferença sim. A diferença é no tempo, no modo de dirigir o tempo, nas responsabilidades, nos conflitos, eu percebia muito isso, de novo, quando eu estava

no cargo de direção, porque eu sempre condicionava, olha a minha disponibilidade para reuniões, é a tarde ou noite, porque de manhã, eu tenho uma filha e eu preciso cuidar dela também(MARIA LAURA, grifo nosso).

Eu concilio com a ajuda das minhas colaboradoras, é uma passadeira, é uma ajudante em casa, mas isso aí, a gente consegue lidar bem. Eu sempre trabalhei fora, então você aprende a administrar isso através de outras pessoas que te ajudam nesse sentido. Agora com essa paralisação, em que eu tive que dispensar minha ajudante porque achei por bem fazer isso. Nessa quarentena, eu e meu marido nós temos dividido as atividades domésticas (SONIA DIETRICH, grifo nosso).

Eu tenho a sorte de ter uma funcionária aqui em casa, que me ajuda muito, eu tenho três filhas e um filho [...] então eu já passei daquela fase mais difícil. Realmente, para aquelas colegas que tem filho pequeno é outra realidade. Os meus filhos já cuidam das suas coisinhas, no máximo, eu tenho que perguntar se fizeram algumas coisas. Na minha casa, em relação ao serviço doméstico, eu tenho uma funcionária todos os dias então é tranquilo. Mas como todas as mulheres do Brasil, você chega em casa e tem que ver o que vai ser feito na janta, você pode até ter ajuda, mas é você tem que chamar, vamos fazer isso e aquilo, se não, não sai nada. Tem sempre que colocar alguma coisinha no lugar, tem o fim de semana, mas eu acho que isso é confortável, pelo menos em relação a maioria das brasileiras, porque eu tenho a sorte de ter filhos maiores e de poder contar com uma ajuda, se não seria bem complicado(MARIA DA CONCEIÇÃO, grifo nosso).

A narrativa de Carmem aponta que existem histórias que testemunham novas possibilidades de uma divisão igualitária de tarefas entre homens e mulheres na esfera da vida privada:

Eu acho que até por conta que eu e meu esposo, nós ingressamos juntos na docência do ensino superior, então foi tudo muito igual. Por exemplo, nessa pandemia, quando sou eu que estou fazendo o almoço ele está resolvendo uma outra questão que é da casa, mas é importante também, pagar uma conta por exemplo. Então a gente concilia para conseguir ter o mesmo tempo para as atividades acadêmicas e para as atividades pessoais, pra resolver as questões pessoais. Eu e meu marido, a gente tenta equilibrar, se ele tiver que ir pra cozinha e eu tiver que fazer outra coisa, ele também vai. Então felizmente, eu acho que a gente tem essa parceria, de trabalhar assim, quando um precisa atender um discente, o outro está fazendo algo da casa. E como eu falei, quando eu tive os filhos, essa questão da maternidade demandou mais de mim, porque o bebê, tem toda aquela questão com a mãe, aquele vínculo. Mas meu marido, ele sempre estava ajudando, sempre auxiliando em tudo que podia. Eu acho que aqui em casa essa questão é bem dividida, pra podermos conciliar as coisas (CARMEM, grifo nosso).

As docentes mulheres que não têm filhos(as) também vivenciam a distribuição desigual do trabalho doméstico. Esses testemunhos confirmam que, apesar de as mulheres terem conquistado seu espaço na vida pública, inclusive em áreas de domínio masculino e em posições de maior prestígio, elas ainda acumulam as funções de cuidados na vida privada. Os papéis de homens e mulheres na esfera reprodutiva sofreram apenas modificações ao longo do tempo.

A permanência da divisão sexual do trabalho na esfera privada continua moldando e tornando conflituosa a relação entre trabalho e vida pessoal. No entanto, algumas experiências

nos contam que, para as mulheres nessa condição, o reconhecimento dessa distribuição desigual de papéis é acompanhado por estratégias que tentam equilibrar essa condição:

Eu mesma tive que tirar essa formação machista patriarcal que eu tinha em muitas coisas, de querer estar com a minha casa toda em dia, como se devesse faxinar a casa diariamente, porque eu venho de uma formação em que isso fica cargo da mulher. E apesar das minhas matriarcas terem independência financeira, trabalharem fora, ainda tem uma questão familiar maior, do núcleo familiar, e essa carga acaba pesando sobre a gente de alguma forma. Eu não posso dizer o trabalho doméstico me atrapalha diretamente, de eu chegar cansada no serviço porque eu tinha trabalho doméstico em casa, isso não. Mas existe uma questão psicológica, de você ficar se cobrando, de estar com uma casa arrumada, roupa lavada, tudo passado, guardado, os guarda-roupas em dia. De ter aquelas casas, meio que de novela, que na verdade tem gente ali trabalhando o tempo todo. Acho que é algo muito mais psicológico do que algo físico. Com relação ao companheiro, a gente vai se formando e formando o companheiro da gente também. Eu falo que é uma guerra estratégica, de posicionamento que eu e meu marido vive, falando assim, parece que a gente vive em pé de guerra, mas não é, é esse enfrentamento diário de nos formar e formar quem está ao nosso lado (ADRIANE, grifo nosso).

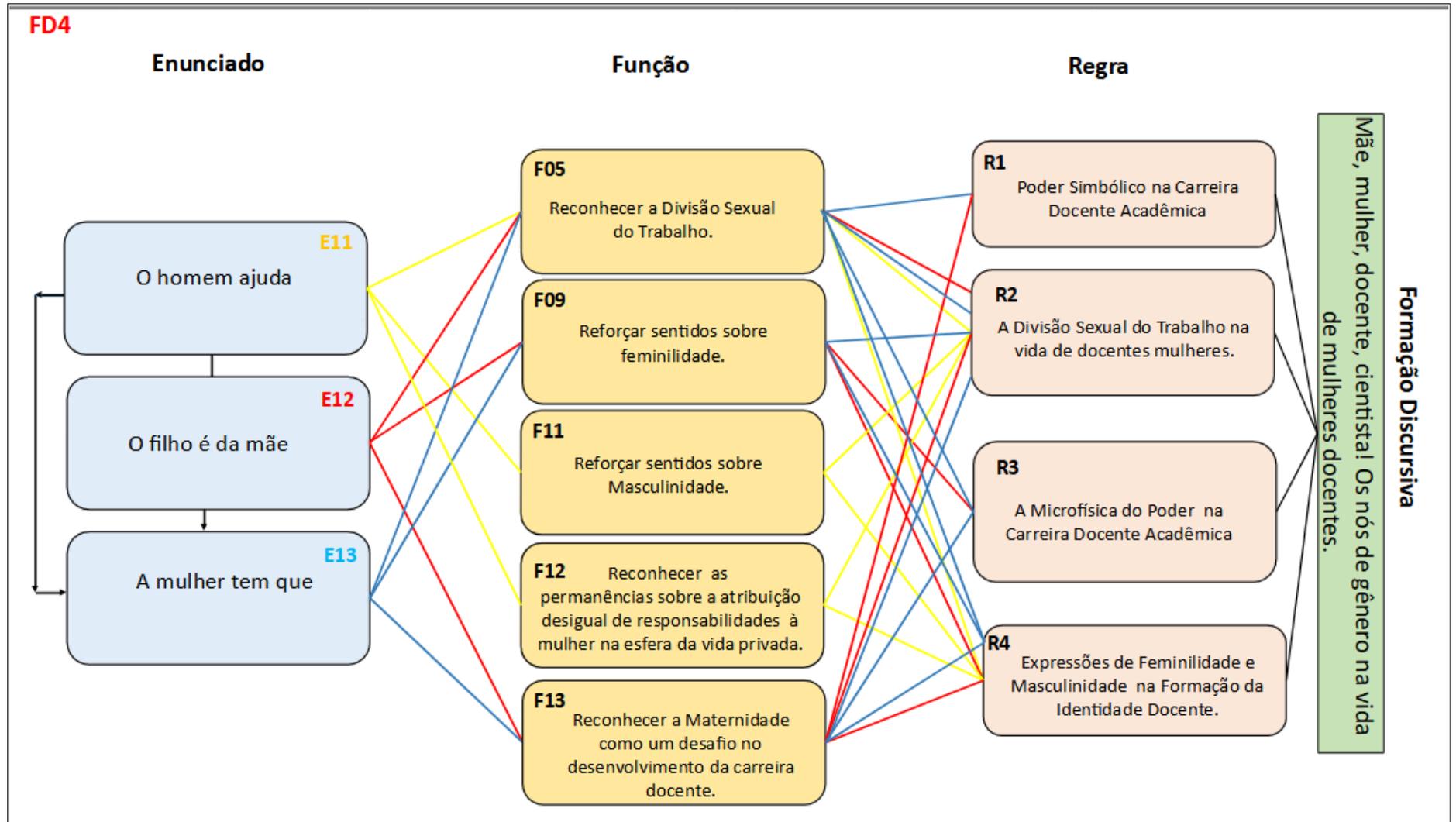
Eu tento conciliar, o tempo livre do meu namorado é bem maior que o meu. Eu tenho que arrumar casa, apesar de que almoço eu não faço, nós comemos fora, mas as atividades de casa acabam sendo minhas. Eu acredito que docentes mulheres que tenham crianças em casa são muito mais sobrecarregadas e isso, com certeza, atrapalha o rendimento. Eu vejo as minhas colegas com dois filhos, querendo ou não, por mais que o marido ajude, ainda é uma ajuda e não uma obrigação. Entendeu? A gente não divide uma casa com todas as suas tarefas. Acaba sendo uma obrigação da mulher e o marido ajuda. No meu caso ainda é pouca coisa e eu consigo conciliar, mas querendo ou não o tempo livre do meu namorado é maior. As obrigações da vida privada não me atrapalham porque se não dá tempo de fazer o serviço de casa, eu não faço. E me dedico as minhas aulas, dedico a profissão docência, mas eu acho que quem tem filho não tem essa opção. Eu posso deixar de fazer, agora como uma mãe deixa de dar banho, de dar comida, deixa de cuidar do filho? (MAYAMA, grifo nosso).

