



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Luciana Izis Silva de Abreu

**Nem recatadas, nem do lar: a  
performatividade de professoras, violências e outras feminilidades**

Duque de Caxias

2017

Luciana Izis Silva de Abreu

**Nem recatadas, nem do lar: a  
performatividade de professoras, violências e outras feminilidades**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Orientador: Ivanildo Amaro de Araújo

Duque de Caxias

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A162 Abreu, Luciana Izis Silva de  
Tese Nem recatadas, nem do lar: a performatividade de professoras,  
violências e outras feminilidades/ Luciana Izis Silva de Abreu –  
2017.  
125f.

Orientador: Ivanildo Amaro de Araújo.  
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da  
Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Professoras – Teses. 2. Feminilidade - Teses. I. Araújo,  
Ivanildo Amaro de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.011.3-055.2

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB7/ 5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Luciana Izis Silva de Abreu

**Nem recatadas, nem do lar: a  
performatividade de professoras, violências e outras feminilidades**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção ao título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Movimentos Sociais e Diferenças

Aprovada em: 10 de maio de 2017

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. Ivan Amaro (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Giovanna Marafon

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof<sup>a</sup> Dra Alessandra de Andrade Rinaldi

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2017

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta pesquisa a todas as mulheres fortes que lutaram de alguma maneira para que eu pudesse hoje escrever este trabalho. E em especial, dedico a minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho é um sonho realizado. Lembro-me da primeira vez que disse que faria mestrado sem nem saber ao certo o que era aquilo. Hoje, vejo este trabalho pronto e percebo o quanto tive apoio de diversas pessoas que quero agradecer. Agradeço à minha mãe que sempre zelou pela minha educação e empoderamento feminino. Hoje, vejo como fora importante ser criada por uma mulher forte, que nunca aceitou as normas da sociedade. Muito obrigada, mãe. Obrigada a cada vez que você disse que era mãe de uma mulher forte que conquistaria tudo que ela desejasse.

Agradeço a minha família: minha avó, meu irmão Lenon e minha tia Fátima que estiveram perto de mim, ajudando de todas as formas para o meu crescimento. Obrigada por todas as situações inimagináveis que vocês me proporcionaram.

Agradeço às minhas duas melhores amigas de infância: Cristina e Vinícius. Vocês são as irmãs que eu escolhi para ter na minha vida. Obrigada por sustentar todas as angústias que eu tive, as dores, por me proporcionarem várias alegrias. Seremos para sempre as meninas do “Bilac”. Aproveito para agradecer a todas as amigas que surgiram na minha vida adulta que estiveram perto de mim em várias situações.

Agradeço a todas as participantes da pesquisa que me permitiram crescer enquanto mulher, professora e pesquisadora. Obrigada pela generosidade de vocês.

Agradeço ao grupo de pesquisa a qual faço parte, o NuDES, agradeço a todas amigas que me acompanharam nesta caminhada.

Agradeço as minhas examinadoras Alessandra e Giovanna. Obrigada pelo crescimento que vocês me proporcionaram, obrigada por me ajudarem a tornar este meu sonho algo real

Agradeço em especial ao meu orientador, Ivan. Muito obrigada pela oportunidade de ter sido orientada por você. Sem você este trabalho não existira. Hoje lhe vejo como um grande amigo, alguém que eu admiro muitíssimo. Aprendi coisas ao seu lado que vão além do acadêmico, coisas que nunca me esquecerei.

Agradeço, por último, ao meu marido Henrique, meu Puffinho. Obrigada por está na minha vida, por podermos dividir este momento, como tantos outros. Desejo que este seja mais um dos muitos sonhos que vamos realizar juntos.

## RESUMO

ABREU, Luciana Izis Silva de abreu. *A performatividade docente e as subversões do discurso*. 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

A presente dissertação, intitulada “*Nem recatadas, nem do lar: a performatividade de professoras e outras feminilidades*” toma a docência feminina como tema central. A docência é nomeada como um trabalho feminino, pois as mulheres são a grande massa que exerce a profissão, logo discutir o magistério, implica em trabalhar questões de gênero. Contudo, de que feminino estamos falando? Consideramos que a docência pautada em atributos como o amor, abnegação, paciência estiveram ligados a um único modelo de feminilidade valorizado, em detrimento de outras feminilidades presentes. Este feminino hegemônico fora a única representação que tivemos ao longo da história sobre mulheres no magistério e, dessa forma, está inserido numa lógica heteronormativa. Contudo, não podemos dizer que esta fora a única feminilidade presente na docência, pois há diversas feminilidades que não estão visibilizadas. A partir do conceito butleriano de performatividade, trabalha-se a docência como um ato performativo que gere quais atributos uma professora necessita para ser considerada uma *boa* professora: esta necessita de ter seu gênero dentro da inteligibilidade para ser considerada uma boa docente capaz de transmitir conhecimentos e valores aos seus alunos. A pesquisa utilizou-se das trajetórias de vida como foco metodológico. Objetivou o entendimento dos sentidos de docência e das feminilidades nas histórias de cinco professoras da rede pública participantes da pesquisa. Violência presente na docência pela imposição de normas de gênero é, também, um dos focos esta pesquisa. Entendemos que os signos vistos como femininos são marcados por uma violência, logo entender a docência como uma profissão feminina, é debater as diversas violências de gênero presentes nesta. Dentre alguns resultados, encontrou-se como as professoras pensam seus sentidos de feminilidades de maneiras múltiplas. Desde uma professora que se coloca como uma mulher tradicional, uma outra docente que se auto intitula como professora “puta”. Outra professora argumenta se declarar “sapatão” nas escolas onde trabalha para subverter o termo que lhe ofendera desde sua escolarização. A história destas mulheres são únicas e nos fazem repensar o que são as mulheres docentes.

Palavras-chave: Professora. Feminilidades. Performatividade.

## ABSTRACT

ABREU, Izis Luciana Silva de Abreu. *The teaching performativity and subversions of speech*. 2017 125f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2017.

The present dissertation, titled "Neither demure nor the home: the performativity of female teachers and other femininities" takes feminine teaching as the central theme. Teaching is named as a feminine work, since women are the great mass that exercises the profession, soon to discuss the teaching, implies to work on gender issues. However, what feminine are we talking about? We believe that teaching based on attributes such as love, self-denial, and patience have been linked to a single model of valued femininity, to the detriment of other present femininities. This female hegemonic was the only representation we have had throughout history about women in the magisterium and, therefore, is inserted in a heteronormative logic. However, we can not say that this was the only femininity present in teaching, because there are several femininities that are not visible. From the Butlerian concept of performativity, teaching is worked as a performative act that generates what attributes a teacher needs to be considered a good teacher: she needs to have her gender within the intelligibility to be considered a good teacher capable of transmitting knowledge And values to its students. The research used life trajectories as a methodological focus. It aimed to understand the senses of teaching and femininity in the stories of five female teachers participating in the research. Violence in teaching through the imposition of gender norms is also one of the focus of this research. We understand that the signs seen as feminine are marked by violence, then to understand teaching as a feminine profession, is to debate the various gender violence present in this. Among some results, it was found how the teachers think their senses of femnilidades in multiple ways. From a teacher who poses as a traditional woman, another teacher who calls herself a teacher "whore." Another teacher argues that she declares "shoes" in the schools where she works to subvert the term that has offended her since her schooling. The history of these women are unique and make us rethink what women teachers are.

Keywords: Teacher. Femininity. Performativity

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
GT	Grupo de trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LGBT	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em periferias urbanas.
SME	Secretaria Municipal de Educação
N.C	Nota de Campo

## SUMÁRIO

	<b>AS FEMINILIDADES NA DOCÊNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: QUE CAMINHOS PERCORRER?</b> .....	09
<b>1</b>	<b>ISSO SÓ ACONTECE PORQUE SOU MULHER? O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO, A E NORMATIZAÇÃO DO FEMININO E AS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS COMO OUTRAS NARRATIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	21
1.1	<b>Em busca de uma metodologia que visibilize as muitas feminilidades</b> .....	21
1.1.2	<u>Quem são as mulheres professoras que provocam outras feminilidades?</u> .....	27
1.2	<b>Como a “bela, recata e do lar” se tornou hegemônico para as mulheres</b> .....	30
1.3	<b>Não se nasce professora, performatiza-se todos os dias: as professoras e as normas de gênero esperada para as “tias”</b> .....	36
1.4	<b>Sou professora e não sou bela, recatada e do lar: os significados da docência para as diversas feminilidades</b> .....	45
<b>2</b>	<b>A DOCÊNCIA E AS OUTRAS FEMINILIDADES</b> .....	56
2.1	<b>Quem são as mulheres: as diversas feminilidades no jogo político</b> .....	57
2.2	<b>A performatividade docente</b> .....	72
<b>3</b>	<b>SER MULHER ME FAZ, ÀS VEZES, INFELIZ: A VIOLÊNCIAS PRESENTES NAS NORMAS DE GÊNERO</b> .....	90
3.1	<b>A violência nos signos femininos</b> .....	90
3.2	<b>Norma como violência</b> .....	99
3.3	<b>Agência, formas de subversão e possibilidades de enfrentamento</b> .....	104
	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	115
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	122

## AS FEMINILIDADES NA DOCÊNCIA E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: QUE CAMINHOS PERCORRER?

O estudo de gênero se torna importante quando compreendemos que não existam corpos que não sejam generificados e materializados por meio de uma identidade sexuada. Nenhum de nós escapa do poder que a generificação dos corpos tem sobre nossas vidas: antes mesmo de nascermos já somos regulados pelas expectativas que nos trazem como seres sociais. Precisamos pensar em sexo e gênero como construções sociais e vê-los como reguladores que podem ter sua naturalidade questionável para entender como podemos lutar para que todas<sup>1</sup> sejam visibilizadas no seu direito de ser como é, não como se isso fosse uma escolha pessoal e sim como algo que nos é de direito.

Nas relações entre gênero e formação docente, como professora, sempre percebi diversas situações adversas e me perguntava: será que passamos por isso porque somos mulheres? Se a docência fosse inerentemente masculina, será que as pessoas teriam esta representação dela? Numa ocasião, tirei uma foto segurando um copo de cerveja e postei no *Facebook* pois estava num momento pessoal e me senti à vontade para fazer isso. Depois disso, ao chegar à escola onde trabalhava, fui rechaçada, pois, como professora, não poderia ter me exposto daquela forma. Deveria ser um “exemplo” para as alunas. Tal reação das colegas com palavras como ‘parecia uma qualquer’, ‘assim você não se dá ao respeito’, incomodou-me bastante porque não entendia que meu *status* profissional teria de sustentar-se em uma visão de ‘pureza’. Agora, ao compreender que a docência está ligada a um padrão de mulher único, percebo como a tal foto chocou as demais colegas professoras da escola.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC), apresentei um projeto de pesquisa que tratava de processos de recontextualização curricular. Apesar de ter experiência no estudo sobre relações de gênero desde minha graduação, só após iniciado o curso é que percebi que meu caminho me levava para estudos de gênero. Tal perspectiva se intensificou a partir de ter passado por outra grave situação de assédio dentro da mesma escola em que fui questionada por minhas colegas sobre minha foto no *Facebook*. Enquanto mulher e professora vivi muitas outras situações de humilhação, assédio e presenciei amigas viverem algumas também. Essa história é minha,

---

<sup>1</sup> Foi considerado escrever toda a dissertação no feminino questionada totalidade masculina na norma culta da Língua Portuguesa.

mas quantas professoras já passaram por situações de humilhação além de mim? Essas histórias são de todas nós mulheres que estão na docência: muitas professoras sofrem e sofrerão diversas violências que não serão nem percebidas como tais. A história da Luciana como uma professora jovem, mulher não é algo isolado, há muitas Lucianas no magistério sendo violentadas das mais diversas formas.

A violência é algo abominável para todas as pessoas, contudo vivenciar violência para alguns grupos sociais é algo aceitável. É ‘compreensível’ um homem violentar uma mulher alegando que ela estava ‘pedindo’, já que estava com uma roupa curta. É ‘tolerável’ um gay apanhar na rua, pois a violência é justificável já que é *normal* as pessoas acharem que ele deve ‘virar homem’. A violência é aclamada quando serve para reiterar normas inteligíveis ou reafirmar a superioridade masculinista.

Podemos perceber que há uma norma presente que define as vidas que merecem solidariedade humana e as que não. Uma vida só pode ser considerada como tal quando corresponde aos padrões produzidos socialmente: não há como existir uma vida se ela não se submeter aos enquadramentos. A inteligibilidade<sup>2</sup> se faz presente e toda ‘vida’ que transcende esta norma se torna mais vulnerável à violência. Vidas que estão para além do padrão cisgênero<sup>3</sup>, heterossexual, quando são perdidas, muitas vezes, não são lamentadas pois não possuíam o status de vida. Um corpo sempre está entregue a vulnerabilidade do outro. Um corpo está sempre exposto a enquadramentos que determinam vidas que podemos ou não chorar. Para Butler (2015) a vida é precária:

(...) O que é uma vida? O “ser” da vida é ele mesmo constituídos por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder e devemos tornar mais precisos os mecanismos específicos de poder mediante os quais a vida é produzida. (BUTLER, 2015, p.17)

O magistério, ao se feminizar, passa a carregar uma prática normatizante e até carregada de algumas violências, como assédios, contra as professoras. A profissão se tornar humilhante para os homens, por conta de salários e baixo prestígio social no século XIX, torna-se indicada para mulheres a partir deste período. O feminismo hegemônico esperado de uma ‘boa’ professora marca também esta violência quando traz o controle da sexualidade, vestuário em que a professora exigindo desta um padrão de ser performatividade de gênero.

<sup>2</sup> Inteligibilidade de gênero- trata-se de um conceito em que os gêneros são coerentes quando estão de acordo com a norma do sexo: alguém que nasce com pênis, será homem deve performatizar signos ditos masculinos. Alguém que nasce com vagina, será mulher e deve performatizar os signos considerados femininos. A inteligibilidade é um conceito que trabalha os gêneros como binários em que estão calcados numa matriz heteronormativa.

<sup>3</sup> O termo cisgênero se refere às pessoas cujo gênero é o mesmo que o designado em seu nascimento.

‘Bela, recatada e do lar’, expressão utilizada como parte do título desta pesquisa, referem-se a chamada de capa de reportagem da revista *Veja*, publicada em 16/04/2016<sup>4</sup>. Marcela Temer, a Primeira-Dama do presidente interino, à época, Michel Temer, é proclamada como uma mulher dentro de um feminino idealizado. O gênero aqui deve ser pensado não como uma verdade em que Marcela seja realmente esta mulher dita perfeita, mas na verdade, devemos pensar a plasticidade de como o gênero é performatizado é anunciado. A feminilidade de Marcela serve para marcar o lugar da mulher neste período instável na política nacional. Ela, Marcela é posta como um ‘ideal de mulher’ em oposição a ‘mulher louca’ que seria a presidente Dilma Rousseff. Durante este mesmo período, a Revista *Isto é* publicou uma reportagem sobre Dilma Rousseff na data 06/04/2016<sup>5</sup> a qualificava como uma mulher destemperada. A reportagem, ao longo de seu texto, traz a ex-presidente como alguém que não possuía controle emocional, sendo medicada por remédios para a histeria. A reportagem especula uma série de relatos sobre surtos que Dilma sofre. A tensão que surge neste sentido é entender como que a partir do momento que Dilma não se comporta dentro de um feminino hegemônico, ela é patologizada. Marcela, num outro lado, é vista como a mulher que “colocará o Brasil no rumo” pois é o feminino esperado para mulher “de verdade”.

Esse papel desempenhado por Marcela é buscado também na formação e no trabalho docente: para as professoras, principalmente as da educação infantil e as dos anos iniciais da educação básica<sup>6</sup> ancora-se numa concepção universalizante de professora que sustenta a afabilidade, o cuidado, o amor, o carinho como fundantes do comportamento docente no trato com crianças. Esta concepção de professora advém de diversos estudos científicos, realizados no século XIX, definiram as mulheres como cuidadoras naturais. Elas tinham o ‘instinto materno’ e por isso seriam capazes de educar crianças. Elas seriam educadoras que ensinariam *bons modos*. Toda essa naturalização e biologização esconde como o binarismo entre os gêneros marca uma única posição para as mulheres: apenas uma extensão da maternidade limitando seu espaço na sociedade. A questão não é se mulheres podem ou não serem cuidadoras e sim pensar que elas podem apenas fazer isso porque são mulheres. Pensar

---

<sup>4</sup> Fonte da reportagem: <http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/> Data do acesso: 16/01/2017

<sup>5</sup> Fonte da reportagem: [http://istoe.com.br/450027\\_UMA+PRESIDENTE+FORA+DE+SI/](http://istoe.com.br/450027_UMA+PRESIDENTE+FORA+DE+SI/) Data do acesso: 16/01/2017

<sup>6</sup> A LDB 9394/96 organiza a escolarização em duas etapas: a educação básica (que é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos) dividindo-se em três etapas: Educação infantil que se trata das creches (de zero a três anos) e pré-escolas (dos quatro aos cinco anos); o Ensino Fundamental (dividido em primeiro segmento do primeiro ao quinto ano e o segundo segmento que se trata do sexto ao nono ano) e o Ensino Médio. A educação superior trata-se da segunda etapa de escolarização. Neste trabalho, todas as professoras participantes atuam na Educação Básica.

nisso é problemático pois há uma pluralidade de diversos modos de ser que buscam visibilidade: a mulher, nas suas diversas formas, ainda luta por aceitação, para ser vista como portadora do direito de encenar sua feminilidade para além da norma de gênero. Há muitas professoras que estão para além das caixinhas heteronormativas.

As profissões possuem marcadores de gênero, ou seja, em nossa sociedade temos profissões ditas masculinas que estão ligadas à liderança, competição e força física enquanto as ditas femininas são ligadas ao cuidado e à educação. A entrada das mulheres em profissões masculinas se dá de maneira preconceituosa no mercado de trabalho, além do problema das duplas jornadas pois, além do trabalho fora de casa, a mulher convive com a rotina do trabalho doméstico. Para Wolff (2010, p. 504), “outra face dessa questão é a existência de trabalhos e ocupações consideradas ‘femininas’, como têm sido as profissões ligadas à educação e aos cuidados de saúde, enquanto outras profissões têm sido consideradas ‘masculinas’. Vemos a docência como uma profissão feminina não apenas por conta de ter mais mulheres atuando, mas por ela ser uma profissão ligada a signos que são percebidos como característicos do gênero feminino. A relevância desta pesquisa se sustenta na necessidade de colocar em tensão o processo de apagamento das questões de gênero nos estudos sobre a feminização docente e suas relações com a docência. Podemos dizer que atualmente vemos o processo de generificação da profissão não sendo tensionado nos estudos sobre o magistério. O que, ao nosso ver, pode ofuscar algumas problemáticas que a profissão traz devido a algumas de suas peculiaridades serem marcadas pelo gênero feminino.

A justificativa para os estudos sobre a docência numa perspectiva de gênero se dá para que ela seja problematizada para além da categoria classe. E serve principalmente para problematizarmos o papel que feminilidades e masculinidades exercem no magistério, embora esta pesquisa se situe apenas nos estudos femininos. Além disso, os estudos de gênero nos ajudam a entender as desigualdades presentes no magistério e nas relações de trabalho.

Para ilustrar algumas tensões, realizei uma pequena pesquisa no site da Anped (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) focalizando a atenção para o Grupo de Trabalho (GT 8), denominado “Formação de Professores”. Foram localizados, ao todo, 33 grupos de pesquisa articulados a este GT. No quadro 1, apresentamos 20 grupos de pesquisa que apresentam o termo “**professores**” em sua denominação, indicando a prevalência linguística do gênero masculino.

Quadro 1: Grupos de pesquisa com o termo “professores”

Denominação	Instituição/Sigla
A temática da formação de professores em pesquisas da vida da cultura, escola e ensino	UFPR
Formação de professores de educação jovens e adultos no Distrito Federal: um relato de experiência	(GPEJA-Unesp/Marília)
Formação de professores e práticas educativas educação básica e superior	GPFOPE/UFSM
Formação de professores, políticas públicas e espaço escolar	GPFOPE/UNESP Pres. Prudente
Grupo de Estudo Formação de Professores e suas Práticas	UNILASALLE
Inovação educacional, práticas educativas e formação de professores	GEPI/INOVAEDUC UFSM
Grupo de estudos e pesquisa sobre Escola Pública, infâncias e formação de educadores	GEPEPINFOR-UNIFESP Guarulhos
Grupo de estudos e pesquisas sobre formação de educadores	Grupo Formação – PUCGOIAS
Grupo de pesquisa inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na escola básica:(re) pensando a ação do professor e o papel da família nas práticas inclusivas; Grupo de estudo e pesquisa sobre formação de professores de matemática	GEPFPM UNICAMP
Núcleo de estudos sobre a formação de professores da educação profissional e tecnológica	PETMET/FORPROF ET
Grupo de Pesquisa sobre Formação de Professores	PPGE/PUCGOIÁS-PUCGOIAS
O desenvolvimento profissional do docente da Educação Superior	UTFPR
Grupo de estudos e pesquisas da formação e atuação de professores/pedagogos	GEPFAPE-UNB
Grupo de Pesquisa sobre formação de professores da PU-CSP	PUC-SP
Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço	USP
Projeto de formação de professores de administração – Pró-Administração	PUCPR
Iniciação científica compartilhada: as competências do gestor escolar no entorno sul do Distrito Federal	UNIDESC
Formação de professores e paradigmas curriculares: história, atuação e perspectivas	UTFPR
Núcleo de estudos sobre a formação de professores da educação profissional e tecnológica	PETMET/FORPROF ET-CEFET-MGPETMET
Grupo de estudos movimentos identitários de professores	PUC-SP

Fonte: A autora, 2017

No quadro 2, localizamos 11 grupos de pesquisa que **não especificam o gênero em sua denominação**.

Quadro 2: Grupos de pesquisa que não especificam o gênero das profissionais

Denominação	Instituição/Sigla
Formação e prática docente	FORPRAD-UCDB
Grupo de estudo e pesquisa práxis educativas: dimensões e processos	PUC-PR
Grupo de estudos sobre a profissão docente	GEProf--PUC-RIO/UCP
Grupo interdepartamental de pesquisa sobre educação em ciências	Gipec- UNIJUI
Grupo de pesquisa formação profissional em contextos educacionais inclusivos	UNICENTRO/UEPG

Núcleo de estudo e pesquisa sobre licenciatura	NEPEL- UFOP
Grupo de Pesquisa Educação e Religião	GPER- PUC-PR
Grupo de pesquisa em educação matemática: uma abordagem histórico-cultural	GPEMAHC-UFSM
Grupo de pesquisa instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas	UNISANTOS
Sujeitos, formação e aprendizagem	UNESP - Pres. Prudente
Grupo de estudos e pesquisas em educação e imaginário social	

Fonte: A autora, 2017.

No quadro 3, foi localizado apenas um grupo de pesquisa que **contempla tanto o gênero masculino como o feminino** em sua denominação.

Quadro 3: Grupo que especifica o gênero masculino e feminino

Denominação	Instituição/Sigla
Formação do educador e a formação de professores (as): jovem grupo/antigas preocupações	Grupo FORME- Unesp/Marília

Fonte: A autora, 2017.

O que mais nos chama a atenção é o fato de em nenhum deles ser utilizado o termo **“professora”**, indicando de forma flagrante um indício de possibilidade de apagamento da mulher enquanto temática de estudo sobre a profissão, e conseqüentemente, as demandas femininas na docência.

Uma outra tensão que materializa esse apagamento envolve o escrito nos documentos oficiais do MEC. Ao fazer uma leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/96), encontramos o emprego de termos masculinos como **“do profissional”** e **“o docente”**. **No entanto, não encontramos ocorrência de termos indicando o gênero feminino.** Abaixo, no quadro 4, indicamos as ocorrências dos termos no texto da LDB:

Quadro 4: Termos Masculinos na LDB

Do profissional	O docente
Artigo 25; artigo 33 incisos 1º; artigo 57, artigo 58- inciso 3º; artigo 61- inciso 1º; artigo 67-inciso 2º; artigo 85; artigo 87-inciso 3º.	Artigo 13-inciso 46-línea na línea “a”; artigo 47- inciso 1º nas líneas “a” e “c”; artigo 52-inciso 2º, 3º e 4º; artigo 54-inciso 1º; Parágrafo único no artigo 56; artigo 62-inciso 4, 6; artigo 63; artigo 65; artigo 67- inciso 1º; artigo 70-inciso 1º; artigo 85.

Fonte: A autora, 2017.

A partir dessa percepção, busca-se dados referentes ao contingente de docentes no país. Para tanto, utilizamos as informações constantes do documento “Estudo exploratório sobre o professor brasileiro – com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007”, publicado em 2009, pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). De acordo com o referido documento, o Brasil possuía o total de 1.882.961 docentes. Na amostragem por gênero, o percentual de mulheres é: nas creches e pré-escola, respectivamente a 97,9% e 96,1% e no primeiro segmento elas eram 91,2%.