Esta formação nos informa que, para compreender as relações sociais entre docentes mulheres e discentes na carreira docente no ensino superior, a partir da perspectiva das docentes, é importante considerar aspectos da realidade histórica extramuros da universidade, observando que a dinâmica entre a vida profissional e pessoal e a relação entre homens e mulheres afetam o exercício do trabalho docente.

A persistência de conflitos na conciliação da vida profissional, pessoal e familiar dessas mulheres revela-se como um indicador evidente da persistência de desigualdades de gênero que estão expressas por meio de concepções identitárias conflituosas, e a permanência de valores e papéis de gênero dicotômicos. As experiências compartilhadas por essas mulheres nos revelam que a segregação ocupacional na vida privada segue legitimando a dominação masculina na vida profissional.

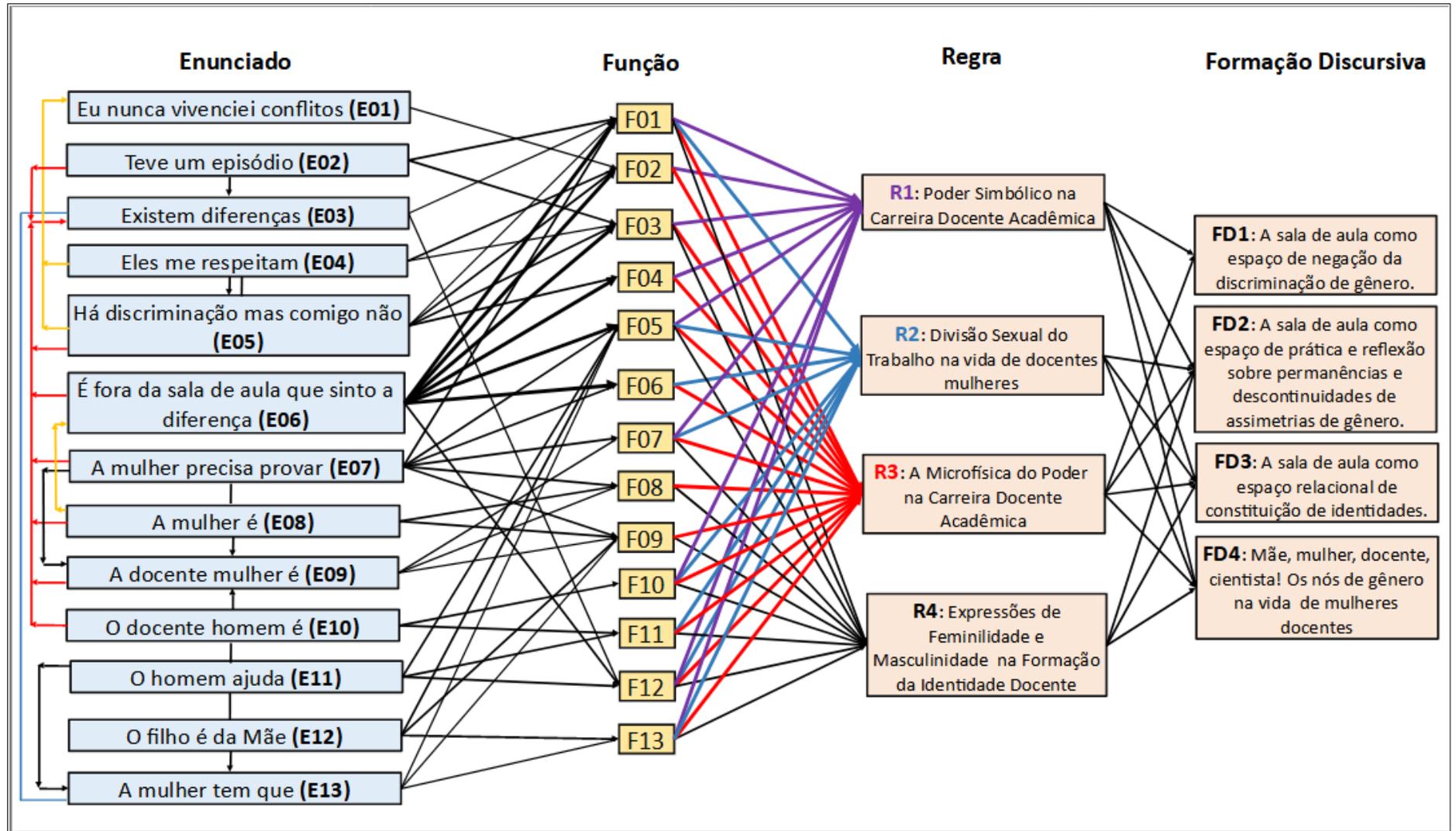
A figura 10 ilustra o feixe de relações da formação 04, e para encerrar a figura 11 ilustra o feixe de relações do nosso arquivo:

Figura 10 - Mapa de Relações da Formação 04



Fonte: elaborada pela autora

Figura 11 – Mapa de Relações Geral



Fonte: elaborada pela autora

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos nossas considerações finais com base nos achados desta pesquisa, que possibilitam responder à inquietação que motivou a realização deste estudo: Como compreender as tensões de gênero que emergem das relações entre docentes mulheres e discentes nas salas de aulas do ensino superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)? As considerações aqui apresentadas realizam uma articulação sobre os aspectos gerais das formações discursivas encontradas, bem como o reconhecimento das limitações encontradas e as contribuições que podem apontar direções para novos inícios de pesquisa.

Antes de prosseguir, fazemos um esclarecimento quanto à característica principal que define uma dissertação de mestrado na modalidade profissional: a proposta de um modelo, uma ferramenta, um diagnóstico, ou similar, que possa ser visto como uma contribuição prática ou tecnológica. No desenvolvimento dessa dissertação, nós entendemos que oferecemos aqui corpo de conhecimento para que se possa tirar lições e reflexões que orientem as políticas públicas, e, principalmente, institucionais, voltadas para o tema. Isso porque entendemos que nenhuma ferramenta ou nenhum modelo poderá ser bem-sucedido se não houver anteriormente o reconhecimento e problematização das complexidades inerentes à questão central abordada nesta dissertação.

Nesse sentido, buscou-se neste trabalho desenvolver um ato reflexivo sobre as relações de gênero localizadas no contexto social específico de uma Instituição de Ensino Superior Pública, analisando empiricamente os discursos de docentes mulheres sobre as tensões de gênero reconhecidas na sala de aula, a partir da Análise de Discurso Foucaultiana (ADF).

Para introduzir nosso encerramento, registramos que a escolha pela proposta analítica Foucaultiana foi motivada pela busca por uma análise que conduzisse a um estranhamento da realidade pautado na preocupação histórica de entender aquilo que, no presente, carece de problematização. A história, ao contrário do que nos fazem acreditar, se concretiza no interior de conflitos e relações de força que não obedecem a uma lógica linear.

Desse modo, este estudo está em acordo à ideia de que o pensamento de Foucault não pretende encerrar uma teoria, o que ele possibilita fazer é produzir relâmpagos para a apreensão de uma realidade que é continuamente modificada por interesses que são conduzidos por relações de poder.

É preciso ainda deixar claro que esta pesquisa não teve a ilusória pretensão de revelar verdades, mas, sim, estabelecer uma provocação que viabilize a reflexão e a crítica sobre o

objeto estudado, permitindo o início de um movimento de transformação, um novo olhar sobre os status de velhas práticas que precisam ser repensadas.

Não nos custa enunciar que conhecer é um ato de coragem e iluminação. Nesse sentido, consideramos oportuno lembrar palavras ditas por Foucault ao jornalista Roger Pol-Droit, às quais tomamos como inspiração para iniciar o processo reflexivo proposto:

Eu sou um pirotécnico. Fabrico alguma coisa que serve, finalmente, para um cerco, uma guerra, uma destruição. Não sou a favor da destruição, mas sou a favor de que se possa passar, de que se possa avançar, de que se possa fazer caírem os muros. Um pirotécnico é, inicialmente, um geólogo. Ele olha as camadas do terreno, as dobras, as falhas. O que é fácil cavar? O que vai resistir? Observa de que maneira as fortalezas estão implantadas. Perscruta os relevos que podem ser utilizados para esconder-se ou lançar-se de assalto. Uma vez tudo isto bem delimitado, resta o experimental, o tatear. Envia-se informes de reconhecimento, alocam-se vigias, mandam-se fazer relatórios. Define-se, em seguida, a tática que será empregada[...]O método, finalmente, nada mais é que esta estratégia. (Pol-Droit, 2006, p. 69-70).

5.1 Na carreira acadêmica quem governa a sala de aula?

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as tensões que emergem das relações de gênero no interior das salas de aula do ensino superior entre docentes mulheres e discentes. Organizar esforços no sentido de empreender como o gênero enquanto categoria analítica relacional desvela as práticas de poder que são escamoteadas pelos sentidos compartilhados de realidade é desafiador e desconfortável. Pesquisar sobre gênero envolve se reconhecer diante de uma verdade inquietante: essa trama sem fim revela diferentes jogos de verdade que nos constituem como sujeitos.

Um olhar um pouco mais atento à sala de aula reconhece nesse lugar um universo muito mais complexo que a sua aparência arquitetônica tem a pretensão de revelar. Um lugar projetado para cumprir um fim em si mesmo, feito de paredes, carteiras, lousa, pincel e projetor possui, para além da sua função primeira, um outro tipo de materialidade muito mais significativa. Nesta pesquisa, o que importa saber sobre uma sala de aula no contexto estudado é que esse lugar é feito de pessoas.

Dentro da perspectiva da análise de discurso proposta, ao analisar os discursos alusivos ao objeto da pesquisa e suas relações com outros discursos associados à constatação primeira que emerge é a de que nosso trabalho representa um esforço inicial para compreender o tema.

Considerando as categorias analíticas poder e gênero e o modo como se relacionam como pontos centrais da presente reflexão, observamos que as relações entre docentes mulheres e discentes em sala de aula revelam certas práticas de governo tanto enquanto prática cotidiana do exercício de carreira docente no contexto da sala de aula que,

generificada, se configura como uma experiência que é vivida de modo diferente para homens e mulheres, como enquanto um produto que reflete a produção de sujeitos e identidades a partir das relações de poder.

Nossa análise revelou a existência de quatro formações discursivas que traduzem um sistema de ordem e dominação masculina que é mantido e atualizado por práticas de governo. Como vimos, a carreira docente no ensino superior enquanto campo de poder possui seus regimes de verdade que orientam as práticas de governo que atuam sobre todos os agentes e locais do campo, essas práticas não só revelam as condições de verdade do campo como possibilitam sua atualização.

Essas práticas estabelecem para essas docentes os modos de organizar e vivenciar a experiência na relação ensino-aprendizagem estabelecida com discentes na sala de aula e, também, modos de constituir suas identidades mediados por relações de força presentes no contexto profissional e pessoal a partir de sua condição de gênero. Por práticas de governo no contexto desse estudo entendemos a prática de uma soberania política que permite governar não só as pessoas em conjunto, mas se preocupando de modo minucioso com cada indivíduo, de modo que ele próprio se governe.

A primeira formação discursiva desta pesquisa revelou como o poder, a partir da sua natureza simbólica (Bourdieu) e capacidade microfísica (Foucault), através de relações de saber-poder atuam na carreira docente acadêmica, de modo a configurar o *locus* sala de aula, como um lugar de no qual a negação e naturalização da discriminação de gênero, é vivenciada como parte da experiência docente em sala de aula.

Essa formação permite apreender como o poder, a partir de diferentes linhas de força e configurações atravessa as relações de gênero estabelecidas entre docentes mulheres e discentes, e a partir de sua invisibilidade e sutileza, promove a manutenção de uma ordem simbólica estruturada a partir da dominação masculina.

O poder simbólico do campo e seus mecanismos possibilitam compreender essa negação a partir de um contexto macro. A defesa da ordem simbólica do campo de poder da carreira docente é o que possibilita que enunciados que negam a discriminação de gênero às docentes mulheres na sala de aula apareçam, porque a dominação é exercida por meio de uma violência simbólica. Do ponto de vista da microfísica do poder, é possível perceber essa negação tanto como uma forma de reforço da posição de poder quanto uma forma de resistência à dominação masculina.

Nesse sentido, embora para algumas docentes as assimetrias de gênero não se apresentem tão claramente, isso é explicado pela capacidade do poder de escamotear as

práticas sexistas, utilizando como uma de suas estratégias a naturalização de diferenças hierárquicas baseadas em crenças essencialistas sobre homens e mulheres.

Essa formação também desvela a capacidade do poder de atuar organizando o campo, produzindo posicionamentos hierárquicos mediados por relações de poder-saber e pelo alinhamento de condutas consonantes com o regime de verdade do campo por meio do *habitus* do campo.

A partir dessa formação, demos continuidade ao complexo trabalho de procurar nas narrativas compartilhadas pelas docentes mulheres, outras práticas concretas que estavam latentes em seus discursos, o que nos possibilitou revelar a segunda formação discursiva, a “sala de aula: como espaço de prática e reflexão sobre permanências e descontinuidades de assimetrias de gênero”.

Essa formação discursiva, na contramão da formação anterior, envolve os discursos que reconhecem a presença de tensões de gênero na sala de aula, possibilitando que nesse lugar, as relações e práticas docentes desenvolvidas, sejam experienciadas como um caminho para reflexão, reforço e modificação de assimetrias de gênero, na medida em que reflete e ressignifica tensões de gênero vivenciadas em outros espaços do exercício da carreira docente.

Os enunciados que caracterizam essa formação denunciam que as docentes mulheres no ambiente acadêmico são interpeladas por forças invisíveis, porém concretas que as conduzem a experimentação, reconhecimento e reflexão dos os contingenciamentos que o exercício da sua prática profissional sofre a partir das normas de gênero que definem classificações e qualificações que estão alinhadas aos interesses do campo. Isso acontece porque as atividades realizadas e as relações estabelecidas em uma Universidade envolvem além de funções técnicas de formação profissional, a continuidade da ideologia e valores culturais dominantes que ordenam o campo.

Esses enunciados e suas enunciações revelam que o processo organizacional no interior do campo é conduzido de modo a reproduzir e reforçar uma ordem simbólica que legitima e naturaliza desigualdades de gênero. Nesse contexto, a divisão sexual do trabalho se materializa na academia ao estabelecer áreas de domínio de saber diferentes para homens e mulheres, ao estabelecer no interior desses domínios a valorização e desqualificação de sub-áreas.

Nesse mesmo contexto, outra linha de força que emergiu nas narrativas foi a do reconhecimento da distribuição de papéis hierárquicos diferentes para docentes homens e docentes mulheres, desvelado por enunciações que sugerem concentração de docentes homens na área de pesquisa e a concentração de mulheres nas atividades de ensino e administrativas e

pela desqualificação velada da capacidade da docente mulher quando esta ocupa um cargo de gestão.