Os dados estatísticos indicam que as mulheres são a ampla maioria nas escolas. Elas estão em todas as etapas e modalidades da educação básica. Um percentual de 81,6% das professoras em regência de classe são mulheres. Este total indica mais de um milhão e meio de docentes. A porcentagem para os anos finais do Ensino Fundamental é de 74,4% de mulheres e de 25,6% de homens. No Ensino Médio, este percentual se altera um pouco, reduzindo o percentual de mulheres, 64,4%. O percentual de homens era de 36,6%. Mesmo que a pesquisa do INEP faça a análise de gênero de maneira binária (só há opção de declaração sexo masculino ou feminino), percebe-se que o magistério é composto, majoritariamente, por mulheres.

Parece incoerente referir-se genericamente a *professores* quando a maioria esmagadora é composta por *professoras*! O termo é utilizado no masculino pois necessita estar coerente com a norma culta, contudo, mesmo assim, consideramos o uso inadequado para significar a totalidade de mulheres no magistério. Conforme Bechara (2009), o masculino prevalece sobre o feminino quando houver ambos os gêneros a serem nomeados. Logo, numa sala em que existam 9 alunas e 1 aluno, deve-se referir a turma como ‘alunos’ e não alunas, mesmo que elas sejam 90% da sala. A norma culta demonstra como o masculino é totalizado para significar as representações. Devemos nos ater que as normas da língua culta e as ciências, no plano da modernidade, não estão isentas do caráter ideológico que define quem é o detentor do poder nas narrativas: o homem, com sua masculinidade, é este representante. Assim, as mulheres são invisibilizadas porque já são representadas pelo ‘geral’ que é imposto, ou seja, o masculino universal heteronormativo. Conforme Louro (1997):

Na verdade, há uma história da ciência que ganhou legitimidade e universalidade. Esta Ciência, escrita com maiúscula, fala por todos e de todos já que foi pensada, conduzida e instituída a partir dos interesses e das questões daquelas cujas vozes pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade. Mas essa Ciência também foi feita- é indispensável reconhecer isso- por um grupo ou parte da humanidade. Ela foi feita por homens- os homens brancos ocidentais da classe dominante- os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas. Possuidores de alguma capacidade ‘extraordinária’, eles sempre souberam o que era importante em *geral*. (LOURO, 1997, p.143)

Não perceber a docência numa perspectiva de gênero é ocultar as desigualdades nas perspectivas generificadas existentes. Necessidade de formação de uma identidade a docente é um exemplo de prática normativa e opressora presente na profissão. Seja entre acadêmicas que, muitas vezes, definem uma única concepção do que seria uma boa professora, até as cobranças das comunidades em busca de professoras perfeitas que possuem um dever moral de tornar alunas emancipadas, autocríticas, capaz de ensiná-las os saberes acadêmicos. Deparamo-nos com maneiras diversas nos espaços sociais que ‘moldam’ mulheres para serem as professoras perfeitas.

Alguns marcadores são definidos para simbolizarem a perfeição do “ser professora”: o padrão de sua caligrafia - muito ao gosto da Didática Instrumental, organização, delicadeza na confecção de materiais didáticos, etc. Além disso, até o comportamento é controlado. A regulação de sua sexualidade exercida fora da escola acaba por se transformar, também, em indicativos de controle de seus corpos e de seus comportamentos. Podemos perceber isso por meio de relatos, publicidade, noticiários e outros meios de comunicação em que alguns relatos definem o modo como professoras devem se comportar dentro e fora das escolas. Como por exemplo, podemos citar a novela *Carrossel*, exibida no canal SBT, trazia a professora bem-comportada, amorosa como é esperado para todas as docentes.

Amor, abnegação e paciência eram (e são) as condicionantes para que docência fosse cumprida. São comuns discursos que projetam a “boa professora” como aquelas que, independentemente das condições adversas, ‘dão suas vidas’ para formar seus alunos pois esta era a missão dada a elas, a docentes poderiam ser vistas como mães espirituais, a maternidade que era considerada a verdadeira carreira feminina poderia ser exercida pela professora (uma solução para mulheres solteironas), Segundo Louro (1997, p.97) a docência se apropria de atributos femininos para se concretizar. “Em seu processo de feminização, o magistério, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, a sensibilidade, o cuidado etc. Para ser admissível como uma profissão conveniente”.

Ainda sobre o feminino prezado para a docência podemos dizer que ele se tornou normatizante. No entanto, mesmo com esta força, podemos afirmar tão categoricamente que nunca existiu resistência por parte das mulheres contra este padrão? Todas as professoras desde que a feminização se efetivou foram femininas como o proposto? As mulheres que não estão nesta *caixinha* podem contribuir para a não naturalização? A motivação para problematizar alguns discursos sobre as relações da docência, numa perspectiva de gênero veio após uma leitura do livro “*Feminização do Magistério - Vestígios do passado que marcam o presente*” de Maria Christina Siqueira de Souza Campos e Vera Lucia Gaspar da

Silva (2002) que trata de relatos de normalistas do início do século XX, mostrando-nos como ser professora ia além do que alguns documentos oficiais explicitavam ao trazer quais eram os sentimentos vividos por elas. Vemos relatos de meninas pobres que se formavam professoras para sustentar a si mesmas e a sua família. O Curso Normal fora (e talvez ainda seja) uma formação que as auxiliava a se manter financeiramente. Muitas eram meninas pobres que conseguiam uma oportunidade para estudar e para trabalhar, estas não estavam felizes sempre porque o salário era pequeno e não viam a docência como uma maneira de esperar um marido para abandonar o trabalho. Logo, longe dos Anos Dourados, temos diversos significados do ser professora para estas mulheres.

Com o auxílio dos estudos *queer* entende-se que a categoria professora numa completude é algo impossível. Não é possível definir o que é ser uma professora, exercer a docência diante das múltiplas formas de ser. Da mesma forma que a categoria mulher também não pode ser lida como uma completude diante das diversas feminilidades performatizadas. Mesmo quando pensada numa lógica de interseccionalidade, levando em consideração o viés de classe e raça, não é possível marcar o que é ser mulher, pois as feminilidades são diversas, múltiplas e complexas. Logo, não há como determinar as opressões vividas pelas mulheres na docência de maneira genérica. Definir uma identidade docente para pensar em quais atributos uma professora precisa ter para garantir um pedagógico também se torna algo impossível, pois estamos falando de realidades únicas que demandam da professora atitudes únicas a todo momento. Ser carinhosa, amorosa e compromissada com as alunas é algo importante, mas não há como definir como isso se concretizará.

Os discursos naturalizados de que para ser uma boa professora é preciso ser carinhosa, amorosa, sensível, paciente são atos performativos que se constituem historicamente. A professora quando encena estas qualidades não é apenas além de uma mera descrição de seu trabalho. Indica, para além disso, ações que se repetem a cada momento em sala de aula e fora dela, pois há diversas normas que são postas para ela desenvolver seu trabalho. O conceito de performatividade desenvolvido por Butler (2015) nos explica que sexo e gênero são efeitos e não causas de discursos que, embora possamos apontá-los como reguladores implicados em ações de poder, não podem ser personalizados, ou seja, não há como definir precisamente quem determinou qual era a maneira que as professoras deveriam ser. A performatividade docente está ligada ao modo de atuar no sentido de que a repetição deste discurso permite que ele se legitime como o correto modo de ser professora. Antes de entrar numa sala de aula, uma menina já esteve lá convivendo com uma docente lendo suas atitudes e passando por um

processo de subjetivação que mesmo que ela não vire professora, é capaz de saber como uma deve se portar.

Não há como não pensar em uma docência que não permeie pelo *ser* mulher. Ninguém nasce professora, performa-se professora cotidianamente. A linguagem também é parte importante para pensarmos em performatividade docente, pois não há corpo docente fora da língua, os signos citacionais<sup>7</sup> que estão ligados às normas ontológicas impregnadas nos discursos, um gênero que performatiza perfeitamente é aquele que atende estas normas. Os discursos performativos que pairam sobre a docência são reguladores de um feminino universal, contudo não podemos dizer que estes são determinantes. Temos momentos que a norma se desestabiliza trazendo visibilidade para outras feminilidades. Ser professora implica, muitas vezes, em ser feminina, doce, amorosa, contudo estas não são as únicas feminilidades presentes.

Mulheres docentes transexuais<sup>8</sup>, lésbicas, prostitutas e outras feminilidades que não estão dentro de um feminino universal estão nas escolas realizando um trabalho pedagógico num espaço que não 'é para elas' pois não se encaixam no padrão de feminilidade esperado para o magistério. Contudo, elas mesmas realizam um papel dentro do magistério que é o de quebrar com a naturalidade e o próprio conceito essencializado do ser professora. Estas docentes também são fruto de uma resistência, pois muitas não são consideradas pessoas, são vistas, algumas, como corpos abjetos<sup>9</sup>. Elas superam a violência institucional imposta nas escolas pois são estigmatizadas já que não vistas de maneira coerente coerência com a norma, logo elas representam uma subversão de discurso só por seus corpos ocuparem o espaço escolar.

Nesta pesquisa, tenho a pretensão de trazer professoras, mulheres que vivem sua sexualidade livremente, transexuais, lésbicas para um diálogo do que significa ser professora que não se encaixa na concepção de feminino hegemônico, já tão naturalizado pelos discursos e performances vigentes.

Estas mulheres já representam uma subversão só de ocupar estes lugares que não são 'delas'. Suspeitamos que o próprio processo de escolarização destas mulheres professoras

---

<sup>7</sup> Conceito que diz respeito a produção de uma identidade por conta da repetição de uma ideia. Este conceito terá uma explicação mais aprofundada no capítulo dois.

<sup>8</sup> O conceito de transexual se algo sujeito que não performatiza a identidade de gênero esperada para o sexo no qual fora designado. Salientando que o gênero, a masculinidade e a feminilidade não têm nada a ver com a estrutura biológica.

<sup>9</sup> O conceito abjeto é criado por Judith Butler para se referir a todas as pessoas que não estão dentro do padrão heterossexual e/ou cisgênero.

tenha se constituído por forças violentas e opressoras. Elas sobreviveram a uma escola que invisibilizava as violências sofridas, uma escola heteronormativa, normatizante e controladora. Logo, apenas de estar neste espaço, estas docentes já trazem uma subversão de discurso. Contudo, buscamos para esta pesquisa algumas perspectivas para compreender trajetórias dessas professoras. Para tanto, algumas questões se colocam para nossa reflexão: Como estas mulheres chegaram à docência?’. Que sentidos têm o “ser professora”? Que relações de poder se mostram nesse “ser professora”? Como são percebidas pela comunidade escolar onde atuam? ’

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. O Capítulo 1, denominado *1. Isso só acontece porque sou mulher? O processo de feminização, a e normatização do feminino e as trajetórias de professoras como outras narrativas teórico-metodológicas* trabalha-se com os conceitos teóricos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. Este capítulo está dividido em dois momentos: primeiramente conceitua-se o conceito metodológico utilizado na pesquisa: optou por se utilizar trajetórias de vida. A metodologia é situada numa perspectiva pós-estruturalista indo ao encontro dos referenciais teóricos utilizado: os estudos *queer*, além de apresentação das mulheres que contribuíram com a pesquisa. Na segunda metade do texto trabalha-se como historicamente o discurso do feminino universal se estabeleceu. Estudos de Rodhen (2001), Ismério (1995), Chamon (2005), Louro (1997) são alguns que ilustram estes estudos sobre o feminino hegemônico e a feminização docente. O capítulo está dividido em: *1.1 Em busca de uma metodologia que visibilize as muitas feminilidades* são apresentadas as reflexões realizadas para a escolha da metodologia diante dos objetivos que a pesquisa possui. Apresenta-se a metodologia que consideramos ter sido os caminhos percorridos para escolher a metodologia da pesquisa: para compreender as múltiplas feminilidades presentes na docência. Esta reflexão é feita a partir de pressupostos da teoria *queer*. *1.1.2. Quem são as mulheres professoras que provocam outras feminilidades?* Apresenta-se as mulheres participantes da pesquisa. Justifica-se a escolha destas e como aconteceram os encontros e conversas. Na secção *1.2 Como a ‘bela, recata e do lar’ se tornou hegemônico para as mulheres* Apresenta-se uma breve historicidade da mulher a partir do século XIX indicando representação ‘bela, recatada e do lar’ se formou num contexto europeu e em seguida no brasileiro para mulheres brancas, cisgêneras e classe média. E como essas discursividades normatizaram o papel feminino na sociedade. No tópico *1.3 Não se nasce professora, performatiza-se todos os dias: as professoras e as normas de gênero esperada para as “tias”* se volta para como fora o processo da feminização docente, com a mudança dos discursos. A profissão que até o século XIX, era exercida por homens e com

desvalorização, foi aberto para mulheres e foi se constituindo num discurso de feminino universal para justificar a entrada delas no magistério. No último ponto, 1.4 *Sou professora e não sou bela, recatada e do lar: os significados da docência para as diversas feminilidades* trabalham-se as concepções de feminino no magistério atual mostrando que discursos da feminização ainda estão presentes, no entanto, em caminhos de subversões do feminino universal, identificam-se novas feminilidades que toma a escola, alterando o papel e a configuração de diversas feminilidades.

O segundo capítulo, intitulado, 2. *A docência e as outras feminilidades* envolve a problematização de nossa temática de pesquisa, apresentamos nossas intenções e as nossas de nossas fundamentações teóricas. Neste capítulo aprofunda-se as reflexões da pesquisa a partir dos estudos queer inspirados em Judith Butler (2015), (2000), além disso são discutidas as categorias sexo, gênero, dualismos a partir da reflexão teórica das autoras: Sterling (2001), Laqueur (2001) e Scott (1995). O capítulo está organizado em dois subtópicos: 2.1 *Quem são as mulheres: as diversas feminilidades no jogo político* em que é apresentado como as categorias mulher e professora estão à numa lógica de incompletude para a definição das feminilidades que estão presentes no jogo político. *A performatividade docente* as categorias sexo, gênero são discutidas dentro das normatizações. Discutimos como estas categorias estão numa lógica binária inteligível.

No Capítulo 3 está subdividido em 3. “*Ser mulher me faz, às vezes infeliz*”: *a violência presente nas normas do gênero feminino*, apresentam-se as narrativas e trajetórias das participantes da pesquisa e como violência institucional está presente para reiterar normas. A partir dos estudos de Das (2011) trabalha-se a concepção de violência como algo presente nos signos considerados discursivamente como femininos. Além disso, o conceito de agência a partir de Judith Butler é apropriado para entendermos algumas resistências que são narradas pelas professoras que participam da pesquisa. Na seção 3.1 *A violência nos signos femininos* trata-se da argumentação de como os signos femininos que marcam a docência, trata-se de uma discussão de o quanto a violência institucional marca o gênero feminino e como as performatividades de gênero acontecem diante destas violências. 3.2 *Norma como violência* trata da norma como violência, neste subtópico trabalha-se como a norma produzida no discurso mantém quais vidas são violentadas e quais são preservadas, como que ser sujeito digno de solidariedade humana está preso a enquadramento, incluindo a inteligibilidade de gênero. 3.3 *Agência e formas de subversão e possibilidades de enfrentamento* fala da subversão das normas, trabalha-se os meios de resistências e agência que as docentes possuem para subverter as normas e violências que elas evidenciam.

## **1 ISSO SÓ ACONTECE PORQUE SOU MULHER? O PROCESSO DE FEMINIZAÇÃO, A E NORMALIZAÇÃO DO FEMININO E AS TRAJETÓRIAS DE PROFESSORAS COMO OUTRAS NARRATIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

A docência é uma profissão que se constitui, historicamente, como feminina. As mulheres entram na docência a partir do século XIX, num processo denominado como feminização docente. Este capítulo, propor-se num primeiro momento em debater sobre a metodologia escolhida e apresentar as participantes. Escolhemos como metodologia as trajetórias de vida e pretendemos por meio deste capítulo apresentar os argumentos que nos mostraram esta ser o melhor método para buscarmos alcançar os objetivos propostos. Além de ser uma metodologia que vai ao encontro dos pressupostos de nosso referencial teórico.

Este capítulo, no segundo momento, tem a pretensão de debater deste processo histórico da construção do discurso do feminino hegemônico e o processo de feminização docente como fenômeno generificado. Pensando como os discursos que criam uma performatividade docente se consolidaram e estiveram ligados a um feminino hegemônico que marcou e marca, ainda, a profissão. Falar na história da mulher e professora me parece insuficiente a partir do questionamento de que categorias mulher e professora são incompletas, logo como posso determinar que elas teriam uma única história que explicasse todo o processo de entrada delas no magistério?

### **1.1 Em busca de uma metodologia que visibilize as muitas feminilidades**

A escolha da metodologia para esta pesquisa talvez tenha sido o maior desafio presente na pesquisa. O propósito esperado para a metodologia era que esta trouxesse os sentidos de feminilidade, de educação das professoras com um olhar micro para aquelas realidades. Hoje, a luta no magistério passa pela visibilidade dos direitos de todas as mulheres: perceber que quem está no chão das salas de aula são majoritariamente elas, frases como ‘o saber do professor’, ‘a prática do professor’ devem sair de cena para que se reconheça as feminilidades existentes. As dificuldades vividas no magistério passam sim por uma questão de desigualdade de gênero.

Questionar as problemáticas que envolvem as mulheres professoras como assédio, remuneração quase sempre muito baixa estão na luta por igualdade de gênero, mas sabendo

que a representação política de professora é pautada pela incompletude está como a categoria mulher, não há como representá-las, politicamente de maneira plena. As docentes que estão em sala de aula são diversas, com necessidades políticas diversas para todas as suas feminilidades. Não reconhecer isso é de certa forma contribuir para que mulheres docentes transexuais, por exemplo, sofram assédios, mulheres lésbicas tenham que, por exemplo, esconder sua sexualidade no seu ambiente de trabalho, mulheres professoras negras sofram racismo. Todas devem ser incluídas nesta categoria incompleta designada ‘mulher’.

Lembrando que embora haja o discurso da docência como expansão do lar para a mulher, muitas subvertem esta ordem, pensando em outras maneiras de ser docente. Logo o processo histórico da feminização docente, principalmente os referentes ao século XIX, apresenta uma mulher branca, oriunda de classe média que chegava à docência por diversos motivos. A história da feminização, trazida por pesquisas anteriores, como uma forma de trazer elementos da história oficial em que temos contato nos livros, não se trata da história de todas as feminilidades que estão presentes na docência (até porque, como já fora enunciado, esta categoria não é completa). Como anunciado, uso a concepção de docência como um ato performativo: buscamos pensar como os discursos performativos se naturalizaram ao longo do processo histórico.

Diversos aspectos como a motivação da entrada de mulheres, o sonho de ser professora são discursos que servem para reiterar uma norma de gênero por meio da feminização. Ao ter contato com a narrativa de vida de uma das participantes, tivemos a oportunidade de perceber como a entrada da docência para ela fora algo totalmente diferente dos discursos oficiais. Nestes relatos pessoais, podemos perceber que a entrada na carreira docente não pode ser resumida a motivações como vou “ser professora quando espero um marido” ou “decidi ser professora porque não tive escolha”. Devemos nos atentar para as histórias que estão presentes e não ditas. Carla, uma das professoras que colaboraram com a pesquisa, coloca que entrou por magistério por conta de um namorado, conforme segue um recorte abaixo:

Me achei no magistério por um acaso, nunca sonhei em ser professora. Infelizmente, entrei no magistério graças a um homem na minha vida. F o meu primeiro namorado. Ele *foi um cachorro* (sic). Não queria nada. Foi mais ou menos o seguinte: era meu primeiro namorado, não queria nada com o estudo e eu, altamente apaixonada por ele. Já estava fazendo pré-vestibular na época e ele ainda na quinta série. Então, no auge da paixão, eu falei: “não, eu te espero, eu te espero”, eu volto e faço o Ensino Médio novamente e você faz o supletivo e acaba a tempo’, a gente faz a faculdade que você escolher. ”eu voltei para fazer o Ensino Médio novamente. Já tinha feito formação geral e voltei para fazer formação de professores. (Profa. Carla, setembro/2016, N.C.)

Tratar de feminização docente é abordar todo o processo das mulheres se inserirem no magistério. Vale ressaltar que não estamos falando da categoria mulher completa e sim de uma representação. Este fenômeno ocorrido no século XIX serve como justificativa da existência da grande massa feminina nas escolas, atualmente. Podemos dizer que a entrada no magistério fora marcada pela discriminação no que se refere ao controle da vida da professora e emancipação feminina em que ser professora representava *status* como também representava ser bela, recatada e do lar para ser considerada uma boa docente, reiterando um ideal de mulher. Por isso, analisar a concepção de feminização numa perspectiva de gênero se faz importante: não estamos falando de mulheres e sim de mulheres que representam um feminino que se tornou hegemônico.

Quando falamos em sentidos de feminilidades utilizando um ideal de mulher imposto pelas ideias eurocentradas, não estamos falando que mulheres brasileiras seguiam este padrão de feminilidades, até porque esta mulher inspirada numa ideologia vitoriana não era uma realidade nem na própria Europa. Por isso, ao tratarmos desta mulher, falamos de discursos que normatizaram, ou seja, criaram discursos de normas, para a vida de mulheres até hoje. Podemos afirmar que este feminino hegemônico não está presente na formação das mulheres, mas ele é parâmetro para definir quem é ou não é uma ‘mulher de verdade’.

O regime de verdade é um conceito proposto por Foucault (1979) que se refere a entendermos como os discursos que funcionam como verdades em uma dada sociedade. Estas está intimamente ligada às relações de poder e a quem pode produzi-las. O poder do discurso produz estes regimes de verdade ao mesmo tempo que regimes de verdade produzem o poder daqueles que a instituem. Este discurso verdadeiro não está isento de interesses de um grupo político: o discurso médico, ao afirmar a diferença sexual e destacando a fragilidade feminina, estava muito bem-intencionado para demarcar um privilégio masculino de toda uma história do mundo ocidental. O conhecimento sobre a mulher, sobre o que é uma mulher, seus atributos devem ser analisados dentro de uma perspectiva de relação de poder em que nenhum saber científico não está afirmando um lugar, no caso, lugar de mulher, professora em dada sociedade. Segundo Foucault (1979):

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 1979, p.12)

A partir da necessidade de uma metodologia que conseguisse dar visibilidades as feminilidades trabalhas, a escolha da metodologia a ser trabalhada na pesquisa fora as *trajetórias de vida*. Esta metodologia está inserida no contexto de perspectiva pós-estruturalista. Esta perspectiva nos é válida pois esta se propõe a problematizar diversas categorias como: sujeito, verdade, poder, algo que consideramos primordial à pesquisa. A organização de uma metodologia pós-estruturalista busca uma organização conforme cada realidade: não há uma receita de como fazer uma pesquisa com um viés pós-estruturalista. A construção da problemática de investigação, a construção de estratégias, as interpretações dos dados são realizadas conforme cada realidade de pesquisa. Além disso, não se busca seguir um método seguro que nos dará uma resposta certa, mas sim, busca-se lançar um olhar sobre o que é educação, feminilidades. Busca-se colocar em tensão toda e qualquer certeza. Paraíso (2004) ao debruçar sobre como podemos pensar as pesquisas com perspectiva pós-estruturalistas em educação nos diz que:

Têm discutido questões dos tempos e espaços educacionais, mostrando os processos de feitura da escola moderna, bem como pensado, de diferentes formas, a diferença, a identidade e a luta por representação. Têm aberto mão da função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir. Têm, acima de tudo, buscado implodir e radicalizar a crítica àquilo que já foi significado na educação, e procurado fazer aparecer o que não estava ainda significado. (PARAÍSO, 2004, p. 287)

As trajetórias de vida também estão calcadas nos estudos feministas que nos são importantes. Os estudos feministas, conforme argumenta Coutinho (2006) permitiram uma abertura para outras metodologias alternativas que dessem conta destas teorias formadas. Isso acontece devido à insatisfação com outros métodos já tradicionais que não davam conta de contemplar as perspectivas que os estudos sobre mulheres traziam. Nesta pesquisa, as narrativas orais são a inspiração metodológica para significar as feminilidades presentes nas participantes. Conforme em Coutinho (2006):

A narrativa oral tem sido um instrumento básico nos esforços dos trabalhos sobre gênero para incorporar vidas, atividades e sentimentos, inicialmente das mulheres e, posteriormente, também dos homens, em nossa compreensão do passado e do presente, e que não têm sido contemplados nos estudos tradicionais. (COUTINHO, 2006, p.67).