No entanto, no interior do processo organizacional, existem rotas de fuga pelas quais é possível construir estratégias que implicam em certos modos de resistência emancipatórios. A chave de acesso a essas rotas está representada pelas diferentes formas de reconhecimento das assimetrias. O reconhecimento é o primeiro passo pelo qual os sujeitos mulheres docentes dão visibilidade aos mecanismos de separação e hierarquização gendricados que existem no campo, mas, também, possibilitam um primeiro passo para apreensão do modo como essas normas são interiorizadas, pelos discursos constantemente repetidos e compartilhados, e pelas performances vinculadas as normas de gênero que implicam em práticas de governo de si mesmo.

Para Foucault (2008), o discurso é muito mais que um modo de se referir aos objetos e seres do mundo, sua existência expõe regularidades intrínsecas que lhe são próprias por meio das quais é possível reconhecer sua rede conceitual. Seus enunciados (discursos) e visibilidades (hábitos) expressam práticas sociais que são regidas por relações de poder. Foi buscando compreender esse mais, a partir do próprio discurso e das condições de possibilidade que o originam que encontramos nossa terceira formação discursiva, a sala de aula como espaço relacional de constituição de identidades.

As expressões de masculinidades e feminilidades que envolvem a constituição do sujeito docente e foram compartilhados na pesquisa são marcados por visões binárias de gênero. Os ideais de feminilidade docente envolvem os discursos sobre maternidade, cuidado e acolhimento, e em certa medida parecem determinar para as docentes mulheres, o posicionamento no campo e o desenvolvimento de funções que estão para além dos deveres previstos no exercício da profissão.

Já os ideais de masculinidades parecem nortear as multiplicidades da prática docente e geram uma cobrança interna e externa, que influencia a constituição da identidade do sujeito docente mulher. As negociações identitárias exigidas por um campo marcado pela dominação masculina podem implicar em performances consideradas mais agressivas o que pode gerar uma sensação de desconforto, exclusão e inadequação. Algumas enunciações revelam como a identidade docente de uma mulher negra pode ser duplamente impactada em um ambiente masculino e branco.

Nesse sentido, essa formação revela os enunciados e enunciações que falam sobre o sujeito mulheres docentes, como elas se reconhecem, se iluminam, e se constituem a partir da capacidade positiva de subjetivação do poder e dos ideais de feminilidade e masculinidade

que encerram aquilo que é possível e lícito falar sobre o sujeito docentes mulheres, que permitem que certas enunciações se estabeleçam na ordem e nos limites do discurso que gendrificam essas profissionais. As expressões de masculinidade e feminilidades aliadas à capacidade positiva do poder de produzir sujeitos úteis e obedientes à ordem estabelecida no campo organizam as identidades das docentes mulheres de modo contraditório e ambíguo, apontando um outro modo pelo qual as tensões de gênero se apresentam no cotidiano dessas mulheres, seja na relação docente-discente ou na relação com os pares.

Por fim, encontramos a última formação discursiva – “mãe, mulher, docente, cientista! Essa formação nos conta sobre os nós de gênero na vida de “docentes mulheres”, que nos revela o quão tenso e excludente pode ser para as docentes mulheres, o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional. Embora a maioria das docentes não reconheçam que essa conciliação pode influenciar a relação docente-discente na sala de aula, seus enunciados revelam que as assimetrias de gênero na vida profissional e pessoal se retroalimentam.

5.2 A vista de prova

Fiquem em Casa! Era esse o discurso que orientava a realidade da etapa de realização das entrevistas. Diante das medidas de segurança e saúde pública adotadas no Brasil e no mundo frente ao avanço da pandemia do Covid-19, não poderíamos naquele momento realizar entrevistas presenciais, para a segurança das participantes e das pesquisadoras. Decidimos, pois, considerando todos os aspectos de segurança, éticos e legais, alterar o projeto e realizar as entrevistas em plataformas de conferência online.

Ao contornar essa primeira barreira, tivemos que lidar com um obstáculo ainda mais desafiador: a adaptação a uma nova realidade imposta que mudou drasticamente o nosso modo de experienciar a vida. Uma nova existência marcada por mudanças, incertezas, medos, tensões, isolamento social, fragilidades, perdas e tristeza. Nesse novo contexto, era preciso enfrentar as contingências e perseverar para somar aos esforços de todas(os) àquelas(os) que, apesar das rupturas, dificuldades e restrições, continuaram caminhando, para fortalecer todas(os) àquelas(os) a quem representamos um exemplo.

Adicionadas aos desafios acima citados, as limitações encontradas nesta pesquisa são de ordem metodológica. A seleção de outras participantes poderia ter levado a outros resultados que não os aqui apresentados, assim como o emprego de outra ferramenta analítica também poderia ter apontado categorias diferentes.

É necessário agradecer mais uma vez às participantes desta pesquisa, que no contexto da pandemia, por uma questão de gênero, enfrentaram os desafios que envolvem a conciliação entre vida pessoal e profissional e, mesmo assim, encontraram um tempo para compartilhar de forma sensível suas vivências na carreira docente.

A cada entrevista realizada era preciso conceder um momento para respirar, realizar um exercício contemplativo, praticar a empatia, e refletir sobre as próprias vivências da pesquisadora enquanto mulher. Consideramos que os estudos sobre gênero e poder foram essenciais para reconhecer a força e sensibilidade dessas mulheres, porque a ordem simbólica que estabelece o lugar das mulheres no campo de poder em que elas se encontram é muito forte e sutil. O avançar em espaços de domínio masculino e em posições de prestígio exige um contínuo exercício de resistência e desnaturalização das diferenças que hierarquizam e colocam homens e mulheres em lados opostos como também adequação as normas que estabelecem a ordem do campo.

O que nos motivou dar visibilidade às narrativas dessas mulheres foi a concepção de que um discurso não é um simples ou sofisticado jogo de palavras, pois, para nós e para essas mulheres, o discurso é um meio pelo qual se concede ou se retira poder.

Quanto às contribuições da pesquisa, de ordem prática e teórica, apontamos que os resultados alcançados permitem reconhecer um contexto de diferenças no âmbito das universidades, especificamente, quanto ao trabalho docente, o que é pouco discutido e carece ainda de aprofundamento. Quanto às contribuições práticas, esta dissertação desperta para a necessidade de discutir políticas institucionais que deem visibilidade a essa questão e que possam, efetivamente, transformar o cenário aqui destacado.

Encerramos esse trabalho conhecendo não só um pouco mais sobre a relação entre docentes mulheres e discentes em sala de aula como também sobre as docentes mulheres, que trabalham, ensinam, fazem ciência apesar de, e resistem, cada dia, um pouco mais. Reconhecemos que as questões levantadas por esta pesquisa são questões abertas, cujas respostas são contingenciadas pelas próprias condições de possibilidade que as permitem emergir.

Nosso objetivo ao se debruçar sobre as relações de gênero entre docentes mulheres e discentes era problematizar as relações de poder e as hierarquias de gênero que mediam essas relações, a fim de oferecer uma reflexão que permita pensar uma realidade diferente desta que é organizada a partir de um sistema hegemônico. No campo estudado, os enunciados emergentes sugerem a presença de uma homogeneização das identidades de gênero docente, no entanto, reconhecemos a emergência das variações culturais identitárias que cada vez mais

contradizem e desafiam a normatividade de gênero que esses ideais universais pretendem esconder.

Estudos como este intentam problematizar as estabilidades de gênero para destacar que os processos de subjetivação e de produção identitários são fluídos e subversivos. É o caráter histórico e instável da categoria gênero que a torna contingente. Como novas trajetórias de pesquisa sugerimos: utilizar a analítica Foucaultiana para analisar as relações de gênero em sala de aula, a partir das narrativas dos outros(as) sujeitos que podem ocupar um dos polos da relação, como docentes homens e discentes; pesquisar a experiência de mulheres em cargo de gestão universitária; pesquisar as relações de poder entre docentes nos conselhos deliberativos; pesquisar o imaginário docente a partir das narrativas de discentes, pesquisar sobre as identidades de docentes mulheres que escapam a matriz de inteligibilidade de gênero centrada na heteronormatividade. O campo da administração pública também se beneficiaria, tanto pelas implicações práticas e teóricas, de pesquisas voltadas para modelos de implementação de políticas públicas e políticas institucionais que favoreçam a quebra dos pressupostos dos ideais universais do que é ser docente homem e docente mulher.