Pretende-se nesta pesquisa utilizar-se de princípios das *trajetórias de vida* para trazer problematizar as feminilidades postas. Os dados que serão coletados não são idealizados como algo explicativo de uma verdade e sim munidos de significados diversos que podem ser lidos por diferentes realidades. Ter uma visão micro sobre a realidade de meu objeto entendendo que nada pode ser universal, auxilia-nos a ajustar a metodologia em que o discurso interseccional, auxiliando-nos na articulação de categorias como classe, raça, gênero,

sexualidade estabelecendo sentidos diversos que produzam efeitos distintos. A metodologia, também nos permite ter um olhar especial para as micro resistências. Silva (2002) destaca que as histórias de vida auxiliam a dar visibilidade para os espaços de resistências. Conforme a autora:

[...] aliado à investigação de espaços de opressão das mulheres, faz-se necessário investigar espaços de resistência. Dar visibilidade à memória das mulheres-professoras ajuda a identificar e a reconhecer esses espaços de resistência e a desconstruir uma história da educação registrada em grande parte por homens e amparada em fontes documentais oficiais. (SILVA, 2002, p.98)

As trajetórias de vida se justificam como metodologia pela necessidade de compreender conhecimentos outros. Esta é uma alternativa para a compreensão sobre os conhecimentos docentes desenvolvidos durante a trajetória de vida e trabalho das professoras. As trajetórias de vida permitem obter informações mais subjetivas das colaboradoras, analisando suas experiências pessoais. Busca-se escutar as docentes e não as tratar como um mero objeto de pesquisa. Esta reflexão sobre os aspectos particulares são o ponto alto para análise da realidade investigada. Como aponta SILVA, 2002, p. 99 “Da mesma forma que para se alcançar a relevância da canção é necessário ir ao cantor, conhecer histórias de vida das protagonistas da cena escolar é um caminho privilegiado para melhor compreendê-la”

Outra proposta desta metodologia é conhecer uma história que ultrapasse a das narradoras pois permite complexificar discursos sociais que muitas vezes estão presentes nas realidades de boa parte da sociedade. Busca-se por meio das falas dessas professoras significar o que é ser uma docente que não está dentro da ‘caixinha’ do feminino esperado para as mulheres numa sociedade hegemonicamente heteronormativa/cisgênera num discurso machista prevalente. Tem-se como objetivo ir além do discurso ‘ a escola é heteronormativa’ pois afirmar isso num discurso vazio não traz nenhuma *novidade* para os estudos de gênero, sexualidade e educação. Afirmer apenas “na escola meninas usam rosa e meninos azul “não traz grandes contribuições, mesmo porque a escola é heteronormativa porque a sociedade também. A grande questão está em saber que se a escola é heteronormativa, ela o é por uma questão de cumprir o seu *papel* social. A maquinaria escola serve como um aparelho do Estado em que ela não está apenas sendo ‘opressora’, mas sim está cumprindo a sua missão como instituição legitimada para formar inteligibilidade. Essa heteronormatividade está diretamente ligada ao papel de gênero que mulheres devem desempenhar nas escolas. Ser controladora, capaz de vigiar o alunado, por exemplo, é uma característica considerada feminina. Não é possível analisar a heteronormatividade negando a femininização do magistério.

A trajetórias de vida segundo Born (2001) é descrita como um conjunto de eventos na vida de uma pessoa. Estes eventos adquirem a sequência a ser narrada durante a pesquisa, sendo não lineares. A localização dos eventos, duração, as narrativas das situações expostas são os resultados que a pesquisa traz. Conforme Born (2001):

A trajetória de vida pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida. O curso de uma vida adquire sua estrutura pela localização desses acontecimentos e pelos estágios do tempo biográfico. (BORN, 2001, p. 241)

A trajetória de vida dentro das metodologias que prezam pela oralidade, fora a mais oportuna para a pesquisa em questão. Em comparação por exemplo com a metodologia de biografia, por exemplo, optamos pela trajetória de vida. A diferença entre as duas: enquanto a biografia traz dados de maneira mais seletiva selecionando com mais rigor os percursos da vida que serão analisados, a trajetória de vida traz uma abordagem mais maleável. Algo que nos é mais interessante já que a proposta é justamente perceber os sentidos de feminilidade e educação que cada colaboradora traz, sem grandes roteiros *a priori*. Embora ambas as metodologias se proponham a trazer percorrer a vida das participantes, estas pequenas diferenças entre metodologias precisam ser levadas em construção no momento de construção do método que guiará a pesquisa.

Os estudos sobre a feminização docente são estudos da norma de gênero e não sobre as mulheres professoras. Estes sempre reiteram práticas das quais podem estar longe do que professoras realmente fazem. Ser professora, ser mulher não é algo dado, lugar comum a todas. Logo, a escolha desta metodologia vai num buscar de sair deste lugar comum e tentar analisar o que as professoras entrevistadas, dentro de suas realidades, pensam sobre o feminino e a docência. Estas não são professoras ‘belas, recatadas e do lar’. Quais os significados que se inscrevem nestas outras características que destoam do “padrão” de ser professora? Considerando as diversas violências a que estão sujeitas, a desvalorização e desqualificação por serem mulheres, o fato de não se inserirem em um conceito de feminilidade heteronormatizada, suas vidas e suas trajetórias como professoras se interceptam e produzem sentidos novos para a docência.

Ainda sobre as percepções, articulando as histórias de vida das professoras colaboradoras com alguns princípios da perspectiva metodológica *queer*, pretende-se analisar os discursos sobre a naturalização das identidades de gênero, os significados que existem para elas sobre um corpo feminino que não está dentro dos padrões de feminilidade, quais as resistências que estes podem ter, quais as possibilidades de subversão deste feminismo a partir

da ocupação destes corpos no ambiente escolar. O *queer* que está presente e que devido estar para além da heteronormatividade, está impregnado de violências que se formam numa lógica interseccional. Em Miskolci (2009):

De forma simplificada, e puramente explicativa, os processos normalizadores operaram sempre interseccionalmente. As duas categorias que mais contribuíram para a formação conjunta de identidades hegemônicas e marginais foram raça e sexualidade, daí a relação intrínseca entre elas que justifica a análise da racialização do sexo e da sexualização da raça como um processo normalizador duplamente naturalizante (...) (MISKOLCI, 2009, p.14)

Estas narrativas também possuem estão de acordo com o que coloca Das (2011) sobre testemunhar a violência sofrida. Das (2011) dar testemunho do prejuízo causado pela a violência é a maneira de encarar o conhecimento venenoso produzido por ela. Esta é a maneira de declarar a morte das relações que violência causa, entendendo que a ideia de harmonia é inexistente. Descobrir um meio de narrar a violência de gênero presente nas escolas pode ser uma forma de descobrir questões violentas que pairam a escola. Os meios de falar sobre a violência são vistos como uma maneira de encará-la na escola. A partir do debate sobre os impactos da violência que estas docentes passam, podemos analisar as outras opressões que vivenciamos no ambiente escolar. Como este conhecimento venenoso é expressado por estas docentes e como encará-lo nas relações sociais.

### 1.1.2 Quem são as mulheres professoras que provocam outras feminilidades?

As mulheres que participarão da pesquisa trazem sentidos de feminilidades diversos que elas possuem. Elas são todas professoras atuantes em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro<sup>10</sup>. A escolha das professoras participantes se deu devido a elas se estarem para além das *caixinhas* normativas.

Algumas das perguntas que norteiam esta pesquisa são: Por que o magistério como profissão? Qual as lembranças que elas tinham das professoras quando alunas da Educação básica? Quais tipos de assédio/ violência sofrem por estarei para além da cisgeneridade e/ou heteronormatividade?

O grupo de participantes e colaboradoras desta pesquisa constitui-se de 5 professoras atuantes em escolas públicas do Rio de Janeiro em escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro, escolas nos municípios do Rio de Janeiro, Belford Roxo, Duque de Caxias e Niterói. Todas as mulheres possuem sentidos de feminilidades e docência de maneiras bastante

---

<sup>10</sup> Os nomes das participantes são fictícios para garantir a privacidade

distintas. A regularidade que as traz para o debate se dá porque todas trabalham em escolas públicas na região metropolitana do Rio de Janeiro. As entrevistas foram transcritas e as falas adaptadas pela pesquisa sem perder seus sentidos. Todas estas são identificadas pelo nome da professora e em seguida pela sigla N.C. (Nota de Campo).

A professora Carla, atua na mesma unidade de ensino em que eu atuo, numa escola municipal em Duque de Caxias onde a docente atua há 6 anos, além disso a professora tem 15 anos atuando no magistério. Sua formação é em Normal Superior e em Pedagogia. Sua escolha se justifica porque a mesma se declara uma mulher que vive livremente sua sexualidade. A docente como ela mesma de auto intitula, se considera uma mulher de *vida alegre*. Sua participação na pesquisa se dá pelos atravessamentos que sua vida fora da escola atingem seu trabalho, inclusive ela já se afastou da escola em que trabalhamos por conta de um grande assédio vivido por parte do ex-diretor da escola. A maneira como se comporta, com roupas curtas ditas *provocante* são as grandes motivações para tê-la como uma das docentes contribuíram para a pesquisa: o que significa a feminilidade de Carla perante das diversas regras que temos que nos encaixar e quais as tensões que se formam com isso. Nossos encontros aconteceram em duas etapas e tiveram uma duração de noventa minutos cada um. Estes encontros ocorreram na escola onde somos regentes num no mês de setembro e outro em dezembro de 2016. As conversas foram bem descontraídas mesmo sendo em nosso ambiente de trabalho, Carla não se mostrou intimidada pela situação e fez diversas colocações sobre a escola, suas vivências. Ela se mostrou muito segura, decidida em suas colocações nos dois encontros.

A professora Letícia, atua numa escola pública no município de Belford Roxo há quatro anos, além de já se professora da Educação Infantil há 8 anos no município do Rio de Janeiro, ela possui o Normal em nível de Ensino Médio e é formada em Serviço Social. A escolha se justifica porque a docente é uma mulher negra e lésbica. Pensando nos marcadores sociais, problematiza-se o fato da professora esconder a sua sexualidade na escola onde trabalha por conta da violência que ela poderia viver caso não escondesse sua orientação sexual. A professora que também se intitula como 'barraqueira' mostra diversas tensões nas escolas onde atua: como a não aceitação de seus próprios recursos para a manutenção da escola, o fato dela não aceitar assédios por parte da equipe diretiva. Letícia é uma mulher capaz de dizer 'não' e isso incomoda na escola pois este não é o não estar sempre disponível foge do que é esperado para uma docente. Nossos encontros aconteceram na casa de Letícia e tiveram duração de duas horas cada. As conversas tiveram um viés mais informal sendo realizados dois encontros nos meses agosto e outubro, sendo com poucas perguntas pré-

concebidas antes da conversa. A docente sempre se colocou muito disposta a colaborar: tendo sempre muito atenção, sendo muito generosa para explicar suas posições.

A professora Jasmine, docente no município do Rio de Janeiro e diretora numa escola do estado, atua na docência há 10 anos, sua formação é em Artes. A escolha dela se dá devido ela ser uma mulher transexual e negra. Ela que realizou seu processo transexualizador após 5 anos de atuação, conta como fora este processo, as violências vividas e como se tornou diretora numa escola estadual no bairro carioca Marechal Hermes. Além disso, ela relata um pouco de como percebe a escola e seus desdobramentos sociais: a docente problematiza como que o preconceito, discriminação e violência são provocadas pelas docentes e como que ela pensa estas discriminações em um cargo de chefia. Como Jasmine é uma mulher que possui diversos compromissos por isso, acordamos que nossos encontros seriam em lugares públicos: o primeiro fora num bar no bairro da Lapa/RJ e outro numa praça de alimentação de um shopping nos meses de julho e novembro com duração meio de duas horas casa. Nossas conversas tiveram um viés mais informal, principalmente, por conta dos lugares onde foram realizados. A docente se mostrou sempre muito colaborativa, sendo extremamente atenciosa.

Professora Cristiane, atuante na rede estadual do Rio de Janeiro há 12 anos como professora de língua portuguesa, sua formação é em Letras- português/ inglês. Sua escolha para participar da pesquisa se dá pelo fato dela ser uma mulher assumidamente lésbica e casada, além de ser uma militante no magistério. A professora traz uma trajetória para pensarmos o magistério porque sua trajetória de mulher e professora se cruzam em todas as esferas de sua vida: no seu casamento, na sua relação com sua mãe que também era professora. Então, ao analisar signos de sua feminilidade, estes estão imbricados em sua trajetória profissional e vice-versa. Tivemos dois encontros nos meses de agosto e dezembro. O primeiro fora realizado em sua casa onde conversamos por cerca de noventa minutos e teve um viés também mais informal. A docente se mostrou muito à vontade para debater os assuntos propostos, a conversa se deu num modelo de bate-papo com poucas perguntas *a priori* pré-formadas. O segundo encontro aconteceu na escola onde a docente atua. Este segundo encontro já fora mais retraído pois não estávamos sozinhas o que inibiu consideravelmente Cristiane, contudo, mesmo assim, fora muito relevante para a pesquisa.

Professor João, atuante na rede de Duque de Caxias e pastor de uma igreja evangélica. Sua escolha se dá devido ao debate sobre homens, por conta da norma de gênero, não serem bem-vindos para atuarem nos Anos Iniciais, área de atuação do professor. O docente possui o Normal em nível de Ensino Médio, contudo terminando a graduação em Pedagogia na época que ocorreu a conversa, A escolha também se dá, pois, o docente é militante sindical e

performatiza uma *Drag Queen* chamada Laura e nesta sua contribuição sobre as violências vivenciadas enquanto sua performance *Drag* e docência. O convite para a participação se justifica também por percebermos o feminino mais signos de maneira mais ampla e não binária. Como esta performance é encarada nos ambientes educacionais? Dentro da militância sindical? Por suas colegas docentes? Por questões de tempo, aconteceu apenas um encontro com duração de duas horas. Este único encontro fora por conta de nosso encontro ter sido já no mês de janeiro (momento de reta final do texto), contudo, João sempre colaborou muito para a pesquisa sendo muito solícito.

## 1.2 Como a “bela, recata e do lar” se tornou hegemônico para as mulheres

Os discursos do século XIX<sup>11</sup> buscam uma identidade feminina - aqui podemos pensar identidade como normatização, entendendo estes discursos que impõe uma única identidade às mulheres, a partir de duas concepções: a primeira trata-se de ver a mulher como aquela que é capaz de reproduzir. A maternidade é um dom natural delas e cabia a elas cuidar de seus lares, além disso, as mulheres eram colocadas como naturalmente mais fráguas fráguas, delicadas, mais emocionais e irracionais. Os argumentos ‘científicos’ foram utilizados para criar um discurso generificado sobre o espaço da mulher. Ela vivia no privado de seu lar, que se tornou o lugar do reinado feminino. Claro que não há nada de neutro em afirmar esta identidade quando esconde uma relação de dominação e submissão feminina, determinando que não era permitido a ela a ocupação do espaço público e a ter voz para expressar suas próprias opiniões. Seu lugar definido e determinado era o lar, a clausura, o privado, cuidando dos afazeres domésticos e das crianças.

Os discursos sobre as diferenças sexuais entre homens e mulheres se pautam principalmente nos discursos da medicina, discursos que foram legitimados pelos regimes de verdade que os discursos médicos formados no fim século XVIII e século XIX traziam. Rodhen (2001) coloca que, apesar da concepção da diferença sexual tenha se tornado um destino para os sexos, algo que marcaria os lugares entre homens e mulheres. A autora destaca que esta diferença sexual não era algo estática e sim percebida pelos médicos como um discurso que precisava ser reiterado a todo o momento pois era um processo dinâmico que

---

<sup>11</sup> Estes estudos científicos foram problematizados primeiramente por Michel Foucault nos três volumes do livro *História da sexualidade*: Volume I: *A vontade de saber* (1976) Volume II: *O uso dos prazeres e o* Volume III: *O cuidado de si* sendo estes dois últimos publicados no ano de 1984.

ocorrida da concepção até a puberdade. Por isso a necessidade de controle constante sobre o corpo da mulher e do homem.

Segundo Rodhen (2001), medicina especialmente a ginecologia, ciência que surgiu durante este período, estava pautada na diferença sexual. Esta estava pautada na superioridade masculina e como a maternidade como algo natural a todas as mulheres. A medicina feminina se ocupa em explorar a inferioridade da mulher: entender porque as mulheres são mais fracas, menos inteligentes, menos instáveis emocionalmente. A puberdade, a gravidez, a menopausa eram pontos argumentativos para entender que estas passagens afetariam a mulher de uma maneira não equivalente para os homens. Questões ligadas ao sexo feminino serviram para oprimi-las por meio de um discurso científico misógino<sup>12</sup> que, talvez, exista até os tempos atuais. Segundo Rodhen (2003):

É nesta perspectiva que a ginecologia se constitui com pretensões muito mais amplas do que a do simples cuidado das doenças femininas. Ela parte do estudo das próprias diferenças sexuais. Uma das suas proposições era a ideia de que essas diferenças não estavam contidas nos órgãos genitais, mas na totalidade fisiológica e psicológica dos indivíduos. O ginecologista James Oliver escrevia em 1889 que a diferença existente entre o homem e a mulher não era estampada em um único órgão do corpo, mas estava na totalidade da mente e do corpo, sendo universal e constitucional. (RODHEN, 2003, p. 53)

O gênero feminino, no discurso médico do século XIX, era visto como aquele que estava mais propenso a doenças mentais por conta da sua fragilidade. Os órgãos genitais femininos estavam ligados a doenças mentais. A puberdade, período que marca este dualismo sexual, era o período mais propício para o início da histeria. Logo, as meninas não deveriam ir para a escola pois o esforço intelectual seria prejudicial a elas, logo elas deveriam ficar em casa, elas deveriam ler bastantes livros sobre o amor para serem estimuladas a seus papéis. Esta normatização da vida das mulheres coloca num limite quais mulheres serão vistas como normais, doentes ou potencialmente criminosas: somente aquelas que estão no padrão inteligível.

Ao tomarmos como recorte de análise dois trechos das conversas realizadas com a Profa. Cristiane e com a Profa. Letícia, duas participantes dessa pesquisa, percebemos como elas percebem que suas lesbianidades possam ser vistas como muito próximas da pedofilia. Cristiane coloca como é preciso demarcar claramente que sua sexualidade não significa um risco para suas alunas para que não sofra retaliações:

No cotidiano docente [...] você tem que toda hora está provando: “eu sou lésbica, mas não vou comer a menininha”. Eu falo abertamente. Quando eu trabalhava em Nova Campinas, as meninas me “davam mole” (sic), me viam e me agarravam e eu saía porque eu não vou ficar “dando mole” (sic). Meu aluno é meu aluno. Não o

<sup>12</sup> Misoginia a repulsa, desprezo ou ódio contra às mulheres. Esta forma de aversão ao gênero feminino está diretamente relacionada com a violência que é praticada contra a mulher.

vejo, sexualmente. Não vejo racialmente, não vejo nada disso. Ele é meu aluno. Vou ajudar o cara, vou dar tudo para o cara ser diferente, está confortável com você mesmo. Nem é ser diferente, é está confortável com você mesmo. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

A fala de Letícia é muito parecida com a de Cristiane. Um dos motivos para ela não assumir publicamente sua orientação sexual no ambiente escolar é justamente por medo de ser confundida com uma pedófila:

As pessoas associam os gays a coisas ruins: pessoas sem escrúpulos, que abusam, que podem abusar de uma criança, então tenho muito cuidado com isso. Na escola, as pessoas já conhecem minha conduta, estou lá há quatro anos. Eu não sou de aceitar 'geral' do trabalho no meu Facebook porque as pessoas só entram para ver a sua vida: te condenar, te classificar, então não quero isso. (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

Cunha (1989) coloca que a loucura sempre fora uma maneira de taxar mulheres que não se encontravam na norma. Mulheres abastadas, no século XX, quando não almejavam o casamento e a maternidade iam para os hospícios e eram internadas por suas próprias famílias. O controle da sexualidade feminina era o grande motivo para ela ser considerada louca. Mulheres ricas iam para os hospícios com diagnóstico de histeria enquanto as pobres tinham um diagnóstico de estarem ainda em estágios primitivos. As mulheres negras, quando iam, eram as mais massacradas. O hospício era o lugar onde a norma seria ensinada. O lugar onde a norma seria ensinada para todas as mulheres, onde se aprenderia a ser a mulher da performatividade esperada.

Estes fatores sociais justificados por um saber científico a partir do século XIX foram os grandes causadores das desigualdades entre os gêneros. Esta desigualdade como conheceu-se até hoje, fora formada a partir da naturalização do papel do feminino em diversos aspectos sociais, inclusive, na divisão de trabalho. No período histórico anterior ao referenciado, o pré-industrial no século XVIII, a mulher teve grande participação tanto politicamente quanto nas fábricas. Chamon (2005) coloca homens, mulheres e crianças competiam no ambiente fabril no século XVIII, contudo isso ameaçava a ideologia patriarcal já imposta há séculos: uma vez que ao ter mulheres trabalhando nas fabricas era uma ameaçada à manutenção das mulheres da classe dominante em seus lares também.

O século XIX, por conta do discurso do ideal feminino, o trabalho começa a ser tornar discriminatório para elas. Dualismos como: doméstico/renumerado remunerado, público/privado, trabalho/não trabalho. Estas normas de gênero causam a subestimação e limitação feminina. Os femininos/masculinos foram dualizados como opostos de qualidades como passivo/agressivo, emotivo/racional, por exemplo, e isso influenciou no trabalho exercido pelas mulheres mesmo quando elas começaram a atingir um pouco a vida pública. A família nuclear se estabeleceu progressivamente, se estabelecendo e se adaptando às novas

demandas. Não se pode afirmar que todas as mulheres se adaptaram a este padrão social, contudo podemos dizer que as mulheres que não estiveram nele, sofreram e sofrem até hoje discriminações por não exercerem seus papéis ‘de mulher’ perante a sociedade.

A idealização do feminino europeu teve grandes influências também no contexto brasileiro. A mulher, no contexto brasileiro, teve uma subordinação social menor a partir do século XIX por conta do processo de urbanização. O processo permitiu que as famílias, rurais ficassem menos isoladas por conta da maior movimentação entre campo e cidade. A chegada da Corte portuguesa fez com que a vida urbana se movimentasse, promovendo eventos e festas em que as mulheres mais abastadas participavam. Além disso, outras instituições da família, como a igreja, o poder e controle social ficara mais descentralizado devido a complexificação das relações sociais. As mulheres no contexto brasileiro sofreram influência do ideal de mulher europeu. A mulher que fora escravizada no Brasil não viveu estes discursos, por exemplo, ela não esteve em seu “lar” e sim no espaço público. Estes são discursos voltados para uma população brasileira que se inspirava em valores europeus. Faz-se necessário destacar que estes discursos impostos às mulheres dizem respeito à uma feminilidade: a mulher branca, urbana, classe média. Este modelo de feminilidade, embora hegemônico, não era o único. Papéis de gênero são esperados e produzem normatizações em todos os contextos de raça, classe social. Feminilidades outras desempenhavam um papel social (muitas vezes não contado historicamente).

Eva Aparecida Silva (2002) nos mostra como a mulher negra esteve longe da escolarização até a década de 1950, pois sempre esteve em desvantagem (e ainda está) em relação à escolaridade da mulher branca mesmo, àquelas oriundas das classes populares. As mulheres, de modo geral, sofrem discriminação por conta da sociedade masculinista em que vivemos, contudo, a mulher negra sofre dupla discriminação, pois se torna ainda mais massacrada por conta do racismo que vivencia.

No contexto da feminização, a mulher negra que exercia o magistério, estava num lugar que não a pertencia, uma vez que por conta do não investimento educacional pós escravatura muitas delas foram socializadas para o trabalho manual em dicotomia com o trabalho docente, idealizado como intelectual. Em Silva (2002):

Parece que tanto a questão de gênero quanto a de raça estabelecem uma analogia entre a condição da mulher e do negro, pois ambos foram classificados biologicamente como ‘inferiores’ com base em uma construção sociohistórica, de cunho ideológico, que visava perpetuar o ‘status quo’ social e sexual, impedindo assim, as mudanças sociais por parte das mulheres e dos negros, tendo como base a desigualdade enquanto fator natural e não como uma função das relações de força, presentes na sociedade brasileira (...).(SILVA, 1995,p.196)

A questão levantada por Eva Aparecida Silva (2002) é destacada por Letícia. Ela é oriunda de uma família negra e conta que uma das motivações para entrar na carreira docente foi para realizar um desejo de sua avó que não teve oportunidade de escolarização, principalmente, por conta do racismo. Ela nos diz como fora para sua avó vê-la estudando. Podemos dizer que mesmo que existisse um sonho de ser normalista como diversos discursos são postos, este desejo não era para todas. Conforme Letícia nos diz:

A minha avó ficou feliz porque pelo “menos você vai sair com uma profissão” “vai ser professora”. Minha avó valorizava muito, valoriza até hoje a profissão de professora. Ela vê que equilibra o saber e que é tão importante quanto médico, ela me deu muita força. Mas isso é mais para questão da mulher negra na década de 40 da década de 50. Ela se realizou em mim. Não aprendeu, não teve oportunidade de aprender. (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

Letícia relata como sua avó ficara feliz por ela ter oportunidade de estudar e se tornar professora. As mulheres negras, ao longo da história, não tiveram as mesmas oportunidades de ascensão que mulheres brancas. Assim, podemos perceber uma assimetria entre as próprias mulheres: mulheres negras foram escravizadas, sofrem discriminações que mulheres brancas não enfrentam. O discurso da mulher no âmbito privado, no cuidar, esteve presente, contudo, de maneira diferente para elas. Muitas se voltaram para profissões do cuidado, muitas vezes deixando suas próprias vidas, família para cuidar da casa de uma mulher mais abastada. A avó de Letícia fora uma das histórias: uma mulher negra que devia ao racismo não teve outras oportunidades de estudos e se tornou doméstica. Por isso, ter uma neta, nos dias atuais, docente é um motivo de orgulho como aponta Letícia.

A mulher que fora escravizada viveu diversas violências e violações de seus direitos enquanto pessoa: a escravidão fora um massacre aos direitos humanos e marcou diversas vidas com discursos de interiorização e opressão. Contudo, apesar de tudo, não podemos dizer que nunca existiu agência e resistência por parte de mulheres negras. Estas mulheres foram extremamente importantes para a educação dos seus próprios filhos, sendo as responsáveis por ensinar as crenças, apontando para um viés educador como uma maneira de resistir e de transmitir valores que foram impedidos de existir por conta da violência que o povo negro escravizado viveu, conforme nos coloca Paixão e Gomes (2008)

A função das mulheres no interior das senzalas podia representar a reconstrução e a recriação permanente de aspectos culturais originais e, portanto, a edificação de sólidas comunidades. Uma das características fundamentais das culturas escravas em toda a América foi, sem dúvida, a manutenção da família nos seus variados sentidos. Sendo a espinha dorsal na constituição do parentesco, a mulher tinha o papel-chave na transmissão oral das crenças e dos valores de uma comunidade negra em gestação. (PAIXÃO, GOMES 2008, p. 951)

Telles (2011) ao dissertar sobre experiências sociais de mulheres negras escravizadas ou livres no fim do século XIX, coloca que estas mulheres sobreviviam por meio do trabalho

doméstico e conseguiam sobreviver por meio de trabalhos desqualificados dos quais a elite dependia. Estas mulheres, assim como mulheres brancas, foram afastadas das possibilidades de crescimento profissional. Contudo este doméstico era exercido de maneira diferente entre brancas e negras: estas trabalhavam nas famílias mais abastadas como empregadas sendo mal remuneradas. Este trabalho doméstico é ignorado até os dias atuais e traz marcas de uma escravidão. O trabalho legitimado como feminino possui outro significado para mulheres negras até hoje: este tornou-se ideal para elas, mas não para serem rainhas de seus lares, como para uma mulher branca classe média, vista como uma administradora da casa, mas sim, justamente para serem subalternizadas em papel hierárquico inferior em relação às mulheres brancas.

Apesar deste fato, devemos perceber que a mulher negra do século XIX não estava silenciada a ponto de não possuir nenhuma agência estando totalmente oprimida. Elas conseguiam negociar melhores salários, tentavam a todo custo manter seus filhos junto de si. Apesar das opressões, é importante demarcar agências existentes. Conforme nos coloca Telles (2011):

Das entrelinhas dos registros de trabalho doméstico de 1886, emergem atos de resistência de libertas negras livres e rebeldes às formas de tratamento e exploração escravagista. Das práticas e comportamentos ditos ‘irregulares’ às formas de subordinação e indisciplina, entrevemos respostas claramente insubmissas aos seus patrões, pequenas resistências cotidianas: maneiras com que descumpriam e insubordinavam aos deveres e obrigações que lhes eram prescritos, em atos de rebeldia assumida. (TELLES, 2011, p.77)

Devemos marcar essas agências sem negar o que é posto tanto por acima por Eva Aparecida Silva (2002) quanto por Letícia: a mulher negra vive sua feminilidade marcada pela discriminação racial que interfere diretamente nos seus sentidos do que é ser mulher.

O ranço, o peso da sua cor numa sociedade dessa é assim: a mulher negra tem os piores postos de trabalho e os piores salários. As piores funções. E, eu, ainda sendo uma mulher lésbica. Elas (mulher negra e lésbica) pesam muito mais porque as pessoas ampliam a discriminação. Uma mulher negra já não pode ser feminina, aí danou-se tudo e nós que trabalhamos com educação? (Profa. Letícia, outubro/ 2016, N.C.)

A questão de demarcar estes discursos sobre a performatividade esperada para as mulheres é estreitamente ligado a uma relação de poder. Todos esses discursos performativos nunca foram neutros e nunca serão: como aponta Bento (2008) o gênero possui em sociedade um papel plasticidade: a figura de uma mulher santa e mãe serviu, e serve, para marcar discursos tradicionais, de ódio. Aos termos uma família nuclear, heterossexual e branca centrada na figura da mulher, podemos deslegitimar outros arranjos familiares, outras formas de experimentar o gênero, a sexualidade. Podemos dizer que todas as mulheres, de alguma

forma, as mulheres que foram e são oprimidas por conta desta norma de gênero são utilizadas para reiterá-la cotidianamente. A modernidade inaugura estes discursos a partir do século XIX que por meio de discursos científicos da época impõe modelo de feminilidade, masculinidade e família. A figura da mulher como dona do lar, o marido provedor são normas de gênero presentes até hoje e devemos destacar o papel da escola como local que reitera estas normas.

### **1.3 Não se nasce professora, performatiza-se todos os dias: as professoras e as normas de gênero esperada para as “tias”**

A escola moderna fora inaugurada sendo espelhada na figura de um homem que era considerado o mestre. Este era capaz de conduzir as discentes para além da escola com os comportamentos virtuosos que aprenderam na instituição. Ele (sempre um professor homem) deveria ser exemplar em seu comportamento e na escola moderna era sempre um representante cristão seja um católico ou protestante.

As religiões investiram para conquistar as crianças por meio da formação dos professores a partir do século XVII. Formando dedicados disciplinadores que conheciam didática e as singularidades infantis. Esses docentes escreveram manuais que regulavam todos os comportamentos de seus educandos. A escola cristã, no início da modernidade, tornou-se um dispositivo de poder que instituiu normas para a regulação da sexualidade, dos desejos, dizia às alunas quando falar e quando manter o silêncio. O ensino das poucas meninas que estavam na escola era tão severo quanto e se assemelhava a dos meninos as diferenças se davam apenas nos comportamentos esperados para cada gênero. Segundo Louro (1997):

Para esses docentes, as ordens religiosas, as congregações e as associações escreveram manuais, criaram regras e determinaram condutas que regulavam seus gestos, modos adequados de colocar suas mãos e seu corpo, de caminhar e de falar, estimularam o silêncio ensinaram a comunicação por sinais; disseram quando, onde e como corrigir os estudantes; indicara o que observar. Um detalhado e minucioso conjunto de dispositivo de poder instituiu, simultaneamente, um conjunto de saberes sobre meninos e jovens sobre seu corpo, sua sexualidade, sobre seus interesses e vontades, seus modos de compreensão e etc. (LOURO,1997, p.93)

Os jesuítas são um exemplo de instituição escolar cristã no Brasil. Eles ensinavam os meninos brancos que pertenciam a setores dominantes a ser tornarem homens exemplares, católicos que fossem capazes de respeitar as leis e condutas apropriadas. Este modelo vigorou até o século XVIII, quando foi instinto com o Estado expulsou os jesuítas do território brasileiro e se ocupou da educação da população o que não fora realizado plenamente neste período. Durante o período imperial começam a surgir os sistemas de instrução elementar

públicos de maneira confusa apenas ligado a boa vontade de mestres que eram os responsáveis pela as educações exerciam a docência em suas próprias casas. Eles ensinavam livremente e eram leigos em sua grande maioria, ensinavam a partir de suas experiências.

Estes profissionais, ainda no período imperial, eram responsabilizados pelo Estado pelos fracassos do sistema de ensino público. Segundo Chamon (2005), nos documentos oficiais, raramente destacavam a falta de compromisso do próprio Estado para com a educação. Enquanto isso, sempre era destacado que a culpa dos insucessos se atribuía à falta de preparação docente. Além disso, quando estes docentes passam a trabalhar para o Estado vão perdendo a autonomia e também foram perdendo sua autoestima em sua comunidade, pois passam a vender seu trabalho deixando de existir a sua escola para ser uma escola do Estado pobre. Os salários eram muito baixos pois se alegava que estes docentes não possuíam titulação. Por isso, passaram da condição de professores-mestre para professores leigos desvalorizados pelo Estado. Em Chamon (2005):

O sistema de ensino público e a relação de trabalho estabelecida por sua organização desqualificavam o mestre-professor leigo-, na medida em que desprezavam o seu saber, passando, assim, a desvalorizar o seu trabalho por meio de baixos salários pagos pelo serviço prestado. O mestre de ofício – aquele que aprendera seu ofício na prática- foi desqualificado pelo sistema de instrução pública. (CHAMON,2010, p.46)

Como respostas ao discurso a essa falta de formação docente, as Escolas Normais foram criadas de maneira confusa. A primeira Escola Normal foi datada no Brasil em 1835, localizada em Niterói-RJ. Fora criada por meio da Lei nº 10 de 04 de abril de 1835. Ela veio sistematizar a formação docente, contudo o magistério possuía uma visão de sacerdócio e vocação, por isso os conhecimentos especializados não eram a prioridade nos currículos dos Cursos Normais. Esta fora a primeira Escola Normal da América Latina, enquanto instituição oficial e pública. A Escola Normal buscava docentes que pudessem ser exemplos de honestidade. Segundo a Lei que regulamenta a primeira Escola Normal: (RIO DE JANEIRO, Lei nº 10, 4/04/1835, art. 6º).

Os que pretendem matricular-se dirigirão seu requerimento ao presidente da província, instruídos com a certidão de idade e a atestação de boa conduta, passada pelo juiz de Paz de seu domicílio: com despacho do mesmo presidente serão matriculados pelo diretor, se, pelo exame que deverá proceder, achar que possuem princípios suficientes de leitura e escrita

A boa conduta era a grande exigência para o ingresso na formação que deveria ser avaliada por um juiz de paz. A formação escolar era secundária. Exigia-se apenas o conhecimento da leitura e da escrita. A demanda educacional sustentava-se na necessidade de se ter um professor honesto e que fosse capaz de moralizar seus alunos. Este era o foco da formação docente.

O exercício da docência, com o passar do tempo, passou a ser visto como humilhante para os homens que passaram a ser vistos como fracassados. Os baixos salários e a falta de valorização os colocava numa posição inferior. Por isso a evasão foi acontecendo em larga escala. Os professores viam que permanecer no magistério era algo que prejudicava sua imagem enquanto masculinidade hegemônica, além disso, os discursos em prol da entrada das mulheres começavam a eclodir, tirando-os da profissão docente. O fato das mulheres receberem um baixo salário por conta do seu gênero é algo que chama atenção também nas falas de uma das professoras. Cristiane destaca que acha que ganha pouco como docente por ser ‘um trabalho de mulher’:

A professorinha pode ganhar qualquer salário. A bela, recatada e do lar, a delicadinha. É emprego de mulher, é subemprego. O problema é que a mulher é malcasada. As professoras não ganham mal segundo essa frase. Que é uma coisa machista, hedionda. É coisa de professora, coisa de mulher. Por isso que a gente vê muito mais mulheres infinitamente mais mulheres do que homens até hoje século XXI. (Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Foi somente a partir do final do século XIX que a profissão de fato se feminizou. Este termo é usado no lugar de feminilização docente pois quando nos referimos a este último, estamos falando apenas do aumento de mulheres na docência, o que não é o caso pois o magistério não apenas incorporou mulheres em suas fileiras, mas também produziu novos discursos para a entrada delas, o que se consiste na feminização docente. A entrada das mulheres ainda fora marcada pelo sexismo. Os poucos homens que permaneceram no exercício da docência ganhavam mais do que as mulheres. Embora a equiparação salarial fosse pregada, os valores eram pagos conforme a disciplina oferecida pelo docente no currículo e as disciplinas mais bem pagas, como geometria, eram proibidas de ser lecionadas por elas. As mulheres que lecionavam tanto no primário quanto nos cursos normais eram encarregadas por disciplinas como bordado e costura, que eram dirigidas às meninas, que também eram proibidas de aprender geometria na escola. A matemática era algo proibido às mulheres, assim como o acesso às ciências pois ‘ciência’ era algo ‘prejudicial’ a elas. Conforme coloca Louro (2009):

Aqui vale notar que, embora a lei determinasse salários iguais, a diferenciação curricular acabava por representar uma diferenciação salarial, pois a inclusão da geometria no ensino de meninos implicava outro nível de remuneração no futuro-que era só usufruído pelos homens. (LOURO,2009 p.444)

A doutrina positivista disseminada no Brasil dava destaque para a mulher, enquanto portadora de qualidades do gênero feminino, como a responsável pelo bem-estar físico e moral de sua família e da nação brasileira. A superioridade moral, seu altruísmo seriam as ferramentas para o ‘conserto da nação’. A escola brasileira teve como missão formar o

cidadão para valorizar o que era considerado um bem cultural nacional em detrimento de outros. Há a criação de que compartilhamos dos mesmos ideais e a estadia dos alunos na escola lhes proporciona isso através de símbolos, fatos históricos (que possuem apenas uma versão contada), a professora teria a incumbência de ensinar símbolos nacionais que remetem a uma identidade nacional, formando cidadãos patriotas formando por meio da educação uma história nacional.

Diversas pesquisas ao longo dos anos perceberam a escola como um bom ambiente para a formação de uma identidade que fosse única, indivisível e homogênea: ela atendeu a uma demanda da modernidade para a formação do homem cidadão, tendo como parâmetro o homem do sexo masculino, branco europeu e cristão. Conforme Chamon (2005),

É nesse quadro de ordenamento e controle social que se destaca a importância da compreensão das alocações propostas às mulheres. Destacam-se, também os apelos que os republicanos passavam a fazer à indispensável ação civilizatória das mulheres, o que contribuiria para a ‘regeneração da nação’ (CHAMON, 2005, p.89)

A partir do século XIX, algumas transformações sociais permitiram a entrada das mulheres no magistério. As mudanças sociais e educativas fizeram surgir um olhar para essas mulheres chamando-as para a vida pública. Quando afirmamos que as mulheres foram chamadas para a vida pública, estamos nos referindo às mulheres “livres”, pois as mulheres escravizadas já participavam de atividades comerciais, por exemplo. É preciso ressaltar que algumas outras mulheres já exerciam ocupações fora de suas casas (inclusive algumas professoras), por isso quando falamos que as mulheres foram para o magistério, devemos nos ater que não se trata da entrada apenas de uma massa de mulheres e, sim, como o gênero feminino foi considerado essencial para o desenvolvimento da educação.

A entrada de mulheres no magistério acontece em situações muito individuais, mas algo que encontramos nesta pesquisa foi o fato das professoras afirmarem que entraram no magistério por ser uma possibilidade de independência financeira mais rápida. Tendo em vista que, dentre outras políticas públicas, a municipalização da educação e a ampliação do acesso à educação básica promoveram o aumento do quadro de docentes nas redes municipais, via concursos públicos ou contratações temporárias. Além disso, afirmam que a influência da família também foi um fator decisivo para escolherem a profissão. Para Cristiane, o fato de sua mãe ser professora a influenciou a seguir a mesma carreira, a professora comenta que admirava ver sua mãe trabalhando como docente.

A minha mãe era professora de Língua Portuguesa, português/inglês igual a mim. Eu gostava daquilo que ela fazia, ela fazia nessa mesa aqui. Essa mesa era dela e virou minha. Fazia desse espaço um lugar cheio de livros. Acho que por isso é que eu gosto tanto de ler. E eu acabei indo para a sala de aula. Eu acho, que gostava de vê-la trabalhando e, tem outra, eu queria sair de casa rapidamente. Quando fui fazer

Letras, pensei que professor não fica desempregado nunca. Por pior que ele seja, não fica desempregado nunca. Então, foi isso: “vou entrar, fazer a faculdade, da faculdade eu pego um estágio e vou viver a minha vida”, “vou alugar um quatinho e vou viver a minha vida. (Profa. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

Letícia entra no magistério por orientação de sua avó:

Minha avó, apesar de não ter estudo, sempre foi uma pessoa que conversou comigo. Investimento eu tenho a longo prazo que é o estudo. É, o estudo que liberta, o conhecimento que liberta. Claro que na minha formação, eu tenho uma figura muito forte que é a figura da minha avó. Ela foi a primeira a me dar consciência, a me fazer pensar. O que eu queria e não queria dentro das minhas escolhas possíveis na minha vida. O primeiro passo para ser professora foi por causa dela. (Professora Letícia, outubro/2016, N.C.)

Carla comenta que entrou na educação pública por conta de ser oriunda de uma família de servidoras públicas. A motivação dela também fora família. Carla coloca, além disso que seu compromisso com a educação pública está ligada a esta questão familiar:

Mas assim, a minha família é uma família de servidores. Isso eu levo muito a sério. Ser servidor, servir à população. Isso eu levo a sério e faço isso da melhor maneira possível. Essa é minha bandeira: se eu escolhi servi a uma população tão eu tenho pavor de servir de qualquer maneira. Essa é minha briga dentro do magistério público, eu não acho que seja alguma coisa que todo mundo esteja levando muito a sério porque o pessoal faz de qualquer maneira porque quem está aqui é filho de pobre. É isso que eu não concordo. (Profa. Carla, setembro/2016, N.C.)

Ainda referente à conduta esperadas para docentes, no século XIX, podemos dizer que as professoras, assim como os professores passavam um processo de regulação de suas condutas. Contudo a regulação de sexualidade as mulheres deveriam ser honestas, puras, estando longe de uma vida sexual ativa: era comum a normalista, recém-formada se afastar da escola quando se casava, pois esta era a constatação de ela já teria tido relações sexuais, algo não aceitável já que ato sexual; a *pureza* da mulher era uma ferramenta pedagógica.

Dentro desta percepção da docência ligada atributos do feminino hegemônico podemos percebê-la como uma opção para o exercício da maternidade compulsória. A docência era vista como uma opção de vida para as mulheres ditas “solteironas” As professoras que não conseguiam se casar, ou seja, seguir seu destino “natural”, eram vocacionadas para o magistério, pois lá poderiam exercer seu amor familiar, ser uma mãe para suas alunas. Cristiane sente que as mães de suas alunas não participam da educação destas plenamente. A docente comenta que sempre há uma culpabilização docente pelo não sucesso do alunado, não sendo a responsabilidade deste insucesso também dividida com as mães:

Os pais não participam, tudo é culpa da escola. Se seu filho não fez isso, você desconta na professora. E aí falando de gênero: “que a professora tinha que ensinar”, “a professora tinha” coisas que devem ser delegadas aos pais. Por conta dessa visão paternalista, se criou uma relação com a escola que, daqui a pouco, nosso papel estará em xeque. O que eu sou? Qual é minha identidade? O que me avalia dentro da sociedade e dentro da escola? Que prioridade a gente dar de sentimentos e conteúdos que a gente não dá conta de dar e os pais não dão? Eu acho que tem que

haver uma parceria, não é eu faço uma coisa e você faz outra coisa. (Profa. Cristiane agosto/2016, N.C)

Ela fala de uma crise de identidade docente por conta desse cuidado muito próximo ao familiar. Contudo, à luz dos referenciais trabalhados, podemos perceber que talvez essa crise atinja a ela por ter uma percepção contrária ao discurso vigente sobre qual é o papel da docência, pois na verdade ela foi e continua sendo uma carreira permeada por cuidados e afetos esperados por professoras que serão ‘mães de coração’. As professoras são vistas como pessoas que substituíram as mães na escola. O trabalho docente é ligado a um cuidado maternal.

Ainda neste debate sobre magistério e maternidade, segundo Yannoulas, as mulheres, *moças de família*, eram designadas à docência enquanto não se casavam pois após o enlace, as filhas e o marido deveriam ser a prioridade delas. Para estas, a docência poderia ser uma maneira de exercitar o cuidar antes do casamento, a vida da mulher era dividida em duas fases. Segundo Yannoulas (2011):

Os manuais de conduta para boas moças alegavam que era aceitável para uma moça de boa família a atividade de magistério, porém, apenas até o casamento, porque após o vínculo conjugal seria o momento para cuidar do marido e dos filhos. A ideia ligava a mulher ao cuidado em duas fases da sua vida. No primeiro caso, o cuidado deve ser direcionado a crianças, especialmente as carentes, até que, no segundo caso, ela possa ter suas próprias crianças. Nesse caso, ela só estaria externalizando seus atributos ecológicos e essenciais para melhorar o mundo. (YANNOULAS,2001, p.278)

Não podemos ter uma análise rasa sobre a questão da ligação entre casamento e docência pois, diante de uma sociedade que não dava outras oportunidades, o magistério era uma solução válida para a mulher que não desejava o matrimônio. Muitas mulheres na docência fugiram deste discurso da importância do casamento. Embora percebamos que casar era (e ainda é) algo extremamente esperado para o gênero feminino. É uma norma de gênero que ainda vigora para as professoras, como nos aponta Letícia ao contar que é cobrada constantemente, em seu ambiente de trabalho, mesmo que indiretamente, para que tenha uma postura padrão heteronormatizada:

As pessoas cobram coisas que não fazem sentido. Outro dia, estava na escola e aconteceu uma situação Ouvi algumas falas do tipo: “Fulano só posta foto com a namorada, fulana só posta foto com o marido, e a Letícia com uma amiga”. Eu não dei confiança, ficou aquele silêncio e eu continuei, vida que segue. Ela só posta foto com uma amiga dela - a diretora desta professora foi quem disse isso a ela. As pessoas cobram um padrão. Posta foto, ninguém vai me ver postar foto com homem, ninguém vai me ver me casar. Eu estou totalmente fora de padrões e eu estou bem com isso. Foi uma coisa que me incomodou por um tempo por conta do peso que isso teria na minha vid. (Letícia, outubro/2016, N.C.)

A crítica feita não se refere à necessidade de não existir compromisso docente, mas destes compromisso ser ligado a um sacerdócio, a um amor materno. Letícia faz uma fala se considerando comprometida com seu alunado, mas dentro de uma perspectiva profissional. Ela coloca que pensa seu compromisso ligado a uma luta por melhores condições para o processo de emancipação e que não mede esforços no seu fazer diário para que isso aconteça:

A gente serve ao público, a gente serve aos nossos usuários. O nosso trabalho deve ser na perspectiva que atenda aqueles usuários daquele lugar. Não adianta eu trabalhar para um sistema que quer boicotar a “galera” dali. Meu projeto profissional é emancipar aquela “galera”, aquelas pessoas (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

A necessidade de ter uma professora como já descrito acima, era por conta de diversas mudanças sociais no contexto brasileiro. Numa análise mais social, a escola é vista como um local privilegiado para a disseminação de ideologias. A recém república brasileira, em seus primórdios contava com a ajuda das mulheres professoras para apregoarem valores nacionais nas salas de aula, era esperado delas uma atuação filantrópica em que fossem pregados os valores nacionais valorizados pois ao se instalarem no poder, os republicanos necessitavam mantê-lo e a escola era um dos caminhos para isso. A educação popular fora considerada imprescindível para a consolidação desta nova ordem social, a educação fora voltada para república. Segundo Chamon (2005):

Os republicanos, por outro lado, sabiam da importância da adesão e do consenso do povo na consolidação dos seus ideais. Da escola, esperavam que moldasse os cidadãos. Assim, ‘o cultivo do espírito, a elevação moral, a formação do caráter’ eram a tarefa urgente que a escola precisava cumprir(...) (CHAMON,2005, p.89)

A escola busca, até mesmo nos dias atuais, sempre cumpri os mais variados propósitos sociais. A cultura escolar no século XX estava preocupada criar novos hábitos na população. Achava-se que as mulheres sabiam controlar crianças e ‘colocá-las no ritmo’. Elas também poderiam ser capazes de manter a criança pura sem contaminá-la com as corrupções do mundo, a mulher por meio de suas qualidades naturais formaria o cidadão de bem que a sociedade necessitava. Elas iriam ‘dar um jeito’ na nação. Segundo Louro, (LOURO, 1997, p.96): “ Os discursos que se constituem pela construção da ordem e progresso, pela modernização da sociedade, da higienização das famílias e pela formação do cidadão que implicavam com a formação das mulheres- das mães”. Este é mais um dos motivos que se prezava por um único modelo de feminilidade como professora. Cristiane coloca que até mesmo nos documentos oficiais, para ela, há uma propagação, deste feminino como uma ferramenta pedagógica em sala de aula:

Para docência, serve apenas a feminilidade da mulher. Você vai exercer seus dotes porque futuramente você terá filhos. Existe essa comparação: você está se preparando para ter um filho. Você fala várias vezes que não vai casar, não vai ter filho. Hoje você pensa em Plano Nacional de Educação, LDB, regras ainda no

século XIX, eu acho. A mulher era tida como qualquer coisa. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Toda essa representação docente, muitas vezes, não passa de discursos que buscam situar a professora numa lógica imutável e hegemônica do “ser mulher padrão”. A ideia de professorinha amorosa, abnegada que vê suas alunas como filhas espirituais é um discurso que as professoras é uma maneira de reiterar normas de gênero às professoras, além de não demonstrar o que realmente é o exercício da docência. A diversidade de feminilidades presentes são invisibilizadas nestes discursos. Há muitas professoras não se sentem dentro deste modelo de mulher/ docente. Embora não representadas nos livros e filmes, por exemplo, elas demarcam uma forte resistência no magistério mostrando que existem e estão em disputa.