REFERÊNCIAS

- ABOIM, Sofia. Do público e do privado: uma perspectiva de gênero sobre uma dicotomia moderna. **Revista Estudos Feministas**, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 95-117, abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2012000100006>
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, n. 5, p. 9-16, 2005.
- AGUIAR, Lisiane Machado. A perspectiva pós-estruturalista no ensino epistemológico das metodologias de investigação. *In*: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. MENDOZA, 5., Argentina, 2016. **Anais eletrônicos...** MENDOZA: organização, 2016. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8491/ev.8491.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.
- ALMEIDA, Edileuza de Sarges. **Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFGA**. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação – Belém, PA, 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, 1996.
- ÁLVARES, Cláudia. Feminismo e Representação Discursiva do Feminino: A Presença do Outro na Teoria e na Prática. **Ex aequo**, v. 14, p. 35-43, 2006.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. Brasiliense, 1981.
- ALVES, Daniela Maçaneiro. **Mulheres nas ciências: a carreira das docentes pesquisadoras dos programas de pós-graduação stricto sensu na perspectiva de gênero**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – Criciúma, SC, 2018.
- ANDRADE, Juliana Oliveira. **As carreiras femininas no espaço contemporâneo: trajetórias e perspectivas de mulheres profissionais brasileiras**. 2012. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.
- ANDRADE, Thais Machado de. **Uma análise bourdieusiana a respeito da docente na pós-graduação stricto sensu em direito no Brasil frente aos paradigmas da emancipação estrutural e concessão social**. 2019. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais), Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, ES, 2019.
- AQUINO, E. M. L. Gênero e ciência no Brasil: contribuições para pensar a ação política na busca da equidade. *In*: BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **Encontro nacional pensando gênero e ciência: núcleos e grupos de pesquisas**. Brasília, 2006. p. 11-18. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/br000014.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.
- ARAÚJO, Clara. Marxismo, feminismo e o enfoque de gênero. *In*: **Crítica Marxista**. São Paulo, Boitempo, 2000. v. 11, p.65-70.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2, p. 41-52, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>

AZEVEDO, Sara Dionizia Rodrigues De. Formação discursiva e discurso em Michel Foucault. **Filogênese. Marília**: UNESP, v. 6, n. 2, 2013.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, n. 26, p. 329-376, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100014>

BANDEIRA, Lourdes. A contribuição da crítica feminista à ciência. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 1, p. 207-228, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000100020>

BARRETO, Andreia. A mulher no ensino superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, p. 5-46, 2014.

BAUWER, Martim; AARTS, Bas. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes, 2002. cap. 2, p. 39-63.

BELLINI, Daniela Mara Gouvêa et al. **Violência contra mulheres nas universidades: contribuições da produção científica para sua superação (SciELO e Web of Science 2016 e 2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BENDL, R; SCHMIDT, A. From ‘glass ceilings’ to ‘firewalls’: different metaphors for describing discrimination. **Gender, Work and Organization**, v.17, n.5, p.612–634, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2010.00520.x>

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975. (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Dominação Masculina**. Tradução Maria Helena Kuher. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ed. Ática, 1983. , p. 122-121. (Coleção Grandes cientistas sociais).

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbaba Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Papirus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Um convite à sociologia reflexiva**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Notas estatísticas. INEP, 2019b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Microdados. INEP, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2018.zip. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Básica**. Microdados. INEP, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2018.zip. Acesso em: 15 ago. 2019.

BUTLER, Judith. Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil. **Folha de S. Paulo**, v. 19, n. 11, 2017.

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

BUTLER, Judith. Regulações de gênero. **Cadernos pagu**, v. 42, p. 249-274, 2014. <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420249>

CALÁS, Marta B.; SMIRCICH, Linda. Do ponto de vista da mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. **Handbook de estudos organizacionais**, 1999. v. 1, p. 275-329.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. Florianópolis, 2016. Disponível em: http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_17.03.2016.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

CAMPOS, Rafaella Cristina et al. Gênero e empoderamento: Um estudo sobre mulheres gerentes nas universidades. **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero**, v. 8, n. 2, p. 97-115, 2017. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.8.i2.0005>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mulheres representam 60% dos bolsistas da CAPES**. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9375-mulheres-representam-60-dos-bolsistas-da-capes>. Acesso em: 14 out. 2019.

CAPPELLE, Mônica CA; MELO, M. C. O. L.; BRITO, Maria José M. Relações de Gênero e de Poder: Repensando o masculino e o feminino nas organizações. *In*: ENCONTRO NACIONAL ANUAL DA ANPAD, Salvador, XXVI, 2002, Salvador-BA **ANAIS ELETRÔNICOS [...]**. Salvador-BA. 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-teo-1571.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves et al. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **RAE eletrônica**, v. 3, n. 2, p. 0-0, 2004.

<https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.8.i2.0005>

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; DE BRITO, Mozar José. Relações de poder segundo Bourdieu e Foucault: uma proposta de articulação teórica para a análise das organizações. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 7, n. 3, p. 356-369, 2005. Acesso em: 06 jun. 2019.

CERQUEIRA, Maria Cristina Rizzetto. **Trajetórias de mulheres professoras no Instituto Federal de São Paulo (IFSP):** campus São Paulo. 2014. 144 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

CHASSOT, Attico. A ciência é masculina? É, sim senhora! **Revista Contexto & Educação**, v. 19, n. 71-72, p. 9-28, 2004.

CLAVIJO LOOR, María Alexandra. **O verdadeiro baluarte da universidade é o professorado! Mulheres professoras universitárias no Equador:** discursividade professoral, identidades profissionais e trajetórias docentes no campo científico. 2018.

COHEN, Cathy J. Punks, bulldaggers, and welfare queens: The radical potential of queer politics?. **GLQ: A journal of lesbian and gay studies**, v. 3, n. 4, p. 437-465, 1997.

<https://doi.org/10.1215/10642684-3-4-437>

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONCEIÇÃO, Antônio Carlos Lima Da. Teorias feministas: da “questão da mulher” ao enfoque de gênero. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção–RBSE**, v. 8, n. 24, p. 738-757, 2009.

CONNELL, Robert W. Masculinities and globalization. **Men and masculinities**, v. 1, n. 1, p. 3-23, 1998. <https://doi.org/10.1177/1097184X98001001001>

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 1, p. 241-282, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>

CORDEIRO, Adriana Tenório; MELLO, Sérgio Carvalho Benício De. Estudos Críticos: Influências Pós-Estruturalistas na Problematização da Relação da Organização com o Presente. **Revista Administração em Diálogo-RAD**, v. 19, n. 2, p. 19-41, 2017.

<https://doi.org/10.20946/rad.v19i2.29399>

CORRÊA, Raimunda de Nazaré Fernandes. **Gênero, saber e poder: mulheres nas engenharias da Universidade Federal do Pará.** 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Belém, 2011.

COSTA LEÃO, Luís Henrique da. Psicologia do Trabalho: aspectos históricos, abordagens e desafios atuais. **ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, v. 2, n. 2, p. 291-305, 2012.

COSTA, Flávia Zimmerle da Nóbrega; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza. Formações discursivas de uma marca global num contexto local: um estudo inspirado no método arqueológico de Michel Foucault. **Organizações & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 453-469, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302012000300005>

COSTA, Flávia Zimmerle da Nóbrega; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza. Dispositivo de Potterheads: organização pautada na ordem do cânone. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 4, p. 500-523, 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2017160187>

COSTA, Flávia Zimmerle da Nóbrega. **Relíquias de Potterheads: uma arqueologia das práticas dos fãs de Harry Potter**. Tese (Doutorado em Administração) -Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

CRESWELL, John W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa**: Escolhendo entre Cinco Abordagens. Penso Editora, 2014.

CRISPIM, Ana Laura. **Trabalho e gênero: análise da feminização e fe-minilização na docência do ensino superior na Universidade do Extremo Sul Catarinense**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico) - Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) – Criciúma, SC, 2016.

CYFER, Ingrid. A bruxa está solta: os protestos contra a visita de Judith Butler ao Brasil à luz de sua reflexão sobre ética, política e vulnerabilidade. **Cadernos pagu**, n. 53, 2018.

DAVIES, Bronwyn; GANNON, Susanne. Feminism/poststructuralism. **Research methods in the social sciences**, p. 318-325, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Boitempo Editorial, 2016.

DIAS, A. P. Conversação e poder: uma estreita relação em sala de aula. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**. 2007.

DICOTOMIA. Dicionário Houaiss, **Uol**, 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DINIZ, A. P. R. Feminilidades e Masculinidades no Trabalho. *In*: CARRIERI, Alexandre de Pádua; TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro (org.). **Gênero e trabalho**: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais. Salvador: Edufba, 2016. cap. 4., p. 131-188.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

ECCEL, Claudia Sirangelo; GRISCI, Carmem Lúgia Iochins. Trabalho e gênero: a produção de masculinidades na perspectiva de homens e mulheres. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 1, p. 57-78, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000100005>

ENGELS, Frederic. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

FERNANDES, Baltazar. **Tradução Livre do Manual original de Lucie Loubère e Pierre Ratinaud**. 2016. Disponível em: https://issuu.com/estudos4/docs/manual_iramuteq. Acesso em: 12 jun. 2020.

FERNANDES, Carla Natalina da Silva. **Identidade profissional docente no ensino superior: caminhos de constituição na enfermagem**. 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências) -- Universidade de São Paulo (USP) -- Ribeirão Preto, SP, 2016.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Revista Tópicos Educacionais**, v. 16, n. 1–3, p. 43–61, 1998.

FERREIRA, Lola. No Brasil, pesquisas sobre gênero ganham força nos últimos 10 anos, mas professores já falam sobre “caça às bruxas”. *Gênero e Número*. 24 jan. 2019. Disponível em: <http://www.generonumero.media/grupos-genero-caca-bruxas/>. Acesso em: 10 de nov. 2019.

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 1, p. 207-226, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000100012>

FERREIRA, Taisa de Sousa. **Entre o real e o imaginário: problematizando o currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia em relação a gênero e sexualidade**. 2013. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)- Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo. N. 114 (nov. 2001), p. 197-223, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 35-56, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa-3**. Artmed editora, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de Si e dos Outros**. Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ditos & Escritos V – Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. Entrevistas. (Org.) Roger Pol-Droit. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: **Graal**, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Mana Ermantina Galvão – São Paulo: Martins fontes, São Paulo, 2005.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. *In: Ditos & Escritos IV: Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**, vol. I A Vontade de Saber. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque e J. A. G. de Albuquerque. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. Dreyfus, H.; Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: **Graal**, 1984.

FRAGA, Aline Mendonça; ROCHA-DE-OLIVEIRA, Sidinei. Masculinidades e feminilidades: Projetos de gênero em carreira. *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress*. Florianópolis, SC. **Anais eletrônicos [...]** Santa Catarina. 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499456635_ARQUIVO_TextoCompletoFazendoGenero_jul2017.pdf. Acesso em 10 mai. 2020.

FRANCO, Suélen Matozo; LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza. Para os súditos de Momo, tradição é lei: Governo e verdade na organização do Carnaval de Olinda. **Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 621-644, 2019. <https://doi.org/10.1590/1984-9260911>

FUNDAÇÃO CAPES. Mulheres representam 60% dos bolsistas da CAPES. 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9375-mulheres-representam-60-dos-bolsistas-da-capes>. Acesso em: 14 out. 2019.

FURLIN, Neiva. A categoria de gênero e o seu estatuto na produção do conhecimento: algumas considerações teóricas. **Revista Sociais e Humanas**, v. 27, n. 2, p. 110-127, 2014. <https://doi.org/10.5902/2317175812751>

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. Claridade, 2018.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes, 2002. cap. 3, p. 64-89.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2002. cap. 11, 244-270.

GINANTE, Alessandra. Estudo mostra que 67% das alunas já sofreram algum tipo de violência de gênero no ambiente universitário. **Eco Debate**. 09 dez. 2015. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2015/12/09/estudo-mostra-que-67-das-alunas-ja-sofreram-algum-tipo-de-violencia-de-genero-no-ambiente-universitario/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>

GONZALEZ, Lélia. Nanny: Pilar da Amefricanidade. **Revista Humanidades**, v. 17, 1988.

GONZÁLEZ, María Antonia Miranda. Posmodernismo e posestruturalismo: dos impostergáveis na teoria feminista. **Revista Fórum Identidades**, v. 28, n.28, p. 131-148, 2018.

GRANGEIRO, Cláudia Rejane Pinheiro. A propósito do conceito de formação discursiva em Michel Foucault e Michel Pêcheux. *In*: II SEAD-SEMINÁRIO DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2., Porto Alegre, RS, 2005. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre. 2005, p. 1-8. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/2SEAD/SIMPOSIOS/ClaudiaRejanePinheiroGrangeiro.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

GRAY, D. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GREGORI, Juciane De. Feminismos e Resistência: trajetória histórica da luta política para conquista de direitos. **Caderno Espaço Feminino**, v. 30, n. 2, p. 47-68, 2017. <https://doi.org/10.14393/CEF-v30n2-2017-3>

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro et al. As mulheres praticando ciência no Brasil. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 11-30, abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p11>

GUATTARI, Félix. Da produção de subjetividade. **Imagem**, 1993.

GURGEL, Aline; HENAUT, Luciana; MENDES, Marcela; WANICK, Vanissa. Exposição: 20 cientistas brasileiras que fizeram história. **Abep**. 2018. Disponível em: <https://abep.org.uk/20-cientistas-brasileiras/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

HALBERSTAM, Judith; HALBERSTAM, Jack. **The queer art of failure**. Duke University Press, 2011. <https://doi.org/10.1515/9780822394358>

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, n. 5, p. 7-41, 1995.

HEMMINGS, Clare. Contando histórias feministas. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 1, p. 215-241, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000100012>

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *In: Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>

HUTCHEON, Linda. A incredulidade a respeito das metanarrativas: articulando pós-modernismo e feminismos. **Labrys: estudos feministas**, Brasília, n. 1-2, 2002.

IBGE. **Estatísticas de Gênero**: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Brasil: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 07 ago. 2019.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R.; DE FREITAS, Britta Lemos. **Gênero, corpo, conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

JOHNSTON, L. Software and method: reflections on teaching and using QSR NVivo in doctoral research. **Internacional Journal of Social Research Methodology**, v. 9, n. 5, p. 379-391, 2006. <https://doi.org/10.1080/13645570600659433>

KAMI, Maria Terumi Maruyama et al. Trabalho no consultório na rua: uso do software IRAMUTEQ no apoio à pesquisa qualitativa. **Escola Anna Nery**, v. 20, n. 3, 2016.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes antropológicos**, v. 4, n. 9, p. 103-117, 1998. <https://doi.org/10.1590/S0104-71831998000200007>

KING, Ynestra. Curando as feridas: feminismo, ecologia e dualismo natureza/cultura. *In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. Gênero, corpo, conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. p. 126-154.

LAGO, Mara. **A psicanálise nas ondas dos feminismos**. 2012.

LAURETIS, Teresa De. Eccentric subjects: Feminist theory and historical consciousness. **Feminist studies**, v. 16, n. 1, p. 115-150, 1990. <https://doi.org/10.2307/3177959>

LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; FERREIRA, Bruno Rafael Torres; GOMES, Victor Pessoa de Mélo. Um "elefante branco" nas dunas de Natal? Uma análise pós-desenvolvimentista dos discursos acerca da construção da Arena das Dunas. **Revista de Administração Pública**, v. 50, n. 4, p. 659-688, 2016. <https://doi.org/10.1590/0034-7612151913>

LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; MOURA, Bruno Melo. Temos que pegar todos!- Discursos identitários sobre o consumo de Pokemon GO no Brasil. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 17, n. 6, p. 895-913, 2018. <https://doi.org/10.5585/bmj.v17i6.3830>

LEMOS, Flávia C. S.; CARDOSO JUNIOR, Hélio. R. A genealogia em Foucault: uma trajetória. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 353-357, 2009. <https://doi.org/10.5585/bmj.v17i6.3830>

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência**: a engenharia como profissão feminina. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997b.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. v. 2, p. 443-481, 1997a.