Denunciar esta representação hegemônica se faz necessário, pois insistir na existência dessas imagens do feminino hegemônico é negar outras feminilidades. Reafirma que esta performatividade de gênero existe como um único regime de verdade para “ser professora”. Com isso, há todo um conjunto de dispositivos e normativas que determinam concepções de competência profissional que se reveste de controle dos corpos docentes. Uma dessas normativas envolve o como se vestir. Dentro da lógica hegemônica de feminilidade, considera-se formas “apropriadas” ou “não apropriadas” de se vestir, de falar, de se comportar. Um dos trechos da conversa com Carla ilustra essas normas que definem a valorização de um feminino hegemônico. Ela relata que sofreu diversas comparações com outra professora que se inseria nesta representação de boa professora. Conta que viveu diversas situações conflituosas por conta dessa comparação. Carla faz a seguinte fala:

Eu já passei por isso. A boazinha, a de voz mansa, a comportadinha, com roupa lá no joelho que fala baixinho, essa era vista como ‘a professora’ por mais que não entregasse nada no prazo, o diário não estava em dia, o relatório não era o que deveria ser., mas na visão de todos na escola, ela era boazinha. E eu que falava alto, ria alto, toda, escandalosa era vista como a “errada”. “Olha a maneira como ela se veste”, “Olha como ela fala alto”. Demorou muito até a “ficha cair” para ver quem era quem, por que, de fato, a aparência era maior do que a competência, o compromisso com o trabalho. No final, viram, de fato: ‘Ah, de fato, não era bem isso não’, mas tudo era a imagem que era vendida. (Carla, dezembro/2016, N.C)

Estes discursos sobre o gênero feminino e o magistério, muitas vezes escondiam o que o magistério poderia significar para as mulheres. Elas tinham um trabalho árduo, com uma baixíssima remuneração, péssimas condições de trabalho e um imenso controle sobre seus corpos e vidas, contudo não podemos negar que existia uma agência: se elas antes do magistério viviam reclusas em suas casas, a docência fora uma oportunidade para trabalho remunerado e o crescimento da instrução. Muitas professoras começaram a ter oportunidade de se sustentar e, eventualmente, sustentavam suas casas com seus vencimentos.

Apesar deste histórico de discriminações desde que a docência se feminizou, do século XIX até os dias atuais, podemos dizer que mulheres não ficavam pacíficas diante das dificuldades que o magistério apresentava. Muitas percebiam como o discurso romântico em volta de sua profissão era uma maneira de ocultar das dificuldades vividas: as mulheres em sala de aula desenvolvem seu saber próprio de sala de aula, além de formarem uma resistência ao sistema em que estavam sujeitas. Devemos investigar quais espaços serviam (e servem) como resistências: os saberes advindos de suas vivências que precisam ser valorizados, conhecer mais sobre histórias de vida. Segundo Silva (2002, p.98) “(...) assim aliado à investigação de espaços de opressão das mulheres, faz-se necessário investigar espaços de resistência e a desconstruir a história registrada em grande parte por homens e amparadas por fontes documentais.” As mulheres nunca ficaram pacíficas, como hoje também não ficam. Podemos vê-las com agência e lutando contra aquilo que as oprime, como mostra a fala de Letícia: A docente comenta que não aceita dividir seus rendimentos com as despesas da escola, resistindo mesmo sob pressão de que é seu dever ajudar a manter a escola:

Na verdade, é um assédio, um assédio que a gente vive no ambiente de trabalho. Se você não faz o que todo mundo faz, você é a do contra, se você não dá o seu dinheiro, você é a pão-dura, a mesquinha, gente, o assistencialismo já saiu, ou deveria ter saído da educação mais de duas, três décadas. Pelo amor de Deus, o que é isso? (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C)

O sexismo marca a docência em diversos aspectos, como a carreira na educação. Os homens ainda eram os preferidos para cargos de chefia no século XIX, mesmo quando as mulheres já eram a maioria numérica em sala de aula. Eles eram mais bem vistos e indicados pelo poder local para exercer a função: os inspetores escolares preferiam manter homens pois acreditavam numa melhor relação com eles num jogo político, enquanto para os homens à docência significava uma ascensão rápida para outros cargos públicos dentro e fora da educação. Enquanto as mulheres muitas vezes só chegam a cargos de confiança quando estavam próximas de se aposentar, permanecendo na docência por toda a sua vida. Podemos dizer que embora a profissão fosse *feminina*, ela contava com a supervisão de homens. Em Dermartini e Antunes (2002, p.73): “Mas, uma vez integradas ao magistério, as mulheres sentiam o peso do preconceito em relação ao trabalho feminino e entre o próprio professorado”.

Contudo, esta não é uma realidade homogênea no magistério em seu primeiro momento de feminização: embora as mulheres tivessem oposições para chegar a cargos de chefia, elas se fizeram presentes no estado de Minas Gerais, por exemplo. Os cargos de chefia nas Escolas Normais, no caso o cargo de direção, era algo conflituoso: Chamon (2005) coloca

que no governo do estado de Minas Gerais, muitas vezes elas eram assediadas pois eram consideradas perigosas para exercer este cargo de chefia. A masculinidade era exaltada como a força necessária para conduzir uma gestão escolar.

Os inspetores escolares do século XIX, representantes do governo de Minas Gerais, apresentavam este argumento: mulheres eram fracas demais para gerir escolas. Contudo este conselho não fora acatado pelo governo de João Pinheiro que por questões políticas, convidava diversas mulheres para exercer o cargo de direção escolar: boa parte dessas diretoras pertenciam a famílias da alta sociedade mineira com grandes influências, além disso elas exerciam eram detentoras de um vasto saber intelectual tendo todas as competências para conduzir o projeto idealizado de educação popular. Segundo Chamon (2005):

Essa habilidade de se fazer obedecer e de ter maior capacidade para impor ordem e disciplina, atribuída aos homens, estava impregnada no imaginário social e era defendida pelos inspetores junto aos poderes públicos. No entanto, os políticos mineiros responsáveis pela reforma da instrução pública não se intimidaram frente às observações e aos comentários negativos dos inspetores sobre o desempenho, na função de direção, das mulheres nos primeiros grupos escolares da capital. (CHAMON,2005, p.128)

Podemos dizer que todo esse controle exercido teve resistência. Elas questionavam os assédios vividos em que inspetores só divulgavam o que eram ponto negativo da escola realizando avaliações como instrumentos de impedimento da presença de mulheres, via de regra, injustas e hierárquicas numa maneira de minar com o trabalho exercido por estas numa tentativa de demonstrar qual é o 'lugar de uma mulher' onde com certeza não é num local de chefia, as mulheres serviam apenas para serem 'professorinhas recatadas' em que homens decidem o que eles consideram bom para o ensino.

#### **1.4 Sou professora e não sou bela, recatada e do lar: os significados da docência para as diversas feminilidades**

Nesta secção será trabalhado como as problemáticas que envolvem o magistério nos dias atuais podem ser analisadas pela categoria gênero. A dimensão de gênero é um elemento a mais na complexidade que caracteriza o fazer educativo, um dos definidores da problemática educacional. A desvalorização da professora, em especial a profissional que atua nos anos iniciais de escolarização, reforça a subalternidade feminina, ou seja, a desigualdade de gênero principalmente quando as professoras são caracterizadas como incapazes de ensinar e que, por isso mesmo, devem ter a sua autonomia controlada.

A análise das relações de gênero pode ajudar a compreender as formas pelas quais o magistério sofre com e ao mesmo tempo tende a reproduzir práticas de regulação. As violências presentes fazem parte de um mecanismo de uma escola que oprime mulheres e se utiliza delas para perpetuar opressões: a performatividade de mulheres ‘belas, recatas e do lar’ serve manter diversas ordens vigentes. Talvez, analisar as resistências de mulheres que não se colocam de maneira alguma dentro deste padrão seja uma maneira de pensarmos numa outra escola mais democrática e mais respeitosa para com todas.

Os controles do trabalho docente acontecem como se elas devessem ser permanentemente orientadas sobre o que fazer, pois só assim poderão dar conta dos desafios postos para a educação. Esse controle de trabalho pode ser feito de maneira sutil como a obrigatoriedade de um currículo mínimo, avaliações externas. Num extremo de violência, os assédios presentes na profissão também dizem respeito ao fato de sermos mulheres. Cristiane destaca que ela percebe um tratamento diferenciado para as professoras na sua escola e comenta uma situação:

Você já viu diretor contestar professor? Sabe como é? Ele fala baixinho, com educação, quando vai chamar você para falar, senta o “pau”, fala um monte de besteira, um monte de “merda” e você tem que ouvir calada. E se você contesta, você que é rebelde, não quer participar daquele trabalho. Você que não quer ganhar o prêmio, o décimo quarto da educação. (Profa. Cristiane, dezembro/2016. N.C)

Há um protagonismo sobre a capacidade docente de transformação, mas ao mesmo tempo este precisa ser questionado também pelo seu aspecto contraditório. A mesma professora é vista como promotora de conhecimento, ela tende a ser responsável pelo fracasso de seus alunos em função de uma avaliação que, via de regra, deprecia o seu trabalho e a sua formação, considerada insuficiente. Assim, para além da imagem de professora como “salvadora”, assistimos a um processo de desvalorização profissional, assumido, inclusive, ainda que implicitamente, pelas próprias docentes que reproduzem o próprio sexismo que vivenciam. Como nos diz Vianna (2001):

A primeira decorrência indica que o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas. O processo de feminização do magistério associasse às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola. (VIANNA,2001, p.90)

Elementos da tradição, ainda atualmente, dão ênfase aos aspectos vocacionais para definir o trabalho docente, ainda são muito presentes no cotidiano das escolas, nas falas das responsáveis e das próprias profissionais. São comuns discursos que projetam a “boa professora” como aquela que, independentemente das condições adversas, ‘dá sua vida’ para formar suas alunas. Via de regra, muitas vezes, vemos mulheres reproduzindo este discurso de

desigualdade de gênero e que vêem seu trabalho como uma atividade como algo que se sustenta apenas como ‘compromisso e amor’. Dessa forma, independente das condições de trabalho e da valorização do trabalho da professora, o que se espera é que ela supere as dificuldades e dê conta das demandas que lhes são impostas. Cristiane traz uma fala muito interessante sobre o fato da docência ainda hoje vista como uma extensão do lar feminino:

A docência é algo mais da questão administrativa do que do conhecimento. Questão administrativa: você sabe administrar um lar, vai fazer comida, coloca para o seu marido. Vai almoçar com ele vendo televisão, bem década de 50. Esse pensamento é muito atrasado, vai ver o Jornal Nacional e vai ser assim. Eles também acham que é assim mesmo. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Se a pureza deixou de ser solicitada de forma explícita, um tipo de recato, um comportamento sexual “adequado” continua orientando as expectativas. Isso permanece tratando-se de ensinar valores considerados como mais adequados para uma professora exercitar pois ela deve ser um *exemplo* em sociedade especialmente para suas alunas. Ela se torna “mal vista” quando possui uma vida sexual livremente ou mesmo quando utiliza roupas mais curtas, ditas *provocantes*. Esta é mais uma norma de gênero presente no magistério que se reitera por meio deste. Carla coloca que admitir que leva uma ‘vida alegre’ (vivendo sua sexualidade livremente, com todos os parceiros que deseja) é uma maneira de não se aceitar neste modelo de sexualidade imposto. Esta atitude de Carla nos mostra um momento em que esta norma de gênero é questionada por ela. A docente atribui seu comportamento, de certa maneira, a uma questão familiar em que sua prima era vista como preferida e ela não. A partir daí ela coloca que saberia que poderia fazer tudo o que desejasse já que percebia que nunca seria tão querida por sua família e isso lhe deu impulso para buscar uma vida sem tantas cobranças sociais:

Então assim, eu fui morar sozinha, coisa que Amanda não fez, ela tem quarenta e até hoje não saiu de casa. É por isso que eu namorei para “caralho”, dei para “caralho”. O primeiro namorado dela, acho que ela tinha trinta e dois anos. Bebi muito, hoje em dia parei de beber. Fumo para cacete, então assim, eu falo para você: eu vivi, eu vivi e ainda vivo. Nunca fui de dar satisfação. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

Sabemos que ainda há muito pouco sobre as visibilidades de resistência docente e que questão de muitas professoras se submeterem a estas normas ainda é algo a ser investigado. Talvez, possamos dizer que há um constrangimento por conta de normas de gênero: questionar não é algo apropriado para uma mulher. Contudo, é fato que a luta das mulheres avançou e temos conquistado direitos fundamentais desde que a docência se feminizou. No entanto, o sexismo e a conseqüente discriminação de gênero permanecem como pontos a serem superados. O exercício da docência continua implicado nessas regulações mantendo rastros de uma tradição que configura as formas pelas quais a docência é concebida.

De outras maneiras, muitos discursos até hoje se configuram e tensioná-los numa perspectiva de gênero se faz fundamental. João fala que performatiza uma *Drag Queen* chamada Laura<sup>13</sup> comenta como esta performance fora importante para lhe trazer oportunidades para discutir gênero na escola. É interessante pois uma Drag Queen na escola já é uma subversão, falando das normas de gênero, este tema é ainda mais potencializado. João faz a seguinte fala:

Eu acredito que gênero tem que ser tratado na escola. A gente ainda não conseguiu entender o que o direito de cada cidadão tem sobre seu próprio corpo, sua própria identidade. Então, a questão de Laura me afetou muito na minha carreira docente por conta disso, me permitiu hoje discutir muito mais esses papéis de gênero. Essas violências sofridas, e me permitiu ainda identificar o quanto a escola ainda é um espaço segregador. (Prof. João, janeiro/2017, N.C)

Algo a ser destacado, é que dizer apenas que a escola é heteronormativa é muito pouco para realizar análises. Podemos afirmar que nenhum ambiente social está distante da realidade da heteronormatividade<sup>14</sup>: a docência, quando se feminiza, assume a performatividade esperada para as mulheres. O magistério, após o século XIX, se torna uma profissão permitida e indicada às mulheres no momento em que se tornou uma extensão para a dimensão pública, do papel social exercido pelas mulheres no espaço privado. Pensar em docência como feminino hegemônico nos ajuda a entender como, muitas vezes, ser professora e experimentar outras feminilidades pode ser conflitante. Jasmine coloca que um dos seus conflitos para passar pelo processo de terapia hormonal foi por conta do estágio, durante a graduação. Ela que, ao chegar à universidade se sentiu apoiada por conta do ambiente democrático, ao começar seu processo, recuou por conta do estágio, como ela mesmo nos conta:

Eu achei um espaço tão democrático, tão liberal que eu comecei a pensar em fazer a transição de gênero. Mas, entrou outra questão. Cheguei em casa farmácia para tomar hormônios, mas aí acabei desistindo. Houve outra situação que me tolhiu: quando eu fui fazer estágio no colégio de aplicação na UFRJ. Eu mesma me senti tolhida, por ser professora e ser transexual. Como é que eu vou fazer? Eu mesma já tinha começado a colocar uma barreira. Será que eu vou ser vista enquanto professora ali? Foi onde eu apaguei isso novamente, apaguei não, eu congelei por um determinado tempo. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C)

Sabe-se que crenças, hábitos e opiniões circulam em uma sala de aula tanto quanto os conhecimentos formais. Nenhuma prática social é neutra e toda ação humana é significativa. Instituição em que são definidos os espaços de poder que cada um irá ocupar, partes simbólicas, como por exemplo, a fila para sair da sala de aula, as brincadeiras propostas, a

<sup>13</sup> Laura é o nome fictício da Drag Queen performatizada por João. O nome é fictício para garantir a privacidade.

<sup>14</sup> O termo se refere a concepção de a heterossexualidade deve ser compulsória a todos os sujeitos. A única orientação sexual que deve existir

escolha do livro didático. Falar de corpos performativos é falar de instituições que produzem tais discursos inclui a escola como um dessas arenas complexas e ambíguas no trato das diferenças. Já nascemos numa heteronorma e a escola é um dos espaços que paradoxalmente reforça as normas, mas que também pode recompô-las em outras bases. João relata que quando sua *Drag Queen* alcançou uma repercussão internacional, ele teve um receio de passar por diversas violências em sua escola. Contudo, ele fora bem recebido e não questionado:

Ao mesmo tempo, eu não tinha resposta da escola, mas eu comunicava tudo a minha diretora. Eu falava: “ Está acontecendo isso, isso, e isso, vou estar em tal programa, vou estar em tal situação. ” E ela falava que: “ Até agora ninguém comentou nada aqui na escola, mas se comentar, nós estamos com você. Quando acabou a greve e eu tive que voltar a escola, o frio na barriga foi gigantesco por *n* motivos: homofobia, de sofrer algum tipo de agressão, até o medo da retaliação de colegas na escola, medo da recepção da direção porque uma coisa é, em teoria, você ter que lidar, outra coisa é quando acontece na prática. (Prof. João, janeiro/2017, N.C)

Os relatos da experiência de gênero de Jasmine podem contribuir para entendermos quais violências que ela vivenciou ao experienciar uma feminilidade transexual e negra como professora. Jasmine pode ser lida como uma mulher que vivencia diversas questões sobre a docência e que, inevitavelmente, atravessa sua experiência de gênero. O relato de Jasmine em seu processo transexualizador, por exemplo, nos traz um grande elemento para analisarmos sobre a docência e o gênero:

Entrei no magistério e durante o magistério comecei a fazer a minha transição. Foi no o meio da minha vida profissional mesmo que eu me transexualizei porque eu não aguentava mais. Eu achava que estava mais do que na hora. Busquei ajuda no hospital Pedro Ernesto, onde tem todo o acompanhamento, tem todo amparo. Onde você faz a terapia hormonal, faz o acompanhamento psicológico. Você mata um leão por dia. Porque eu fiz a transição e logo enfrentei outros problemas. A comunidade escolar me conhecia de um jeito, depois tiveram que se adaptar a outra forma, outro gênero: o gênero feminino. Foi a primeira escola que eu fui diretora adjunta e isso foi é muito difícil para mim porque muitos não aceitavam essa transição. Então, resolvi mudar de escola. Quando mudei de escola, eu percebi que foi tudo diferente. Eu fui bem aceita pela comunidade, pela equipe escolar, pelos professores. Mais uma coisa interessante foi que, por parte dos alunos, eu não tenho um episódio de preconceito, de discriminação que tenha acontecido. A parte mais difícil é lidar com o próprio corpo docente que são os mais preconceituosos, mais radicais, mais conservadores. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C)

A primeira escola onde Jasmine trabalhava não aceitou sua por conta de alegar que a conhecia performatizando o gênero masculino. A escola teve dificuldades e agiu com violência com Jasmine nos mostra como a escola teve dificuldades para lidar com seu processo transexualizador, não se negando a compreender qual tratamento deveria dar a Jasmine neste momento. A instituição não consegue lidar com as performatividade de gênero que não estão na lógica cisgênera. Contudo, ao mesmo tempo, quando Jasmine troca de unidade escolar, esta a recebe de maneira diferenciada, com respeito. Talvez, por conta de esta nova unidade já fosse composta por uma equipe mais sensível á temática de gênero, não

como saber o que acontecera. O que precisamos destacar é como que a escola ainda não consegue conviver com a diferença à norma

Professoras, sofrem, muitas vezes, a discriminação ainda durante sua escolarização enquanto ainda alunas nas escolas. Reidel (2013) nos coloca que, como professora transexual, ela viveu diversas violências escolares e fora neste ambiente em que percebeu o que era ser ‘diferente’.

Eu aprendi a ler e a escrever. Também foi nesta época e na escola que aprendi o que era a violência e agressão de gênero. Num mundo de sofrimento, aprendi que talvez a vida pudesse me ensinar, ainda que pequena, como a sociedade via e julgava aqueles que saíam da norma, da heteronormatividade. Cresci sabendo que o que acontecia comigo poderia acontecer com muitas pessoas e que só através do conhecimento, eu acreditava, poderia vencer e conquistar, tornando possível o impossível. (REIDEL, 2013, p. 01)

Podemos dizer que práticas heteronormativas e cisgêneras que se reiteram no ambiente escolar acontece naturalização de opressões vivenciadas. É “natural” os meninos precisarem de mais espaço para as suas brincadeiras, são agitados. As meninas, mais calmas, não precisam de muito espaço. O estabelecimento sobre o tipo de brinquedo e/ou brincadeira mais adequado a meninos e meninas também é comum: é “natural” uma menina não brincar com um carrinho porque carrinhos são para meninos, meninos serem desestimulados a brincarem de bonecas, brinquedo de menina. A separação por cor: azul para meninos e rosa para as meninas. Toda essa ‘naturalidade’ nos revela um social marcado pelas normas de gênero marcada por um dualismo em sala de aula. Conforme diz Louro (1997):

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe- são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. (LOURO, 1997, p.64)

Diante da existência de práticas heteronormativas, podemos pensar o quanto o próprio histórico da formação docente está permeado pela heterossexualidade compulsória. O discurso de formar professoras pois elas poderiam educar as crianças como mães revela como a determinação do papel de gênero está presente no trabalho docente, somente uma mulher pode ‘dar educação’ para uma criança. Uma professora, que muitas vezes, manda uma aluna ‘se sentar como uma menina’ não está se vendo como uma mulher que está exercendo uma prática sexista e sim uma docente que está ‘educando’ sua aluna, ensinando aquilo que a sociedade espera para a futura cidadã desta sociedade heteronormativa e sexista que só almeja um único modelo de feminilidade e masculinidade.

Uma fala de Cristiane diz respeito ao quanto a escola é heteronormativa no próprio lidar docente. Ela destaca que percebe isso muito mais acirrado em escolas particulares,

motivo pelo qual ela só trabalha em escolas públicas atualmente). Devemos pensar como a exigência de professoras femininas, uma performatividade de gênero em sala de aula contribui para que escola continue a ser heteronormativa. Cristiane, ao falar de sua experiência nos diz que:

Eu não dou aula mais em escola particular, por uma opção minha. Tem a ver com essa resistência, tem a ver com toda essa questão de lidar, cristalizar a heteronormatividade. Você tem que ser linda, perfumadinha. (Num colégio católico em que ela trabalhou). Tinha adicional para as unhas e, para os homens, um adicional para manter a barba alinhada. O papel de macho é ser mais macho, e o de fêmea de ser mais fêmea. Eu não compactuo com isso, por isso não dou aula em escola particular, não dou. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Podemos dizer ainda sobre a feminilidades docentes, que embora ainda exista uma norma muito presente sobre os sentidos do feminino no magistério, as outras feminilidades já estão ocupando as escolas. Após o processo de democratização do ensino, outros sujeitos começaram a fazer parte do processo educacional. Travestis, mulheres negras, lésbicas começam a entrar no ensino superior. Estas outras feminilidades já estão nas escolas de maneiras muitas vezes pouco pacíficas: as opressões estão presentes, contudo a resistência traz outras mudanças para o ambiente educacional. Podemos dizer que as presenças dessas mulheres trazem novas percepções do feminino e uma nova concepção do que é o trabalho docente questionando a naturalidade de padrões. Carla coloca que se vê como uma mulher “puta”<sup>15</sup> que exerce a docência e isso é rico pois podemos perceber que sua sexualidade não interfere no exercício do trabalho pedagógico. Mesmo que ela fosse prostituta e professora, sua vida fora da escola não afeta seu trabalho. Isso pode aparecer óbvio, mas não é quando nos lembramos que para mulheres docentes o recato sexual é cobrado como ferramenta pedagógica:

Eu acho que sou, mas toda mulher é. Só não gosta de assumir. Eu sou uma “puta” que é professora. Eu acho que me faltou oportunidade de cair na vida, então eu caí no magistério. Essa questão de “dar” para um monte de homem que você não conhece não é complicado. Já tive um monte e não estava ganhando nada. Então, não seria muito diferente da vivência que já tive até hoje. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

Pensamos que estas feminilidades devem ser tensionadas na própria formação inicial docente. Aos vermos as ementas dos cursos das faculdades de educação, podemos ver uma *pedagogia dos machos* e se torna contraditório que num curso que forma mulheres, elas sejam desprezadas na construção deste conhecimento. As mulheres que são apresentadas na história dos “Anos dourados”, que eram as normalistas “espera marido”. Uma fala pertinente é a de

---

<sup>15</sup> A expressão “puta” utilizada por Carla é referente a uma sexualidade mais livre e não a ela se colocar como profissional do sexo.

Carla que não gosta de Paulo Freire porque era o único autor que ela estudava na sua formação inicial: “O magistério aconteceu na minha vida por um acaso, não foi nada planejado. Aquilo que eu falo: “detesto Paulo Freire” “Odeio com todas as minhas forças!” Porque lá no ISERJ todo mundo idolatra Paulo Freire que eu fui muito obrigada a ficar ouvido.” Esse *ranço* de Paulo Freire fora uma fala de duas das quatro participantes desta pesquisa. Um ponto interessante é refletir porque essa questão de obrigar a leitura de certos autores como se eles fossem dar respostas homogêneas às questões educacionais. Não se trata de Carla não entender a obra de Paulo Freire e sua inegável importância. Trata-se de perceber que nem todos os grandes escritores (homens) são a representação dos sentidos que a docência terá para as professoras.

Não há dúvidas que os cânones da literatura educacional realizaram belíssimos trabalhos, mas porque eles devem ser um pré-requisito para termos uma educação progressista? Por que não pensarmos que professoras podem desenvolver suas próprias pedagogias mais inclusas? O estudo de grandes pensadores (aqui no masculino mesmo) é muito importante para a formação docente, mas é pouco frutífero quando não engloba as questões de gênero presentes na escola e nas feminilidades docentes. Autoras como Armanda Álvaro Alberto, mulher, feminista que fora a criadora da primeira escola pública com a pedagogia escolanovista do Brasil. Esta escola ficara conhecida como “Mate com Angu” pois esta era a merenda escolar oferecida (algo inovador, a escola fora uma das primeiras a ofertar merenda escolar na América Latina). Em fevereiro 1921, Armanda fundou a Escola Proletária de Meriti, em Duque de Caxias-RJ, atendendo a uma comunidade rural carente. Armanda também foi quem fundou a primeira biblioteca no mesmo município que a escola fora criada.

Outra grande mulher educadora fora Nísia Floresta, Nísia é considerada uma pioneira do movimento feminista no Brasil no século XIX. Ela fora diretora de um colégio para moças na cidade do Rio de Janeiro, além de ser poetisa e escritora: produziu diversos textos sobre os direitos das mulheres. Sua principal obra “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” fala sobre o trabalho feminino, e desigualdade de gênero. A educadora também se propôs a trabalhar temas como a educação feminista e destacando a importância da educação para as mulheres.

Todas essas mulheres são ocultadas dos estudos sobre educação, muitas vezes, não são estudadas nas faculdades de educação. Estas não estão nas ementas dos cursos, não debatidas. Estas autoras, assim como os estudos sobre gênero e sexualidade, precisam estar nas discussões de formação de professoras. Esta é uma das maneiras de buscarmos uma educação mais aberta para as questões que envolvem a desigualdade de gênero, a heterossexualidade

compulsória, as feminilidades e masculinidades sendo colocadas de maneira biologizantes e binária.

Dentro deste mesmo campo sobre a necessidade de pensarmos mais sobre essa multiplicidade é falar da relação professora com suas alunas. A ideia de que ser carinhosa é fundamental para o ensino de crianças é uma grande falácia. As relações presentes em sala de aula vão muito além disso, precisamos entender como é ter pelo menos dez discentes em sala de aula todos os dias, entender que professoras também passam por momentos de menor paciência, dificuldades dentro e fora de sala que não são necessariamente um fracasso profissional. Uma professora em seu fazer pedagógico se utiliza de um muito mais do que afeto para trabalhar, é necessário chamar a discente para pensar em suas ações muitas vezes em sala de aula, por exemplo.

Outro ponto que precisa ser desmitificado em relação ao trabalho docente é a concepção de sacerdócio que diferente do que seja compromisso com o seu trabalho. O compromisso com a profissão docente é destacado pelas docentes como algo importante para elas, contudo esta importância ficara longe do discurso de sacerdócio. É interessante, pois todas marcam o que seria o compromisso com a educação pública: Cristiane coloca a importância de ser ensinado os mesmos conteúdos em ambas as escolas. Ela alega que dá da melhor maneira possível os saberes que julga importante ensinar a suas discentes. Ela diz que ensina o mesmo conteúdo, contudo a docente coloca que percebe uma diferença entre a maneira que estas alunas

Eu dou o melhor para os meus alunos, sejam eles do particular para o público, eu não faço essa distinção: a mesma matéria que eu dou no particular, eu dou no público. A forma que eu vou chegar é diferente, porque as visões de mundo são diferentes. O aluno particular chega a ser ingênuo, a ser bobo perto do conhecimento de mundo que o aluno de escola pública tem. Seja ele de sétimo ano ou terceiro ano do ensino médio. É diferente, totalmente diferente. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Jasnime coloca que percebe a importância da escola pública como, muitas vezes, o único lugar de formação formal da educanda. Ela coloca que a aluna oriunda da escola pública, geralmente oriunda da classe popular, possui apenas aquele espaço para se apoiar na sua formação, algo diferente, segundo a docente, de alunas classe média que estudam em escolas particulares. E por isso é necessário um compromisso ainda maior na formação desta aluna

A educação é um processo. Vou formar um cidadão mais crítico, um cidadão mais tolerante. Trabalhar com educação pública e educação na periferia têm muitos desafios. São conflitos que você deve mediar todo tempo. Quando você trabalha numa escola de classe média, os conflitos são os mesmos. A diferença é que aquele aluno de classe média tem um psicólogo para acompanhar, aula de reforço

particular, ele faz um curso. O aluno de periferia de escola pública não tem outros recursos que possam auxiliar em seu processo educativo. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C)

Letícia em sua fala sobre seu compromisso com a escola pública, coloca que trabalhar em escola públicas porque acredita na emancipação das pessoas. Além disso, porque imagina que não conseguiria ser manter empregada numa escola particular já que não ia conseguir se submeter à normas desta escola:

Se você não faz o que todo mundo faz, você é a do contra, se você não dá o seu dinheiro, você é mesquinha. O assistencialismo já saiu, ou deveria ter saído da educação mais de duas, três décadas. Então na prova que eu fiz, eu concordo com tudo que Paulo Freire fala, concordo com a emancipação do ser, como um ser social, e na escola eu faço tudo o contrário? Nunca tive essa paciência de me calar. Existe uma grande diferença de se trabalhar numa escola privada e se trabalhar numa escola pública para quem tem uma perspectiva de vida como a nossa, questionadora. Numa, numa escola particular, eu acho que não duraria nem os três meses, então eu nunca procurei o meio privado para eu poder trabalhar porque eu sabia que a minha vivência é essa, sempre responder, já respondi a minha mãe, já questionava tudo e não seria diferente no meu ambiente de trabalho. (Profa. Letícia, outubro/2016.N.C)

Outro ponto que necessita de maior debate sobre a docência se refere a vida privada de uma professora que precisa ser respeitada. Docentes não precisam ser um exemplo para nossas alunas, e se tivermos que ser, isso não tem a ver com sua sexualidade ou vestimenta. Ainda é necessário desvincular um recato da professora para que ela seja vista como uma boa docente. Por mais que possamos entender que a docência implica saber além dos escolares, implica o ensino de respeito, solidariedade, estes não podem ser ligados a vida pessoal dessas mulheres. Ser mulher, professora não tem a ver em ter determinado comportamento, sua sexualidade e sua experiência de gênero. Letícia comenta que não revela que é lésbica abertamente na escola pois considera que não se sente obrigada a revelar sua vida particular. Podemos nos questionar se a decisão de não comentar sobre sua orientação sexual não seria uma forma de proteção, uma tentativa de não sofrer violência. No entanto, devemos compreender, também, que no espaço profissional, ela tem obrigação de não expor sua vida pessoal. Letícia coloca que não fala de sua vida profissional pois não deseja outro envolvimento com as colegas de trabalho que não seja o profissional:

Vai me conhecer pela minha vivência e espaço profissional porque ali é um emprego como outro qualquer. Não é porque a gente divide o mesmo espaço de trabalho que temos que dividir o mesmo espaço na rede social. Só vou te aceitar como amigo, se eu quiser. Então, é a partir daquele espaço que a pessoa vai me ver. Se eu passar a mensagem que eu sou gay, ótimo. Se a pessoa vier me perguntar, estou adotando a seguinte política: “sou sapatão, sou gay sim. Por quê? Algum problema? ” Vou responder assim. Ainda a não aconteceu, mas estou preparada para isso. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

Ainda hoje precisamos evidenciar a questão de gênero no magistério. Atualmente, já tivemos vários avanços para as mulheres professoras. Contudo, ainda hoje precisamos

entender algumas questões de gênero para debater as problemáticas docentes. Questões como o sacerdócio, abnegação e pureza ainda são valorizadas na carreira docente. Mesmo assim, a mulheres presentes na docência nunca se recuavam diante das opressões e isso precisa ser destacado. Hoje precisamos ainda focar em estudos sobre estas feminilidades e docência destacando o papel destas mulheres na subversão destes discursos normatizantes.

## 2 A DOCÊNCIA E AS OUTRAS FEMINILIDADES

A feminização docente é destacada por autoras como Chamon (2015) e Louro (1997) como um fenômeno que ocorreu no século XIX. Louro (1997) destaca que o exercício da docência era visto como uma extensão do lar em que qualidades como o amor e abnegação são valorizadas para o exercício da profissão.

Esta pesquisa tem como as referências teóricas centrais os estudos *queer* e os estudos feministas, tendo em vista que busca questionar a permanência e estabilidade de qualquer elemento que possua *status* naturalizado. A pluralidade é um requisito tanto teórico quanto metodológico nesta pesquisa: estes voltados para o construto histórico tendo as culturas como um norte numa variedade e provisoriamente. Os estudos *queer* estão ligados ao conceito de desconstrução numa tentativa de desestabilizar a norma, desconstruir discursos naturalizados. O significado da categoria *mulher* envolve disputas de discurso. Podemos afirmar que “ser mulher” é algo múltiplo e complexo demais para definir. A categoria mulher não é auto evidente.

Quando se trabalha com estudos de gênero, mais especificamente com os estudos *queer*, de Judith Butler, deve-se saber que este referencial teórico indica uma ideia de subversão de identidades. A tradução do termo *queer* aproxima-se da designação de algo estranho, como um insulto, como negatividade que é afirmado e ganha novos contornos de significação. Para os estudos gays, o termo *queer* foi apreendido como forma de contribuir para a luta política LGBT. A partir dos anos 1990, torna-se um campo teórico-metodológico. O *queer* se coloca contra normatizações heterossexualizantes. O *queer* é aquele que subverte as caixinhas, ele não precisa ser integrado, ele não precisa ter um lugar pois está no ‘entre lugares’, num local móvel. Conforme Louro (2015),

Segundo os teóricos e teóricas *queer* é necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão. Uma abordagem desconstrutiva permitiria compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências. A afirmação da identidade implica sempre a demarcação e a negação do seu oposto, que é constituído como sua diferença. Esse 'outro' permanece, contudo, indispensável. A identidade negada é constitutiva do sujeito, fornece-lhe o limite e a coerência e, ao mesmo tempo, assombra-o com a instabilidade. Numa ótica desconstrutiva, seria demonstrada a mútua implicação/constituição dos opostos e se passaria a questionar os processos pelos quais uma forma de sexualidade (a heterossexualidade) acabou por se tornar a norma, ou, mais do que isso, passou a ser concebida como 'natural'. (LOURO, 2015, p. 549)

Um exemplo sobre a importância da subversão de significantes que são usados para humilhar, violentar para quem está sendo agredido é a fala que Cristiane faz abaixo. A docente relata que, justamente quando ela se apropria desta linguagem de insultos que a para resistir e se defender das opressões que vivencia. Ela se sente mais forte, mais poderosa. Os signos que, historicamente foram situados para expressar a violência são utilizados de forma subvertida para, na perspectiva da professora. Cristiane nos diz que:

A questão dos professores, outros professores no caso, que discriminam como homossexual, eu não estou nem aí. Me chamar de “viado”, “sapatão” é chover no molhado. Entendeu, bicho? Isso eu já estou acostumada desde que eu sou criança. Fala outra coisa. Não lésbica, mas vai me chamar de sapatão. Não estou preocupada mais! Eu sou mesmo! Já me chamam há tanto tempo que você fica tão calejado e não está nem mais aí. E você vive normalmente porque não pode dar conta. Pronto, “choveu no molhado”. Até porque tem gente que fica tão incomodada com você, de você assumir sua homossexualidade, sua sexualidade seja qual for, sua orientação, a pessoa fica tão incomodada que o processo vira o contrário. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Os estudos pós-estruturalistas, outro referencial teórico escolhido para esta pesquisa, criticam a ideia de sujeito racional e moderno, e se pautam na linguagem como significação. Não se buscam resultados homogêneos que trazem a “verdade” ou um “regime de verdades”, mas importa situar-se numa abordagem que questione o binarismo trazendo o múltiplo para a pesquisa em seu próprio modo de se realizar. Para Meyer (2012), podemos pensar em metodologias pós-estruturalistas na seguinte perspectiva:

Tomando tais pressuposto como referência, talvez se deva começar dizendo que as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos. (MEYER, 2012, p. 510)

A pesquisa se propõe a debater a categoria mulher incompleta, discursos marcados pelo binarismo que marcam as categorias gênero e sexo. Além disso, não há pretensão de encontrar uma verdade ou informações que validem as diversas formas de feminilidades das participantes da pesquisa como indicativos de subversão para a ideal de feminino universal. Elas o são em suas realidades, em suas narrativas, em suas próprias histórias, pois não é possível dizer que todas as mulheres que não estão num padrão hegemônico são subversivas. Além disso, nenhum resultado nesta pesquisa pode ser conclusivo ou universalizado

## 2.1 Quem são as mulheres: as diversas feminilidades no jogo político

As demandas feministas se fundamentam principalmente na reivindicação de direitos iguais para as mulheres. Mas quem são ‘as mulheres’? Ser mulher é quem quer/tem filhas?

Ela trabalha? É delicada? Tem pênis? ‘As mulheres’ são todas estas e muitas outras feminilidades pois a categoria mulher se encontra na incompletude sendo impossibilitada de se encontrar numa questão identitária para um possível fechamento na luta política.

Podemos dizer que não apenas nos discursos médicos, mas também em alguns estudos sobre relações de gênero e na própria luta política por maior igualdade de gênero a categoria mulher é trabalhada de maneira que não abarca todas as feminilidades presentes. Pensar em mulheres enquanto essência é algo inexistente. Esta categoria é um signo e como tal é unitário e autoritário. Debater sobre a questão do que tanto a categoria mulher e professora enquanto signos se torna fundamental para entendermos que ambas categorias são performativas.

Alguns feminismos contrapõem ou contestam, tanto na militância quanto por vias acadêmicas, a concepção da totalidade masculinista ocupando toda a nossa sociedade, sendo o homem como referência social. Concordamos com esta concepção pois é inegável como a masculinidade cerca nossa sociedade e normatiza e normaliza corpos e pensamentos com sua perspectiva dominante e hegemônica. Contudo, algumas correntes feministas, muitas vezes, essencializam um ‘inimigo’ binariamente mostrando que este é o motivo pelo qual a igualdade de gênero é algo impossível de ocorrer, tornando a luta por igualdade algo acrítico e binário como se existissem apenas oprimidas (mulheres) e opressores (homens).

O movimento feminista, muitas vezes, busca uma representação política que é, de certa forma, benéfica pois traz visibilidade às mulheres que sofrem diversas violências e discriminações (pode-se dizer que todas as pessoas que possuem signos femininos sofrem algum tipo de violência). Contudo, devemos ter em mente que representação do que é ser mulher está inserida numa linguagem normativa. Dentro do movimento, evidenciamos estes apontamentos de quem merece ou não, ‘estar na luta’ por igualdade entre gêneros. Há uma normatização de quem pode ser considerada a *feminilidade* em que o feminismo deve ser voltado, normatizando quem é ou não considerada uma mulher. Essa questão diz respeito a quem define quem é ou não mulher, quem define quem está ‘dentro ou fora’ desta categoria, pois esses apontamentos passam por relações de poder em quem ter uma feminilidade é mais valorizada do que possuir uma outra.

Esse essencialismo que parte do pressuposto, muitas vezes, de que nós mulheres sofreremos as mesmas opressões por conta do nosso gênero que nos torna inferiores perante a sociedade machista, pode ocultar as interseccionalidades presentes nas relações de poder abafando os privilégios de raça e classe que algumas mulheres possuem. As exclusões que vivemos não estão no binarismo de excluída/ incluída sim que são determinadas por marcadores sociais diversos e permeadas por relações de poder. O próprio conceito de vida é

permeado por relações de poder onde há vidas mais valorizadas que outras, a perda é passível de luto do que outras, o reconhecimento de uma vida passa por normatizações. Há condições para ser reconhecida como vida humana. Não há como pensar em mulheres sem questionar a fragilidade desta categoria como completa. E mesmo mais levado em consideração o campo de poder de outras relações coexistentes como raça e classe social que não podem ser subordinadas ao gênero. Falar de mulher é falar de um signo. Esse signo está permeado pela linguagem do que é lido como feminino, as mulheres performatiza signos femininos, não há uma substância feminina. Jasmine, professora transexual, quando questionada sobre a existência de algo que possa ser comum às mulheres diante das diversas feminilidades, ela diz que há algo que todas as mulheres possuem: uma força para superar dificuldades. Para a docente há esta essência feminina comum a todos nós:

Eu acho que a força. Muitas vezes, a mulher na minha opinião, tem muita força. Não existe um estereótipo de mulher, mas muitos homens não têm essa força da mulher. E eu acho que justamente por toda a história, tudo que a mulher já passou, toda essa dificuldade foi criada uma força maior que faz com que nós façamos acontecer. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Sobre este feminino hegemônico, Letícia coloca como este discurso é impossível de se completar na vida prática de mulheres, a docente coloca que se existe alguma mulher que performatiza este feminino, são pouquíssimas numericamente, ela questiona como esta minoria se torna um universalizante como comportamento valorizado. Letícia associa que proclamação ao feminino hegemônico acontece por meio das mídias tradicionais.

Eu acredito que seja uma hipocrisia da sociedade, são mulheres que não representam. O que existe de fato não representa todos os grupos que existem. Foram postas naquele espaço, naquele degrau de superior, e de alguma forma elas são valorizadas. Por aquele falso padrão que elas colocam. Evidenciam e a mídia tem muito o que contribuir com isso. Não é possível que pouquíssimas mulheres que não representam a maioria. Representam esse padrão, por isso são mais seguidas do que as outras que não tenham essa representatividade se não fosse essa influência da mídia. (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

Quando falamos de mulher como signo, devemos demarcar que todo signo é arbitrário e por isso, sempre há padrões performativos de comportamentos esperados para todas as mulheres e não estamos nos referindo apenas a este feminino hegemônico. Falando ainda sobre estas normas de gênero, João argumenta que percebe normas até mesmo para homens heterossexuais. Ele ilustra que há uma proibição destes ter amigos homossexuais, por exemplo. Logo, podemos inferir que mesmo para os homens há um padrão a ser seguido, uma masculinidade hegemônica:

O próprio homem que não se enquadra dentro do padrão do que é ser homem. Que homem é esse? Se ele anda como “viado”, ele é “viado”. A gente perpetua essa

violência o tempo todo. Quando a gente fala que gênero precisa se discutido na escola é justamente isso. Por que que a gente tem que questionar uma criança de cinco anos, seis anos por que ele brinca com uma boneca e vira: “Ih! É “viado,” vai virar “viado.” . E a criança acaba não podendo ser criança, não pode viver, ter liberdade, e ele está tentando se construir como cidadão, como indivíduo. Ele está numa fase em que ninguém determine nada para ele. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Jasmine comenta que enquanto mulher transexual, ela percebe um padrão esperado que gera uma performatividade para mulheres transexuais e travestis. Mesmo o que seria uma experiência de gênero considerada fora dos padrões não acontece. De acordo com Jasmine, ela se sente discriminada por não está nesse padrão. A docente comenta que percebe este padrão muito ligado à “branquitude” para que a transexual e a travesti sejam aceitas socialmente:

Eu sinto que eu sou discriminada enquanto mulher negra. Até porque o padrão de beleza, o padrão estético de uma mulher é uma mulher branca, uma mulher de cabelo liso, é a mulher loira, é o padrão. É o estereótipo que a mídia passa. É o estereótipo que a sociedade compra e aceita. A mulher negra ainda tem aquela coisa do fetiche, da curiosidade, da tara sexual. E, mesmo assim, quando essa mulher negra tem o estereótipo da gostosura, do bundão, dos traços finos, por aí. Qualquer transexual, qualquer travesti. Os primeiros caracteres que ela vai sempre mudar é o cabelo longo, é o cabelo alisado. Primeiramente, porque é um estereótipo feminino, o cabelo grande e ao mesmo tempo é o estereótipo aceito, da mulher branca, da mulher embranquecida. Nós temos poucas transexuais com o cabelo *black power*, com o cabelo voltado para a estética negra. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Por isso, a necessidade de um olhar interseccional pois problemáticas, como o racismo, precisam ser debatidas. Creashaw (2002) coloca que mulheres negras não podem ser enquadradas apenas na categoria racial ou de gênero. Creashaw (2002)

Ambas as categorias precisam ser ampliadas para que possamos abordar e que as vítimas da discriminação de gênero podem ser mulheres negras, elas acabam não surtindo o efeito desejado e as mulheres ficam desprotegidas. (CREASHAW, 2002, p. 09)

Sobre esta desproteção, Jasmine diz que no meio transexual, ela tem uma percepção de que a mulher trans aceita socialmente, é aquela que está dentro do padrão de branquitude. Quando entendemos o que é uma vida a partir de enquadramento, como sinaliza Butler (2015), podemos perceber as questões de uma pessoa que além de não apenas de inteligibilidade, mas também racial A vulnerabilidade social é ainda mais acentuada. Jasmine fala que:

Complicadíssimo também porque dentro do próprio meio transexual existe muito racismo, existe um padrão existe um estereótipo. A mulher transexual, a travesti, ela tem que ter um padrão de beleza ‘limpo’, vamos dizer entre aspas. Um padrão que seja comprado para a sociedade. A mulher transexual tem que ter um cabelo liso, a mulher transexual tem que ter a pele clara, os traços finos, quadril largo. E eu quebro totalmente esses paradigmas. Até no meio gay mesmo, LGBT, os homens gays mais aceitos são os homens brancos, são de cabelo lisinho, *cheirosinho* que é o padrão vendido pela sociedade. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

A representação feminista essencializada acaba contrariamente fracassando pois não cumpre estrategicamente sua função. Pode na verdade, até gera mais conflitos entre as mulheres que não se inserem nesta categoria universalizante: muitas vezes, lutas políticas para o magistério não alcançam uma minoria feminina, o que até causa conflitos. A representação unívoca pode ser interpretada como uma maneira de inserção no jogo político, mas em termos políticos, é mesmo necessário definir uma unidade para a luta feminina? A formação de uma identidade se torna importante para pensarmos em movimentos políticos sim, mas é problemática quando não se atenta que uma identidade sempre passa por uma padronização desta. Podemos pensá-la como provisória em que é permitida a inserção de outras propostas sem pensar estas como uma identidade abrangente pois ao formar uma identidade estamos deixando-a numa ordem que implica coerência e inteligibilidade: não existe identidade sem normatização. Há mulheres que nunca irão querer ser ‘belas, recatadas e do lar’, pois há mulheres que demarcam suas feminilidades outras de maneira pontual. E estas precisam ser reconhecidas não como ‘distante do ideal feminino’, mas como uma feminilidade dentro das múltiplas existentes. Carla, ao falar em como se veste, nos coloca a seguinte frase:

Eu faço questão de me vestir assim mesmo. Eu faço questão. Dificilmente você vai me ver maquiada, no salto, bem vestida. Aparentando isso que eu não sou, eu gosto assim de me vestir assim de povão. Eu gosto porque quando a pessoa para conversar com você, ela para e fica admirada com o conhecimento que você tem. Da mesma maneira que eu sou capaz de ficar ali falando igual a uma ‘nem da favela’, falando gíria, batendo palma e requebrando tudo, eu sou capaz de ter um papo cabeça com quem quer que seja. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

Podemos pensar que as mulheres estão subjugadas numa lógica patriarcal, mas de que patriarcado estamos falando? A mulher branca, classe média vive a mesma violência que a mulher transgênero que apanha todos os dias nas ruas? A misoginia está presente nos signos ditos femininos, mas estas vivem em situações diversas de vivenciá-la. Não há como aprisionar e negar direitos a mulheres quando estas não estão no padrão patriarcal de mulher branca, heterossexual, classe média. O termo ‘mulheres’, mesmo usado no plural, apresenta questionamentos uma vez que não são apenas mulheres, estas são negras, lésbicas, pobres, ricas, por exemplo.

A noção de patriarcado hegemônico é questionável pois ele se constitui de diversas maneiras nos contextos culturais, sendo assim não podemos falar num único feminismo, logo mesmo sabendo que a docência é uma profissão pautada em muitos valores patriarcais, o feminismo na docência deve passar por estas condições: as professoras vivem assédios e violências de maneiras diferentes no ambiente escolar e estar atentas para estas fronteiras de quem é *digna* do feminismo se torna algo importante para a luta na profissão

As políticas para a proteção de mulheres também passam pela não completude do termo: uma sem a categoria fixa para apoio contra as violências vividas num objetivo de ir além de um essencialismo ‘você não é mulher’ (algo muito relatado por mulheres transexuais, por exemplo). Há mulheres que vivem opressões únicas devido a seus marcadores sociais. A noção de feminino não se opõe ao masculino, pois se pensarmos dentro desta estrutura binária, esqueceremos de pluralizar a categoria *feminino*. Não existe culturalmente um campo exclusivamente feminino e um masculino, pois, mesmo quando falamos de uma lógica biológica como engravidar, desejar ter uma filha não é algo natural das mulheres pois o desejo de ser mãe é algo socialmente construído, e o desejo de cuidar de uma criança não é exclusivo para as mulheres. Como nos diz Butler (2015):

Seria a construção de uma categoria das mulheres como sujeito coerente e estável uma regulação e reificação inconsciente das relações de gênero? E não seria essa reificação precisamente contrário dos objetivos feministas? Em que medida a categoria mulher só alcança estabilidade e coerência no contexto da matriz heterossexual? Se a noção estável e gênero dá mostras de não mais servir como premissa básica política feminista, talvez um novo tipo de política feminista seja desejável para contestar as próprias reificações do gênero e identidade- isto é, uma política feminista que tome a construção variável de identidade como um objetivo metodológico e normativo, senão como um objetivo político. (BUTLER, 2015, p.24-25)

Bento (2008) ao separar analiticamente uma retrospectiva dos estudos de gênero, coloca primeiramente o pensamento de Beauvoir (1967) e o classifica numa perspectiva universal. A desnaturalização dos papéis de gênero, pensamento beauvoriano, esteve voltada concepção numa dominação universal das mulheres. A condição de desnaturalizar o papel de gênero feminino não tem o mesmo significado de desessencializá-lo, ou seja, a identidade fixa sobre a feminilidade ainda paira no pensamento de beauvioriano.