LUIZ, Felipe. O conceito de saber na epistemologia política de Michel Foucault. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 10, n. 2, 2010. <https://doi.org/10.36311/1415-8612.2010.v10n2.331>

LYOTARD, Jean-François. **The postmodern condition: A report on knowledge**. U of Minnesota Press, 1984. <https://doi.org/10.2307/1772278>

LUCKMANN, Felipe; NARDI, Henrique Caetano. Um corpo (des)governado: hierarquias de gênero, governamentalidade e biopolítica. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 25, n. 3, p. 1239-1255, Dec. 2017. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n3p1239>

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Enunciar-se, organizar-se, controlar-se: modos de subjetivação feminina no dispositivo da maternidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 139-151, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200011>

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Sobre os modos de produzir sujeitos e práticas na cultura: o conceito de dispositivo em questão. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 226-241, 2009.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Revista Estudos Feministas**, v. 13, n. 3, p. 483-505, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000300002>

MARTINEZ-GUZMAN, Antar; INIGUEZ-RUEDA, Lupicínio. Prácticas Discursivas y Violencia Simbólica Hacia la Comunidad LGBT en Espacios Universitarios. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 27, p. 367-375, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2017000400367&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-432727s1201701>

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos feministas**, p. 333-357, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200003>

MEDEIROS, C. R. de O.; VALADÃO JÚNIOR, Valdir Machado . Masculinidade e feminilidade na AMEAS: holograma, ilhas de claridade ou uma selva desconhecida?. **Cadernos EBAPE.BR** (FGV), v. IX, p. 79-96, 2011. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512011000100006>

MELO, Hildete Pereira de. Gênero e pobreza no Brasil. *In*: CEPAL. **A pobreza e as políticas de gênero no Brasil**. Santiago de Chile: Cepal, 2005. p. 9-42. (Serie Mujer y Desarrollo, n. 66).

MENEZES, Leopoldina. **Genêro, ensino e pesquisa em matemática: um estudo de caso**. 2016

MIRANDA, Adílio Renê Almeida et al. O exercício da gerência universitária por docentes mulheres. **Revista Pretexto**, Belo-horizonte, v. 14, n. 1, p. 106-123, 2013.

MIRANDA, Luísa; DIAS, Paulo. “Ambientes de Comunicação Síncrona na Web como Recurso de Apoio à Aprendizagem de Alunos no Ensino Superior”. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, CHALLENGES’, 3., 2003, Braga. **Actas [...]**. Braga: Universidade do Minho, p. 239-250.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. *In*: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**. 2007. p. 1-19.

MISOCZKY, Maria Ceci A. Implicações do uso das formulações sobre campo de poder e ação de Bourdieu nos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. SPE, p. 9-30, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000500002>

MONTEIRO, Helena. **Mulher, trabalho e identidade**: Relatos de mulheres em cargos de poder e prestígio sobre suas trajetórias profissionais. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, RE, 2015.

MORAES, Adriana Zomer de. **Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros**. 2015. 119f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Unisul, Tubarão, 2016.

MORAES, Adriana Zomer de. **Relações de gênero e a formação de engenheiras e engenheiros**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2016.

MORGADO, A. P. V.; TONELLI, M. J. Mulheres executivas: o velho e o novo nos estudos sobre gênero e trabalho. *In*: CARRIERI, Alexandre de Pádua; TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCI

MENTO, Marco César Ribeiro (org.) **Gênero e trabalho**: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais. Salvador: Edufba, 2016. cap. 5., p. 159-211.

MORGANTE, Mirela Marin; NADER, Maria Beatriz. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. *In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH*, 16., 2014, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos [...]**. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

MOTTA, F. P.; ALCADIPANI, R. O pensamento de Michel Foucault na teoria das organizações. **RAUSP Management Journal**, v. 39, n. 2, p. 117-128, 2004.

NASCIMENTO, M. C. R. (Org.). **Gênero e trabalho: perspectivas, possibilidades de desafios no campo dos estudos organizacionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2016.

NEWMAN, S. **Power and politics in poststructuralist thought: new theories of the political**. London: Routledge, 2007. <https://doi.org/10.4324/9780203015490>

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e a mentira no sentido extramoral**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. São Paulo: Editora Hedra, 2007.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000.

OKIN, Susan Moller. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 305-332, maio 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2008000200002>

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. **Ítaca**, n. 34, p. 48-72, 2019.

PATEMAN, Carole. Críticas feministas a la dicotomía público/privado. In: CASTELLS, Carme (ed.). **Perspectivas feministas en teoría política**. Barcelona: Paidós. 1996. p. 31-52.

PAULA, Ana Paula Paes de; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; BARROS, Amon Narciso de. Pluralismo, pós-estruturalismo e "gerencialismo engajado": os limites do movimento critical management studies. **Cadernos Ebape**. BR, v. 7, n. 3, p. 393-404, 2009.

PEREIRA, Reginaldo Santos; DINIS, Nilson Fernandes. Itinerários da Pesquisa Pós-Estruturalista em Educação. **Itinerarius Reflectionis**, v. 11, n. 2, 2015.

PERISSINOTTO, R. História, sociologia e análise do poder. **Revista História Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 3, p.313-320, 2007. Petrópolis: Vozes, 1976.

PEZ, Tiaraju Dal Pozzo. Pequena análise sobre o sujeito em Foucault: a construção de uma ética possível. 2010. Disponível em: www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/resumos-anais/TiarajuDPPEz.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminism, history and power. **Revista de Sociologia e política**, v. 18, n. 36, p. 15-23, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher. **Textos didáticos**, v. 48, p. 7-42, 2002.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, 2016. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i18.660>

QUADROS, Taiana Flores de et al. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias da Universidade Federal de Santa Maria**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, 2015.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. *In*: PEDRO, J. M.; GROSSI, M. P. **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Mulheres, 1998.

RAMOS, Maurivan Güntzel; LIMA, Valderez Marina Rosário; ROSA, Marcelo Prado Amaral. Contribuições do software IRAMUTEQ para a Análise Textual Discursiva. **CIAIQ** 2018, v. 1, 2018.

RIBEIRO, Carla V. S; LÉDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 4, n. 2, p. 76-83, 2004.

RIBEIRO, Ludmila; Hanashiro, Darcy. *In*: CARRIERI, Alexandre de Pádua; TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro (org.). **Gênero e trabalho: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais**. Salvador: Edufba, 2016. cap. 3., p. 95-127.

RIEDO, Cássio Ricardo Fares. A supremacia das mulheres no Ensino Infantil: feminização docente. **A Pedra: educação, tecnologia e movimento "open"**, 2018. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/apedra/2018/03/15/feminizacao-docente>. Acesso em: 10 ago. 2019.

ROCHA, Maria Custódia Jorge da. **Educação, gênero e poder: uma abordagem política, sociológica e organizacional**. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal, 2005.

ROSA, Tiago Barros. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. *Rev. Sem Aspas*, Araraquara, v. 6, n.1, p. 3-12, jan./jun. 2017. <https://doi.org/10.29373/semaspas.v19n1.2017.9933>

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Revista de Administração da UFSM**, v. 2, n. 2, p. 250-269, 2009.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**.

SALVIATI, Maria Elisabeth. Manual do Aplicativo Iramuteq (versão 0.7 alpha e R Versão 3.2.3). Brasília, 2017. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation/fichiers/anexo-manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SANTOS, Juliana A. Gênero na Teoria Social-Papéis, Interações e Instituições. **Virtu. Revista Eletrônica do ICHL/UFJF**, v. 4, p. 4, 2007.

SANTOS, Simone M.; MOURA, Nayara A. O feminismo de primeira onda no interior de minas gerais pelas mãos de maria de lourdes teixeira. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano I, v.1, nº 2, mai./ago. 2018. <https://doi.org/10.32359/debin2018.v1.n2.p78-109>

SARDENBERG, Cecilia Maria Bacellar. O pessoal é político: conscientização feminista e empoderamento de mulheres. **Inclusão Social**, v. 11, n. 2, 2018. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2019v14n1.44887>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, RS. v.20 n. 2.Jul. Dez, p. 9-255, 1995.

SETTON, Maria da Graça Jacinto. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. 2002 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>

SILVA, Elizabete Rodrigues da. Feminismo radical–pensamento e movimento. **Textura**, v. 3, n. 6, p. 24-34, 2008.