Os estudos sobre gênero, inicialmente, elaboraram constructos para explicar a subordinação da mulher com base na tradição do pensamento moderno, que por sua vez, opera sua interpretação sobre as posições de gênero na sociedade a partir de uma perspectiva oposicional /binária e de caráter universal. (BENTO, 2008, p.70)

Simone de Beauvoir, falando sobre as desigualdades entre gêneros, em seu livro *O Segundo sexo* (1967), define que a mulher se torna o Outro em oposição ao homem que é o sujeito universal. O ser sexualizado é a mulher, pois o homem é *pessoa*, é a norma. A autora define que a categoria Outro sempre esteve presente em nossa sociedade que é composta por binarismos como - o bem e o mal, Deus e o diabo - este Outro proposto por Simone é definido pelo Um e é sujeitado como inferior, esta é a justificativa para que mesmo estando historicamente subordinada aos homens, as mulheres ainda não se libertaram: os dois sexos nunca foram vividos em igualdade. A mulher sempre fora a escrava do homem pois mesmo com os direitos igualitários já estabelecidos, os hábitos culturais a colocam nesta posição pois

os homens ainda estão nas melhores posições de trabalho conseguindo ocupar posições em todos os setores sociais: eles se ocupam de um privilégio dado a eles historicamente. Já as mulheres, quando se colocam fora do ambiente privado, pertencente a eles, possuem dificuldades de ocupar um espaço que é dado aos homens. A mulher, ao se recusar ser o Outro sexo precisa abrir mão de ser protegida por seu senhor. Simone coloca que a mulher não abre mão de ser o Outro pois perde uma falta de cumplicidade com o homem perdendo falsos benefícios dados a ela.

A superioridade masculina em Beauvoir é pensada como um direito em que pode, por meio de leis, os homens conseguirem benefícios em favor de seu próprio sexo. Nas religiões, os homens impuseram diversas lendas, como a personagem da Bíblia Eva que representou o pecado tornando a representação feminina como de um ser recaído. A mulher, pós revolução burguesa, se volta para o lar onde deveriam manter a moral da família burguesa e as que eram pertencentes à classe operária poderiam se tornar potencial concorrentes de mão-de-obra pois já estavam habituadas a receber salários mais baixos. Segundo Beauvoir (1967, p.17): “A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia e a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência: biologia, psicologia experimental etc.”. O gênero masculino se funde num ser universal que ultrapassa o corpo masculino transcendendo a sexualização deste corpo.

A famosa frase da autora: “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, significa que não há um determinismo que defina a forma de papel feminino em sociedade. A construção de uma diferença sexualizada se dá ao longo da socialização desde a infância quando meninas socializados a serem submissas. Elas aprendem desde cedo que o agradar passa por se fazer objeto renunciando a sua independência. As meninas, em suas famílias, são criadas para exercer a feminilidade universal para que se mostrem mulheres ‘de verdade’ quando crescerem. Estas meninas são condicionadas a num discurso que a torna uma mulher/menina especial pois estar cumprindo o seu destino. Beauvoir (1967) afirma que:

Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino. (BEAUVIOR, 1967, p. 22)

Em Beauvoir (1967), o gênero é algo construído em que se torna mulher pode ser uma obrigação social. A autora não atribui à vagina, pois sexo é uma categoria pré-discursiva, algo biológico em que não há atribuição entre a construção do feminino sendo ligado ao sexo. O corpo mostra uma passividade em que o social ‘imprime’ nele, contudo penso o corpo como

categoria política em que existem expectativa de coerência. A categoria sexo não traz atribuições em Beauvior (1967) sendo percebida como fator biológico e o gênero como um fator de construção social.

A contribuição da autora assim como de outras femininas se baseia na concepção de sexo como algo biológico e físico e gênero como cultura deve ser questionada. Pensar em sexo como algo biológico ainda deixa brechas para que estudos sobre as diferenças biológicas sejam postas como verdades. O sexo compreendido num campo de neutralidade permite as diferenças biológicas postas para homens e mulheres formadas principalmente num discurso médico sejam vistas como inquestionáveis quando muitas vezes estas derivam justamente de normas de gênero já postas e as reiteram ainda mais por meio de um discurso de autoridade.

A contribuição de Beauvoir fora inegável para problematizarmos o papel feminino na sociedade, contudo, hoje podemos questionar este feminismo no sentido de entender que a opressão denunciada por ela está longe de contemplar outras mulheres. Podemos dizer que o papel feminino na sociedade está inserido juntamente com diversos marcadores e que muitas mulheres não sentem suas demandas atendidas, logo mesmo quando falamos em socialização de feminilidade, estamos falando de uma relação de poder que envolve a interseccionalidade.

Bento (2008) coloca que os estudos de gênero se alteraram a partir dos anos 1990 para uma perspectiva mais relacional. Busca-se estudos teóricos que alterem o caráter universal para pensar a mulher. Os estudos femininos passam a se relacionar com outras categorias como raça, classe e nacionalidade. Os estudos sobre as masculinidades também se consolidam para entender algumas relações de poder entre homens e mulheres. Joan Scott fora uma das principais autoras para entendermos os estudos de gênero por meio dessa perspectiva relacional.

Para Scott (1995) o gênero também é uma forma de significação para as relações de poder e a autora destaca quatro pontos que o tornam elemento constituinte das relações de poder: o primeiro se trata das representações que formam o que seria ser um homem ou uma mulher, estes são símbolos que remetem à tradição de algum local, ela ilustra como exemplo a Virgem Maria que representa características como pureza e virtude para as mulheres; a segundo trata-se de como estas representações trazem questões normatizantes são expressos para formar o papel exercido por homens e mulheres. Segundo Scott 1995,

(...) conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado de ser do homem e da mulher, do masculino e feminino. (SCOTT,1995, p.86)

Scott (1995) traz esses pontos para explicar como o gênero afeta nossas vidas, o gênero não é o único campo de explicação para entender as relações de poder em sociedade, contudo devido ao suposto caráter biológico, o gênero serviu para entender os comportamentos em família, o papel do casamento, ao longo da história a divisão sexual esteve ligada à dominação feminina mesmo que estivesse sendo alterada com o passar do tempo. O gênero é uma ferramenta política que justifica a dominação por meio do binarismo ‘natural’ entre homens e mulher o sexo que é visto como algo natural muitas vezes se torna uma justificativa para ‘naturalizar relações de poder entre corpos sexualizados. Conforme nos diz Scott, (1995),

O gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Ele não apenas faz referência ao significado da oposição homem/mulher, ele também o estabelece. Para proteger o poder político, a referência deve aparecer certa e fixa. Desta forma, a oposição binária e processo social das relações de gênero tornam-se parte do próprio significado de poder, por em questão ou alterar qualquer de seus aspectos ameaça o sistema inteiro. (SCOTT,1995, p.92)

O estudo de gênero até mesmo nesta perspectiva ainda trabalha a categoria mulher como algo rígido, mesmo quando analisamos numa perspectiva mais relacional (ou aqui poderíamos colocar como interseccional) não damos como das análises possíveis de feminilidades. Além disso, a categoria mulher está imbricada numa matriz heterossexual: a rigidez do gênero tanto feminino quanto masculino estão presos. A categoria mulher, enquanto norma de gênero, para se reconhecer, precisa estar subordinada à inteligibilidade. Logo, desconstruir a rigidez da categoria mulher também é importante para entendermos outras performances de gênero que não estão numa oposição binária.

A relação ente homens e mulheres, por mais que temos um discurso hegemônico assimétrico, as relações estão para além de um binarismo. Carla faz uma fala que ilustra isso, mas também ao mesmo tempo, reforça a necessidade de virilidade masculina. Ao descrever porque é sempre ‘a esperta’ e a ‘infel’ em suas relações amorosas, ela primeiramente mostra que não se sujeita aos discursos esperados para o feminino ao mesmo tempo que justifica essa não subordinação por conta da falta de ‘virilidade’ em seus parceiros:

Se o cara for muito bonzinho, não adianta, vou dar um “perdido” nele. O cara tem que ser assim, sabe. Falar: “Porra’, Carla!” “Está de sacanagem, Carla”. O homem tem que falar firme: “Porra, Carla, está me sacaneando Carla”, mas se ele for muito bonzinho já penso: “Isso aí é trouxa.” “Dá para eu enganá-lo e depois falar que eu estou arrependida”. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

O gênero como ato performativo se refere a atos já estilizados que estão em signos ditos femininos e ditos masculinos. Entretanto, esta norma de gênero nem sempre se efetiva: ela possui momentos de instabilidade em que é contestada. Logo, as diversas feminilidades

devem ser encaradas para entendermos as verdadeiras opressões que mulheres possam vivenciar. Além disso, nos estudos sobre gênero, essas feminilidades ainda precisam ser multiplicadas, precisam ser evidenciadas nas mais diversas experiências de gênero. A docência estudada pelas multiplicidades de feminilidades presente pode ser uma potência não apenas para desconstruirmos esta docência que reitera normas de gênero, mas também isso pode ser um potencial para pensarmos em outras pedagogias que se evidenciam nas salas de aula. As mulheres que contribuíram com a pesquisa, todas trazem percepções diferentes do que seria uma pedagogia formada pelas docentes pois estas são influenciadas por seus femininos. Para Letícia, a educadora, como ela mesma nomeia substituindo o termo professora, é aquela que deve ter um compromisso com a emancipação de seu alunado:

Eu acho muito errado essa palavra, professora eu não concordo muito não. Professora é alguém que professa algo. E professar diz como se tem uma verdade absoluta e você vai transmitir, professar. Ser educadora é educar para transgredir. É fazer tudo mundo ter aquela inquietação por dentro de se questionar. Eu acho que educar é possibilitar o questionamento. Eu não sou massa de manobra, eu não sou um pontinho preto no meio da multidão. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

Carla relata não se sente à vontade em admitir que professoras ensinam valores além do pedagógico. O mais interessante deste debate não é colocar uma ideia contra a outra, mas sim perceber essas multiplicidades de pensamentos que estão nas escolas:

É muita questão de egocentrismo. É megalomaniaco achar que pode salvar o mundo. Envolve tanta coisa você querer ser exemplo como se eu fosse um ser perfeito que merecesse ser seguido e perpetuado quando a bem da verdade não é. Criador de uma seita: “eu sou perfeito e o que faço é o correto”. Acho que a escola tem que parar com isso e ensinar o aluno a seguir sem próprio caminho. Amostrando que ele é capaz. Que o seu caminho enquanto professor não é o único caminho que existe porque não é, cada um faz seu próprio caminho. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

Diante das diversas feminilidades, a interseccionalidade ajuda a entender as problemáticas do magistério para analisar opressões vivenciadas pelas professoras cada realidade. Pode-se dizer que estas mulheres estão marcadas não por grupos distintos, mas sim sobrepostos em que mulheres sofrem discriminações por diversos contextos sociais que foram historicamente excluídos. A luta no magistério, para ser tornar mais democrática para todas, precisa considerar historicamente e socialmente estes marcadores. Sobre as teorias interseccionais, podemos destacar a necessidade de abordagem de diversas categorias sociais. Como fala Crenshaw (2002):

(...) a interseccionalidade pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça nos discursos acerca dos direitos humanos – uma vez que parte do projeto da interseccionalidade visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos. Ele procura também desenvolver uma maior proximidade entre diversas instituições. (CRENSHAW, 2002, p.08)

Letícia, ao falar sobre como percebe as relações entre sexualidade e raça mostra que sente em sua vivência estas interseccionalidades (embora não use esse termo). Segundo a fala dela:

São vários subgrupos, as pessoas sofrem preconceitos pelos grupos. Grupo de mulher sofre um tipo de preconceito, grupo de mulher negra, sofre dois tipos de preconceito, que se encaixa em dois grupos diferentes. Está no grupo de mulher, mulher negra e mulher lésbica, é um preconceito triplo. Dentro de todas as nuances que podem vir esse preconceito. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

As interseccionalidades vão além das categorias gênero, raça e classe já que localidades, fator geracional, por exemplo, são categorias que dão sentido às experiências de gênero. Jasmine explica um pouco sobre qual sentido que a transexualidade tem para ela que mora no subúrbio do Rio de Janeiro. A docente marca que ser transexual, em alguns locais, é marcado pelo maior risco social, pois ela diz que há menor intolerância nas localidades mais periféricas:

Violência ao extremo aos homens trans e as mulheres trans é a todo tempo. A todo tempo essa violência está evidente. A sociedade tem muita dificuldade de aceitar e de compreender o processo da transexualidade. Não vou ser preconceituosa até porque o preconceito não está vinculado ao nível intelectual não, mas na questão da periferia, percebe-se uma maior discriminação, uma maior violência. Eu percebo isso muito em sala de aula, onde os alunos da comunidade, os alunos da periferia, eles não são tolerantes em questão nenhuma, em questão religiosa, em questão de gênero, em questão sexual, eles estão o tempo inteiro discriminando, o tempo inteiro, eles estão disseminando essa visão discriminatória e também a periferia está muito vinculada ao fundamentalismo religioso. (Jasmine, julho/2016, N.C.)

Letícia expõe que percebe a falta de oportunidades de maneira interseccional: ela associa classe, raça, moradia:

A violência surge de diferentes formas, não só violência física. A violência física é o limite de todos os parâmetros que diz respeito à humanidade. Mas assim, desde que a gente passa a ser entender por ser social e adquirir humanidade a partir da vivência com outros seres sociais a gente passa a criar um leque de escolhas dentro do que é possível para a gente. Eu enquanto moradora de uma comunidade na Zona Norte da cidade não tenho o mesmo leque de escolhas que um morador de favela na Zona Sul da cidade. São leques diferentes, são possibilidades diferentes que se apresentam. Eu acredito que isso já seja uma violência, uma forma de ser violentada. Acredito que isso já seja uma violência a partir do momento que as pessoas não têm oportunidades iguais. Ainda que estejam dentro da mesma classe, mesmo estereótipo de raça, mesmo fenótipo de raça, para mim isso já uma violência que atinge como esse ser social vai se desenvolver em sociedade. Ele não vai ter as mesmas oportunidades, ele não vai ter os mesmos acessos. (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

Sobre as professoras da pesquisa, podemos destacar a questão da raça como um dos marcadores sociais destas, já que três das quatro participantes são mulheres negras. Jasmine, durante a entrevista, destacou que muitas vezes ela sente sofre mais discriminação por ser uma mulher negra do que pode ser uma mulher transexual. A experiência transexual de

Jasmine está imbricada com outras experiências sociais. Ela não vive apenas violências por estar fora da norma cisgênera, mas também sofre o racismo:

A questão da raça nem se fala eu acho que eu sofro muito mais preconceito por ser negra do que é transexual. Eu estava aqui no restaurante na Lapa e observei que a maioria era branca no restaurante. Eu pedi um café e o garçom veio com copo descartável para mim. Então você que o preconceito está nas mínimas coisas. Isso para mim é muito claro. Eu percebo muito mais violentada e discriminada enquanto mulher negra do que mulher transexual. Vamos dizer que a primeira impressão é a que fica, como diz o ditado. E a primeira impressão as pessoas não me leem como uma transexual, me leem como uma mulher. A leitura que fazem da minha pessoa é de mulher. Não há problema com a sociedade, mas fica muito claro para todos que eu sou uma mulher negra e a mulher negra ainda está à margem da sociedade. Nós sabemos disso que é um processo histórico, processo cultural que ainda precisa de muitos degraus para a gente chegar ao ideal. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

As falas de Jasmine são marcadas por esta sensação de que vive muito mais situações de racismo do que de transfobia. Ela mesma justifica dizendo que, por apresentar uma maior passabilidade, ou seja, sua aparência física se aproxima do gênero por ela performatizado. Ela não é lida como uma mulher transexual, caso ela não mencione sua transexualidade. Ela se coloca como uma mulher que possui privilégios por conta disso, tendo consciência de que algumas questões que envolvem as pautas transfeministas e que causam diversos sofrimentos às mulheres trans, ela não vivencia:

Outra dificuldade muito grande, que não é o meu caso, seria a questão do uso do banheiro feminino. Nunca passei por nenhum constrangimento. Mas, essa questão do uso do banheiro *feminino* está muito vinculada à questão da aparência. Se você tem uma aparência mais feminina, não haverá problema, como no meu caso. Nunca tive problema de ninguém me olhar torto, de ter algum estranhamento (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Butler (2015) coloca que pensar em mulheres a partir das colisões de marcadores sociais é uma opção democrática para a promoção do debate político, contudo estas junções não podem colocar previamente a definição de categorias pois podem cair na armadilha de essencializá-las novamente. Reconhecer as relações de poder é necessário para que haja mais questionamento no processo dialógico, pois não podemos negar que algumas mulheres com determinadas ‘características’ são mais bem aceitas em contextos sociais que outras: mulheres brancas, classe média, cisgêneras e heterossexuais que não passam por certas discriminações que outras mulheres que não estão dentro deste padrão passam fora quando falamos de características biológicas que são mais *legítimas* para ser reconhecida como mulher. Definir que as mulheres necessitam de lutas políticas por direito é algo extremamente válido, no entanto esta categoria nunca pode ser fechada pois deve ser pensada como incompleta. Segundo Butler (2015):

Certamente, o campo de poder em parte estruturado pelo gesto imperializante de apropriação dialética excede e abrange o eixo da diferença sexual, oferecendo um

mapa de interseções diferenciais que não podem ser sumariamente hierarquizadas, nem nos termos do falocentrismo, nem nos de qualquer outro candidato à posição de ‘condição primária de opressão. (BUTLER, 2015, p. 38)

As narrativas sobre as mulheres à margem se fazem fundamentais para discutirmos o que é ser mulher. Mulheres camponesas, prostitutas, ribeirinhas, operárias, quilombolas, indígenas, periféricas entram na luta política para reivindicar suas próprias questões. Uma pesquisa sobre narrativas de mulheres rurais e camponesas que traz justamente estes elementos é a de Duarte e Garcia (2012). As autoras, ao se debruçarem sobre mulheres trabalhadoras da região do Brejo paraibano, colocam que estas mulheres narram suas próprias histórias no jogo político em busca, não apenas de uma melhor distribuição de terras, mas também em busca de uma maior igualdade de gênero. Mulheres que percebiam que apenas lutar por justiça de classe não dava conta de responder suas demandas. Estas mulheres possuem um grande papel, não apenas no âmbito privado, mas também em sua comunidade. Podemos, a partir dessas feminilidades, refletir quais conflitos estão postos: qual o papel da mulher na luta por igualdade? Como negociar a identidade de mulher trabalhadora com a de mãe? Jasmine coloca que não apenas devemos evidenciar estas feminilidades, mas também destacar seus sucessos:

Existem muitas transexuais que tem uma vida de sucesso. Temos transexuais doutoras, delegadas, professoras. Tinha que haver uma política de empoderamento para mostrar o lado positivo e que nós podemos contribuir e até mudar a postura da sociedade. Não é só você mostrar o lado da violência, eu concordo. Isso tem que ser denunciado, mas o lado positivo quase não é falado. Não é mostrado. Mas, se você for pesquisar no Google, na internet, você vai ver que tem um grande número de transexuais de sucesso. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Esta incompletude da categoria mulher não é uma exclusividade desta: quando falamos de masculinidade também falamos de uma categoria incompleta. A masculinidade esperada para os homens também se faz presente. Cristiane faz um relato de quando achou que um amigo de trabalho era gay apenas porque ela o via como afeminado<sup>16</sup>. Podemos perceber que há um discurso que se volta para o que será lindo como masculino

Aquela questão do afeminado. Eu trabalhei com um professor de artes que era totalmente afeminado, e eu na minha santa ignorância, falei: “E aí seu namorado?” E falou: “Não tenho namorado não, sou noivo.”, eu falei: “Ai desculpa!”. Eu acabei reproduzindo! E ele tinha noiva mesmo, fui muito evasiva e preconceituosa com ele por causa de um conhecimento que é previamente e automaticamente de um discurso adquire e eu repassei. Eu pedi desculpas. Mas tudo bem, não sei se para ele estava tudo bem, até estava porque depois a gente trocou ideia. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C)

---

<sup>16</sup> O termo afeminado se refere a homens homossexuais que performatiza alguns signos considerados femininos.

Sobre a escola que reproduz um ideal docente, a fala de Jasmine abaixo traz algo que assusta, mas já é de certa forma esperado. As docentes são as mais preconceituosas). Devemos pensar que não se trata apenas de culpabilizar o corpo docente de maneira acrítica, mas sim questionar o porquê de tanto repúdio. A docente comenta que seu processo transexualizador se deu tardiamente muito também por uma questão de se estabilizar emocionalmente para encarar as possíveis violências.

Foi tardio o processo por uma questão de situações: questão familiar, meu pai que não aceitava, a questão do estigma do magistério. Eu tinha muito medo de como eu seria recebida no magistério. A escola é um ambiente muito tradicional, um espaço muito careta. Onde a professora tem um valor idealizado de mulher pura, mulher casta, de mulher perfeita. Mas nós sabemos que não é por aí e isso foi um dos fatores que me ajudou. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

João faz uma fala semelhante a de Jasmine chegando a mesma conclusão:

Dentro da docência, dentro da educação, eu identifiquei, durante esse tempo, que é um dos campos mais conservadores que eu já vi. É muito surpreendente você imaginar que o ambiente que você espera que abra a mente e transforme a sociedade é na verdade o ambiente que mais se fecha. Até pelos padrões religiosos, por exemplo, a escola reproduz um padrão de escola cristã-judaica ocidental e que não respeita, inclusive, outras expressões de fé. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Jasmine ao mesmo tempo que destaca este papel opressor da escola, traz que houve diferença com o tratar das diferenças à norma. Ela comenta as relações que ela mantinha na escola durante o seu processo transexualizador. Para ela, foi muito menos conflituosa e violenta ao serem comparadas com sua época de aluna. Talvez, podemos afirmar também que as violências são ainda mais acentuadas às alunas. Não se trata de sobrepor quem são mais violentados, mas sim de pensar que o alunado está numa maior desvantagem, numa estrutura de poder:

Foi muito mais fácil para mim do que na minha época que eu estudava, quando eu era aluna. Quando eu era aluna, era muito difícil. A violência que eu sofria por parte dos colegas de turma, a questão do desleixo por parte dos professores foi muito marcante. Os professores não sabiam como lidar. Hoje muitos ainda não sabem como lidar com a questão da diversidade, mas na minha época de estudante a coisa era mais difícil ainda. A coisa era muito mais complicada. Mas o processo de transição foi muito mais fácil. Até porque eu tinha bons argumentos para passar para os alunos, eu tinha uma maturidade onde eu pude impor respeito. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Professoras transexuais existem e não se trata de uma raridade. Reidel (2013), em sua dissertação de mestrado, apresenta que há muitas professoras transexuais no Brasil. Estas mulheres fazem a educação, ocupam as escolas. Embora o censo não divulgue este percentual apenas calcule o percentual docente de maneira binária (81,6% do sexo feminino e 19,9% sexo masculino). O modelo feminino ‘bela, recatada e do lar’, nem de longe, representa a

maioria das professoras que estão nas escolas, mas ao mesmo tempo se torna o único visado.