SILVA, Fabiane Ferreira da. **Mulheres na ciência**: Vozes, tempos, lugares e trajetórias. 2012. Tese (Doutorado em Educação em Ciências)-Universidade Federal do Rio Grande-RS, Rio Grande, RS, 2012.

SOARES, Thereza Amélia. Mulheres em ciência e tecnologia: ascensão limitada. **Química Nova**, v. 24, n. 2, p. 281-285, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-40422001000200020>

SOUZA, E. M.; MACHADO, Leila Domingues; BIANCO, M. de F. Poder Disciplinar: a analítica foucaultiana como uma alternativa as pesquisas organizacionais sobre poder. ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004. **Trabalhos apresentados [...]**, 2004.

SOUZA, Eloisio Moulin de. *In*: CARRIERI, Alexandre de Pádua; TEIXEIRA, Juliana Cristina; NASCIMENTO, Marco César Ribeiro (org.). **Gênero e trabalho: perspectivas, possibilidades e desafios no campo dos estudos organizacionais**. Salvador: Edufba, 2016. cap. 1., p. 23-55.

SOUZA, Eloisio Moulin. Poder, diferença e subjetividade: a problematização do normal. **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 113-160, 2014.

SOUZA, Eloisio Moulin; SOUZA, Susane Petinelli; DA SILVA, Alfredo Rodrigues Leite. O pós-estruturalismo e os estudos críticos de gestão: da busca pela emancipação à constituição do sujeito. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 2, p. 198-217, 2013. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552013000200005>

STOLZ, Sheila. Teorias Feministas Liberal, Radical e Socialista: vicissitudes em busca da emancipação das mulheres. Disciplinas Formativas e de Fundamentos: Diversidade nos Direitos Humanos. **Coleção Cadernos de Educação em e para os Direitos Humanos**, v. 8, p. 29-50, 2013.

TABAK, Fanny. **O laboratório de Pandora**: estudos sobre a ciência no feminino. Editora Garamond, 2002.

TAGATA, Paula Diandra. **Afinal, o que as mulheres querem?:** Uma análise da opção feminina na carreira militar. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação Getúlio Vargas, Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. À moda de Foucault: um exame das estratégias arqueológica e genealógica de investigação. **Lua Nova**, n. 81, p. 215-247, 2010. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452010000300009>

TONG, Rosemarie. **Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction**. Colorado: Westview Press. 2009.

TUESTA, Esteban Fernandez et al. Análise da participação das mulheres na ciência: um estudo de caso da área de Ciências Exatas e da Terra no Brasil. **Em Questão**, v. 25, n. 1, p. 37-62, 2019. <https://doi.org/10.19132/1808-5245251.37-62>

UFTM. Anuário 2019. Disponível em: <http://www.uftm.edu.br/proplan/informacoes-institucionais/anuarios>. Acesso em: 28 jun. 2020.

UFTM. PRORH. Assessoria em Gestão de Recursos Humanos. Destinatário: Letícia Ferreira. Dados sobre docentes. [S.l.], 14 jun. 2020. 1 mensagem eletrônica.

VALLS, Rosa et al. Breaking the silence at spanish universities: findings from the first study of violence against women on campuses in Spain. **Violence against women**, v. 22, n. 13, p. 1519-1539, 2016. <https://doi.org/10.1177/1077801215627511>

VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz; BRISOLLA, Sandra Negraes. Presença Feminina no Estudo e no Trabalho da Ciência na Unicamp. **Cadernos Pagu**, n. 32, p.215-265, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332009000100008>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIANA, Hyalle Abreu. **Sexismo na docência universitária**: Evidências da persistência dos estereótipos de gênero. João Pessoa-PA. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Bahia. João Pessoa, PA, 2016.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos pagu**, n. 17-18, p. 81-103, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, n. 44, 2014.

WEBER, M. **Ciência e Política: duas vocações**. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Costa. 9 ed. São Paulo: Cultrix, 1993, 124 p.

WILLRICH, Teresa Jovita Braga Vieira. **Os sentidos de autoridade na relação professor-aluno na universidade**. Blumenau-SC. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau (FURB). Blumenau, SC. 2007.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Crítica feminista: uma contribuição para a história da literatura. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA LITERATURA, 9., 2012, Porto Alegre. **Anais eletrônicos [...]**. Porto Alegre, RS. p.407-415. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/Ebooks/Web/978-85-397-0198-8/Trabalhos/18.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “(“**NO CORAÇÃO DA SALA DE AULA”: TENSÕES DE GÊNERO NO TRABALHO DE DOCENTES MULHERES.**”)", sob a responsabilidade dos pesquisadores Cíntia Rodrigues de Oliveira e Letícia Gracielle Vieira Ferreira, da Faculdade de Gestão e Negócios, na Universidade Federal de Uberlândia. Nesta pesquisa nós estamos buscando compreender as tensões de gênero que emergem das relações entre discentes e docentes mulheres nas salas de aulas do ensino superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro(UFTM). O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Letícia Gracielle Vieira Ferreira, na Faculdade de Gestão e Negócios – FAGEN, bloco 5M, sala 109M, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus Santa Mônica, localizado a Avenida João Naves de Ávila, número 2121, Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP: 38400-902. O participante da entrevista terá um tempo para decidir sua participação ou não na pesquisa e no fornecimento de dados conforme item IV da Resolução CNS 466/12. Na sua participação, você responderá às perguntas disponíveis no roteiro de entrevista. Essa entrevista visa conhecer a trajetória pessoal e profissional de docentes mulheres da UFTM, bem como compreender as tensões de gênero que emergem, nas salas de aula do Ensino Superior, a partir de como as docentes vivenciam suas experiências relacionais com estudantes nesses espaços. A entrevista será realizada via plataforma de conferência online. O tempo de duração previsto é de aproximadamente 40 minutos. As entrevistas serão gravadas na forma de áudio para posterior transcrição. Em atendimento à Resolução CNS 466/12, e à Resolução 510/16, manteremos os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Um risco possível pode ser a identificação do participante, considerando isso esta pesquisa garante à entrevistada a codificação das informações fornecidas de modo que não seja possível sua identificação nominal e desse modo o anonimato. Os benefícios estão relacionados a uma melhor compreensão das vivências relacionais entre docentes mulheres e estudantes, nas salas de aula, localizando esse espaço como um local no qual, práticas, relações de poder e modos de organização são estabelecidos, despertando assim reflexões para políticas públicas e organizacionais sobre o tema.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Letícia Gracielle Vieira Ferreira, no telefone (034)99123-0380, no Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, sala 109, unidade II, av. Randalfo Borges Júnior, nº1400, Uberaba-MG. Vo

cê poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberaba, de de 20.....

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE B – Tópico guia para Entrevista

Data: __/__/__

Local:

Início (h):

Término(h):

1. Perfil do Informante:

Código do Informante:

Sexo:

Idade:

Formação:

Estado Civil:

Filhos:

Tempo de Docência no Ensino Superior:

Área de Atuação:

2. Delimitação:

Trajetória Profissional;

Conflitos que surgem na relação com os estudantes;

As circunstâncias em que os conflitos emergem;

Como esses conflitos são resolvidos.

3. Possíveis Perguntas:

1. Sobre sua trajetória profissional, qual foi seu primeiro trabalho/emprego, e como foi a decisão por ser professora, quais as influências?
2. A profissão docente é, tradicionalmente, associada às mulheres, principalmente na educação infantil. Você vislumbra que essa associação possa acontecer no ensino superior Como?
3. Do seu ponto de vista, quais são as principais características esperadas de uma docente mulher?
4. Como se desenvolvem as relações entre docentes mulheres e estudantes na sala de aula?
5. Como você vê a questão do trabalho docente quanto ao gênero? Você vislumbra diferenças para no tratamento para com homens e mulheres? Na sua área de atuação essas diferenças são perceptíveis? Essas diferenças são vivenciadas nas salas de aula? Como você percebe essas diferenças?
6. Quais os problemas e desafios da carreira docentes enfrentadas por docentes homens e docentes mulheres?
7. Como você concilia sua vida pessoal e todas as responsabilidades inerentes à sua profissão?
8. Como você vê a questão da desigualdade de gênero entre docentes homens e docentes mulheres na universidade? Isso se reflete na sala de aula? Como?
9. Quais os conflitos relacionados a gênero você já vivenciou ou presenciou em sala de aula?
10. Como foram resolvidos? Quais foram os desfechos?
11. Você poderia relatar situações específicas de conflitos com estudantes?