Segundo Reidel (2013):

Hoje já sei que não sou a única! Já encontrei mais de sessenta professoras transexuais e travestis inseridas na Educação Brasileira. De norte a sul, estão espalhadas em cidades pequenas como no Vale do Jequitinhonha, interior de Minas, no Sertão do Nordeste, nas reservas do Amazonas, na fronteira do Uruguai, bem como nas grandes cidades e capitais de todo o Brasil. (REIDEL, 2013, p.74)

A importância dos relatos sobre o que são feminilidades no magistério é importante para superarmos essa norma cisgênera e heteronormativa que paira sobre todas as vidas que estão na instituição. Mais do que um discurso raso de que a escola é heteronormativa, devemos percebê-la como uma produtora de corpos performativos. Podemos dizer que a escola é ainda uma das instituições que produzem e reforçam a heteronormatização. Letícia faz uma fala sobre como se sente receosa de ter o carinho que dá às suas alunas e este ato ser interpretado como um abuso infantil apenas por ela ser uma mulher lésbica. Esta fala mostra como que a lesbianidade é patologizada no ambiente escolar. A fala de Letícia é muito forte e revela um medo que ela possui:

E como a gente trabalha com crianças, as pessoas podem achar que a gente tem aquela mente ridícula de associar a questão homoafetiva com a questão da infância, do abuso infantil por a gente ter um acesso muito fácil às crianças. As pessoas deturpam muito por eu ser lésbica. Achem que vou tentar abusar das crianças. Eu sou sim, apegada às crianças. Dou carinho e a gente se apegam. A minha turma, apesar de eu brigar muito com eles, é super apegada a mim. Então eu tenho medo que as pessoas deturpem esse cuidado e carinho com qualquer outra coisa. As pessoas acham que você vai usar das possibilidades que estão a sua frente para cometer um abuso (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

Visibilizar estas feminilidades quebrando este padrão de feminino hegemônico não será apenas benéfico para as professoras, mas para toda a comunidade escolar, sociedade. João afirma que não é possível medir quem é mais “pintosa”<sup>17</sup>, no sentido de não podemos julgar a sexualidade de uma pessoa, não podemos mais aceitar que performatividades de gênero e orientação sexual sejam patologizadas se não estão no padrão cisgênero e heterossexual:

Assim como eu não determino o tamanho da saia de uma mulher e determino quem é santa ou é profana por conta do tamanho da saia, eu também não vou computar quem é “pintosa” e quem não é “pintosa” por causa do tamanho de uma franja que usa. Eu sou contra qualquer tipo de mensuração destes padrões. Procuro me posicionar bem forte sobre isso, procuro colocar essas discussões na medida do possível, mas também não faço polêmica por polêmica. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

A potência dos relatos sobre feminilidades é a maneira de justamente perceber como a história de como a docência se feminizou maraca apenas a história da norma de gênero

<sup>17</sup> A expressão pintosa se refere à homossexuais masculinos que performatiza signos ditos mais femininos.

femininas e não a trajetória de como mulheres se inserem no magistério. São narrativas de resistência, de coragem, mas acima de tudo, são narrativas de mulheres e investir na audiência de suas histórias e trajetórias se faz fundamental para entendermos a complexidade do que é a docência e suas narrativas. Precisamos visibilizar como professoras realmente amam, vivem, choram, alegram-se e, principalmente, resistem. Um exemplo dessa resistência está na fala de Cristiane ao narrar uma situação de violência que presenciou de uma professora da escola onde trabalha:

Eu e minha companheira trabalhamos aqui juntas, eu virei para a minha diretora e falei: “conheço uma professora de português que é minha companheira que está precisando fazer dobra, e perguntei se ela poderia vir para aqui? Ela respondeu: “pode”. Eu já fui logo botando as cartas na mesa: “ela é minha companheira, está vindo trabalhar aqui”. Pegamos a mesma turma, está. E os alunos fazia associação minha com ela e a gente nunca abriu com os alunos porque a gente nunca abriu, eu não preciso botar na minha cara, uma pessoa heterossexual não fica falando, ninguém fala, mas a gente parece que tem que ter uma fala, tem que falar abertamente. Eu me sinto muito invadida nessa hora, que eu tenho que falar abertamente. Teve uma professora aqui que virou: “vocês são tão parecidas” aí respondemos: “todo gordo é parente”, ela falou: “qual é a relação de vocês mesmo”, dentro da sala de professores, a sala de professores cheia. Todos sabiam. Eu não vou esconder de ninguém, quer saber, vai saber. Aí eu respondi: “somos casadas há 16 anos”. Ela ficou com uma cara vermelha, cara grande, todo mundo parou para olhar para ela assim. Quem passou o exame foi ela. (Profa. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

## 2.2 A performatividade docente

Esta seção será trabalhada alguns conceitos que se consideram importantes para a pesquisa. Os conceitos de gênero, sexo, performatividade, são debatidos juntamente com os sentidos que as docentes possuem destas categorias.

Os dualismos perseguem os discursos sobre a história da humanidade. Os modos de entender o mundo ocidental dependeram muito de conceitos pensados em sentidos opostos. Em geral, os dualismos que ajudaram a operar o pensamento mundano foram projetados de maneira hierárquica. Conforme em Fausto-Sterling (2001):

Os modos europeus e norte-americanos de entender como funciona o mundo dependem em grande parte do uso de dualismos – pares de conceitos, objetos ou sistemas de crenças opostos. Este ensaio enquadra especialmente três deles: sexo/gênero, natureza/criação e real/construído. Em geral usamos os dualismos em alguma forma de argumento hierárquico. (FAUSTO-STERLING, 2001, p.60)

Quando falamos especificamente dos estudos de gênero e sexualidades, nos deparamos com dualismo como: natureza x cultura, feminino x masculino, inato x construído. Ainda necessitamos de pensar análises de gênero e sexualidade nos esforçando para não cair nestes dualismos para assim termos uma visão mais ampla das relações entre feminilidades e masculinidades. Outro dualismo, sexo biológico x gênero como construção social, pode

impedir que façamos uma análise da opressão das normas de gênero. Questões ditas biológicas como hormônios, ejaculação masculina, gravidez, são utilizadas para demarcar não apenas diferenças biológicas, mas também questões que marcam as normas de gênero de maneira dual e hierárquica. A materialidade corporal está ligada aos discursos do que podemos fazer com os nossos corpos.

Como a matéria já contém noções de gênero e sexualidade, ela não pode ser um recurso neutro sobre o qual construir teorias “objetivas” ou “científicas” do desenvolvimento e diferenciação sexual. Ao mesmo tempo, temos que reconhecer e usar aspectos de materialidade “que fazem parte do corpo”. “Os domínios da biologia, anatomia, fisiologia, composição hormonal e química, doença, idade, peso, metabolismo, vida e morte” não podem “ser negados” (FAUSTO-STERLING, 2001, p.63)

Uma das armadilhas que vivemos nos estudos de gênero diz respeito à ideia de gênero construído num corpo como se a diferença sexual, pênis e vagina, não fosse marcada por regulações. A ideia, por exemplo, de que todas as mulheres ficam mais irritadas quando estão de TPM (tensão pré-menstrual) pode parecer uma simples diferença sexual, contudo pode nos revelar o quanto muitas vezes a personalidade de uma mulher é inferiorizada devido a esta característica. Corpos masculinos e femininos não são apenas descritos por seus sexos e sim normatizados com valores morais trazidos pelos genitais. Laqueur (2001) destaca que a diferença biológica entre os sexos serve para trazer desigualdades. Os estereótipos femininos são muito marcados pelos ‘problemas de mulher’ em que as diferenças se tornam desigualdade para elas.

A bióloga Anne Fausto Sterling (2001), em seu texto ‘Dualismos em duelo’ debate sobre a categoria sexo é discutida nas ciências biológicas. A autora inicia o debate comentando o caso da atleta Maria Patiño que fora barrada de participar das Olimpíadas de 1988 (na cidade Seul-Correia do Sul), pois não fora considerada mulher em testes científicos feitos pelo Comitê Olímpico da época. Estes testes de sexagem que foram instituídos historicamente eram realizados na tentativa de evitar que homens se disfarçassem de mulheres para poderem competir. Fausto-Sterling (2001) fala que para controlar uma possível masculinização das atletas estes testes foram criados, uma vez que se estas fossem *mulheres de verdade* e nem se quer teriam *natureza* (no sentido que mulheres biologização dos papéis de gênero) para a competição. Ou seja, a necessidade de controlar uma possível diferença sexual das atletas revela a necessidade de policiar a norma de gênero de que mulheres não devem se tornar atletas.

A história desta atleta serve de pano de fundo para que Fausto-Sterling desenvolva sua teoria: não é possível rotular biologicamente a complexidade de um corpo no dualismo

masculino ou feminino. O estudo sobre os sexos não é algo neutro, mas sim algo influenciado pela cultura da normatização papéis de gênero. Nossos corpos possuem uma estrutura complexa demais para dar respostas claras sobre o diformismo sexual. A tomada sobre por qual sexo responderá uma pessoa é uma decisão social permeada de discursos normativos, não se trata de uma regra natural e incontestável sobre os sexos. A autora coloca que já nascemos numa heteronorma dual. A autora aponta que:

O sexo de um corpo é simplesmente complexo demais. Não existe o isso ou aquilo. Antes, existem nuances de diferença, [...] rotular alguém homem ou mulher é uma decisão social. Podemos utilizar o conhecimento científico para nos ajudar a tomar a decisão, mas só nossas crenças sobre o gênero – e não a ciência – podem definir nosso sexo. Além disso, nossas crenças sobre o gênero também afetam o tipo de conhecimento que os cientistas produzem sobre o sexo. (FAUSTO-STERLING, 2001, p.15)

A imposição de um sexo rígido e binária uma questão normativa e não apenas biológica (embora não negamos a questão o aparato biológico). A imposição dos processos cirúrgicos sobre a intersexualidade, por exemplo, tem a ver não como uma questão de saúde, mas sim como uma questão de normalização de vidas apenas no modelo dual de sexo: macho ou fêmea. Um corpo intersexual como da atleta Maria Patiño é visto como anormal, pois transcende a lógica binária e por isso necessita de intervenção médica ou cirúrgica. A justificativa para todo este processo de controle dual do sexo está no fato de demarcar as divisões e apagar qualquer ameaça ao processo inteligível.

A categoria sexo como conhecemos hoje tem uma história de construção. A construção do dualismo entre sexo masculino e feminino, a partir do século XVIII, se torna hegemônica por meio dos discursos científicos para marcar as diferenças entre homens e mulheres, como já vimos, por meio do discurso médico. A concepção de um modelo único de sexo vigorou até o século XVIII, sempre manteve um privilégio às pessoas que tinham um pênis externo (homens) em detrimento de quem tinha um pênis interno (mulheres). O modelo de uma só carne servia para mostrar uma inferioridade feminina, só que esta estava marcada muito mais numa perspectiva de gênero, a categoria sexo estava mais instável enquanto diferença entre homem/mulher. A partir do século XVIII é que fora inventada a vagina e os demais órgãos sexuais femininos: o ventre se tornou um falo negativo, este fora uma justificativa social para a condição social da mulher.

Laqueur (2001) concebe a categoria sexo numa relação de poder em que a diferença sexual pode ser contextualizada historicamente. A partir do século XVIII, passou-se a perceber os dois sexos, vagina e pênis, como distintos (pois antes desse período, acredita-se na existência de um sexo único). A diferença biológica apresentada para os sexos permitiu

que diversos teóricos, da época, pudessem dissertar sobre como o sexo significava diferenças nos comportamentos sociais. A vagina (aqui utiliza-se o termo apenas para ilustrar pois o sexo feminino não possuía uma nomeação) era um pênis invertido pois não existia nenhuma parte da anatomia feminina que não fosse idêntica a masculina apenas situada num local inverso. Logo, mulheres eram homens invertidos, ou seja, menos perfeitas num binarismo que servia não para representar diferenças sexuais de fato e sim para representar uma hierarquia de diferenças sociais. Conforme aponta Laqueur (2011):

(...) arte cênica corpórea de um mundo onde pelo menos dois gêneros correspondem a apenas um sexo, onde fronteiras entre masculino e feminino são de grau e não de espécie, e onde órgãos reprodutivos são apenas um sinal entre muitos do lugar do corpo em uma ordem cósmica e cultural que transcende a biologia. (LAQUEUR, 2001, p.41)

Ainda em Laqueur, o autor coloca que no Iluminismo, por exemplo, as mulheres eram incapazes de assumirem responsabilidade cívicas devido a sua natureza. Começa-se, por meio do sexo, agora não mais visto como único, mas já sendo designado como pênis e vagina, as divisões entre homens e mulheres e seus binarismos: público/privado, forte/fraca. O sexo continua sendo utilizado para marcar a inferioridade da mulher, só que agora com um viés ‘científico’. O sexo está numa posição heteronormativa e binária marcando papéis sociais”. Segundo Laqueur, (2001, p.197): “Aos poucos, as genitálias, cuja posição marcara um local no corpo em um grau teleologicamente masculino, passaram a revelar a diferença incomensurável”.

O sexo que conhecemos hoje fora construído. Longe de serem biológicos, os órgãos genitais passaram a ser pontos que marcavam o dualismo entre homens e mulheres. As mulheres passaram a serem inferiorizadas por conta do elemento sexual. Se antes da dualidade sexual, a mulher era um homem imperfeito, posteriormente, o corpo feminino se tornou um local de disputas em que se desejava provar uma diferença imensurável entre os sexos. Essa diferenciação dos corpos não deve ser tratada como um avanço científico simplesmente, mas como o discurso biologizante da ciência serviu para justificar uma nova ordem social. A mulher se tornou naturalmente irracional, incapaz de realizar aprendizagens mais complexas.

Essa anatomia da diferença não fora um fato aleatório. Para além de uma longa observação científica, há uma ciência que reforça normas de gênero já constituídas. Os corpos masculinos e femininos se binarizaram na norma inteligível para que se produzisse uma completude entre estes sexos. A inteligibilidade está no processo para garantir a matriz heterossexual. As possibilidades corporais, as preferências, estilos de vida não estão

submetidos ao binarismo proposto homem/mulher. Contudo, por meio de um discurso de autoridade se perpetuou esse dualismo como hegemônico e normal a todos os sujeitos. De acordo com Laqueur (2001):

A ciência anatômica era em si a arena onde a representação da diferença sexual lutava por ascendência. As manifestas diferenças anatômicas entre os sexos, o corpo fora da cultura, são conhecidas apenas através de paradigmas altamente desenvolvidos em termos culturais e históricos e estéticos. A ideia de que somente o avanço científico, a pura descoberta anatômica, explicaria este extraordinário interesse, no final do século XVIII e ao longo do século XIX, pelo dimorfismo sexual não é apenas empiricamente errada—é filosoficamente mal orientada. (LAQUEUR, 2001, p. 207)

Laqueur (2001) diz que o modelo de sexo único não deixou simplesmente de existir no sentido de continuar marcando uma inferioridade feminina. Além disso, não fora criado um modelo de sexo novo para ser endeusado. A grande questão está em analisar um discurso médico que se sustentava na diferença.

O discurso de autoridade da medicina serviu de base para que questões do corpo ditas femininas, como o orgasmo feminino, tornassem base para justificar opressões. Laqueur (2001) traz o exemplo de como o orgasmo feminino era considerado o motivo para a concepção, isto sem contar a justificativa jurídica para a negação do crime de estupro em mulheres no século XVIII. O discurso médico ligava prazer sexual à concepção. Mulheres que alegavam ter sido estupradas e engravidavam eram desmentidas pois se elas engravidaram, tiveram prazer e consentiram, logo, era considerado que não houve estupro. Aspectos considerados naturais eram percebidos num binarismo mulher/homem em que questões ligadas ao corpo percebido como feminino eram utilizadas para normatizar as vidas femininas. Devemos destacar, mesmo que alguns destes discursos já estivessem superados por novos estudos, eles ainda pairam na sociedade como verdades. Esses discursos de bondade feminina, amor feminino foram muito acionados por Carla quando, em nossos encontros, justifica sua sexualidade livre afirmando que faz isso porque é amorosa. Carla faz isso de maneira consciente, que parece querer estabelecer uma subversão da lógica esperada para o feminino.

[...] e o outro já está com um “papinho”. Tem outro homem que está em Macaé vindo para o Rio só para ficar comigo. Vou até ler para você o que ele disse: “Vou fazer você me amar”. Eu respondi: “Para que, meu filho? ”, “Para a gente ficar junto.”. Sou amorosa e sempre amo mais de um. A culpa não é minha se meu coração é uma favela, sempre tem espaço para mais um barraquinho. (Carla, setembro/2016, N.C.)

O discurso de naturalidade é sempre posto como legítimo até mesmo para negar aquilo que ele representa. Carla se apropria desta verdade para explicar porque ela não consegue manter relações sexuais apenas com um homem, eventualmente. Aqui a naturalidade da

vagina não é vista como um discurso que serve para reiterar o padrão de feminilidade e, sim, para justificar as múltiplas facetas que mulher pode experimentar de sua sexualidade. Ela se utiliza deste argumento quando comenta uma situação ela acabara de ter relações sexuais com seu parceiro na época e pouco tempo depois se encontrou com outro parceiro e teve relações sexuais com este último também:

Eu acho que é a ordem natural das coisas. Mas eu acho que a mulher pode ser poligâmica, a mulher, o homem não. A mulher! A mulher pode amar vários homens ao mesmo tempo, o homem fica mais difícil. Naturalmente, fisiologicamente, a mulher pode satisfazer vários homens numa noite. O nosso brinquedo é de abrir, o do homem é de armar. A mulher pode “dar” para vários homens. A mulher pode ser poligâmica, o homem não. Uma vez que eu fiz uma coisa muito feia, sabe? Eu estava namorando o Fábio nessa época. Eu saía com o Mário, taxista, namorava o Fábio e saía com o Mário. Eu saí do motel com o Fábio e quem foi buscar a gente? Foi o Mário, taxista, aí o Mário deixou o Fábio no ponto. Aí o Mário falou: “Está me traindo! ”. Eu acabei fazendo sexo com o Mário também. (Profa. Carla, setembro/2016, N.C.)

Um dos dualismos que perseguiram os discursos sobre a metáfora da história da humanidade que fala da natureza x cultura. A mulher enquanto natureza e o homem como a cultura. Esta é uma metáfora até esperada para a assimetria entre os sexos: as mulheres como natureza revela a função de seu trabalho reprodutivo, o trabalho que é feito naturalmente, não o trabalho que não exige técnica, ou mesmo a natureza serve para explicar os discursos acerca da personalidade feminina: a mulher harmoniosa, ou mesmo a indomável. O homem enquanto cultura se mostra com o trabalho de maior prestígio, o grande interventor que muda as realidades. Esta metáfora fora um dos primeiros questionamentos nos estudos feministas na tentativa de entender que nem mesmo a natureza é algo tão atemporal e imodificável assim. Carla aciona a naturalidade para explicar o seu desejo de não cumprir com o discurso de fidelidade no casamento. Carla designa diversos comportamentos considerados femininos ao comportamento masculino. Ela ainda que busque uma fala para subversiva ela sempre justifica suas ações com discursos bem parecidos para justificar a performatividade esperada para as mulheres. Os argumentos naturais, binários são acionados:

Ele não consegue só eu sou capaz de fazer isso. As outras pessoas eu não sei se é capaz de fazer isso. Eu sou capaz de fazer isso, ele não é. Homem é um bicho muito esquisito, muito bobo, qualquer atenção a mais que uma mulher dê a ele. Homem é um bicho carente por natureza. É mais fácil você vê assim: um casamento termina por causa de amante, é mais fácil um homem acabar um casamento de anos por causa de amante do que uma mulher. A mulher é capaz de ficar com marido e amante por anos. Uma mulher é capaz de levar dois relacionamentos por anos. Agora um homem é capaz de sair de um casamento por causa de amante. Ele começa a receber mais atenção da amante do que da mulher, pronto, ele já acha que está apaixonado. (Profa. Carla, dezembro, 2016, N.C.)

Fausto-Sterling (2001) comenta que as ciências biológicas quando se inclinaram para estudar as sexualidades narraram histórias de patologias. A sexualidade era construída num

modelo de dualismos. Contudo, mais do que pensar historicamente o que era sexualidade e o papel de homens e mulheres, devemos pensar em como mudar estas visões dentro da própria ciência. Há uma necessidade de pensar as ciências biológicas não pautadas na diferença dual, mas sim nos estudos sobre a multiplicidade dos sexos. O discurso sobre uma maior liberdade sexual para a mulher não parte de “uma militância com um viés mais social” para Carla. Os aspectos de uma docência que busquem romper com estes dualismos não é uma demanda para Carla. Para a professora, para além do discurso “meu corpo, minhas regas”, ela percebe que mulheres precisam ter maior liberdade sexual porque *naturalmente* somente elas são feitas para isso. A militância dentro do magistério para que as mulheres tenham mais liberdade se baseia neste discurso biológico. A naturalidade do sexo feminino é ponto chave para que mulheres com vagina possam ter relações sexuais, vestirem-se como desejarem com maior liberdade já que como coloca Carla em outra fala, a mulher tem ‘o brinquedo de abrir’:

Homem é mais carente por natureza. Ele não está preparado para separar isso: sexo e sentimento. A mulher fisiologicamente foi feita para ter relações com vários homens, o homem não. A mulher pode fazer uma fila, para ter sexo com cinquenta homens, um atrás do homem. Agora para o homem é mais difícil fazer uma fila de mulheres e trepar com cinquenta. (Carla, dezembro/2016, N.C.)

Os binarismos postos nas relações entre masculinidade e feminilidade atrapalha que possa, por exemplo, existir homens exercendo a docência nos anos iniciais. A entrada de homens na docência, nos anos iniciais é discursivamente proibida. Um homem trabalhar na Educação Infantil, por exemplo, é considerado um perigo pois “ele pode abusar das crianças”. Este discurso se trata, na verdade, um medo do homem sair da performatividade esperada para ele. Eles só podem trabalhar com as discentes maiores, nos quartos e quintos anos, pois aí a sua masculinidade faz mais sentido: os docentes serão rígidos, colocarão limites, imprimirão a disciplina. Tanto a escola quanto a sociedade colocam estes papéis de gênero mesmo em como as docentes vão lidar com as crianças em sala de aula. João coloca que nesta perspectiva de homens são mais dominadores, mais líderes, enquanto mulheres são mais amoradas, mais doces, as turmas de anos mais avançados são dirigidas a homens pois acredita-se que estas turmas serão melhor conduzidas:

Os pais preferem um professor no quarto e quinto ano do que uma professora porque acha que o filho vai se tornar mais disciplinado. A equipe diretiva também prefere. Por exemplo, quando tem três turmas de quinto, a pior turma, a menos comportada, elas (diretoras, orientadoras educacionais, pedagógicas) \_ dizem: “Dá para o professor fulano porque professor fulano tem mais domínio.” É o padrão da sociedade. Eu nunca conseguir pegar início de ciclo. A primeira vez que eu ia educação infantil era num CIEP que eu ia dobrar.” (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

E pensando sobre a categoria sexo, num olhar de estudo mais feminista, para Wittig (1980), a categoria não é pensada apenas como categoria biológica num binarismo que separa

homem e mulher. Trata-se de uma categoria política em que a diferença biológica serve para ocultar as desigualdades entre homens e mulheres justificando opressões femininas como algo ontológico e natural. O sexo é uma categoria, é uma imposição da sociedade heterossexual em que as mulheres são evocadas para assumirem o seu sexo uma vez que esta categoria só cabe a elas: os homens são vistos como sujeito universal em que eles possuem a liberdade enquanto as mulheres são postas numa categoria que as escraviza. Wittig (1980), ao problematizar esta situação, informa que

Porque no hay ningún sexo, Sólo hay un sexo que es oprimido y otro que oprime. Es la opresión la que crea el sexo, y no al revés. Lo contrario vendría a decir que es el sexo lo que crea la opresión, o decir que la causa (el origen) de la opresión debe encontrarse en el sexo mismo, em uma división natural de los sexos que preexistiría a (o que existiría fuera de la sociedade). (WITTIG, 1980, p.22)

Não existe sexo neutro para a autora, já que este só existe para criar a opressão e que ao ser visto como algo natural se insere o binarismo em que há o sexo opressor e o oprimido. A autora materialista coloca a opressão feminina numa lógica em que não existe escravos sem amos, da mesma forma que não existe mulheres sem homens. A opressão cria diferença sexual e não o contrário: os homens justificam suas opressões por meio da naturalização e as mulheres começam a lutar quando se percebem neste jogo. A categoria impõe uma relação entre homem e mulher, pênis/vagina que contribuem para a manutenção da matriz heterossexual. Wittig argumenta que é impossível deixar de generificar as mulheres (uma vez que a autora percebe a generificação dos apenas femininos). Segundo Wittig (apud BUTLER, 2015),

O enunciado 'eu me sinto mulher', proferido por uma mulher, ou 'eu me sinto homem' proferido por um homem, supõe que em nenhum dos casos essa afirmação é absurdamente redundante. Embora possa parecer não problemático *ser* de uma anatomia (apesar de termos de considerar adiante as muitas dificuldades dessa proposta), considera-se a experiência de uma disposição psíquica ou identidade cultural de gênero como realização ou conquista. (WITTIG apud BUTLER, 2015, p.51.)

Uma mulher, quando evocada para assumir o seu sexo, significa que deve assumir suas funções consideradas femininas como a maternidade, o casamento e o trabalho doméstico. A maternidade se torna um fator natural para todas, pois reproduzir é a principal função feminina, segundo os cânones da sociedade machista, patriarcal. A divisão de trabalho é mensurada, pela autora, numa mesma lógica marxista de apropriação, pois argumenta que a mulher realiza todo o trabalho de reprodução e criação dos filhos enquanto o homem se apropria disto numa lógica de mais-valia deixando claro que o argumento mostra que a dominação se dá numa lógica de obrigação de reprodução feminina. Segundo Butler (2015):

Para Wittig, a restrição binária pesa sobre o sexo atende aos objetivos reproduzidos de um sistema de heterossexualidade compulsória; ela afirma, ocasionalmente, que a derrubada da heterossexualidade compulsória irá inaugurar um verdadeiro humanismo da “pessoa” livre dos grilhões do sexo. (BUTLER,2015, p.47)

Foucault (1979)<sup>18</sup> diz que o poder está em todos os lugares, pois ele é autoprodutor. Não é uma instituição ou uma pessoa. O poder é o conjunto de estratégias criadas sem personalização em que uma pessoa adquire e possui enquanto outra não tem. Ele não se vincula a uma relação binária entre dominador/dominado. As forças são múltiplas que formam o poder durante todo o tempo, até mesmo as relações mais afetuosas são marcadas pelo de poder. Alguém, ao exercer o poder, o faz com alguma intenção, contudo não podemos dizer que houve uma escolha intencional de cunho pessoal, pois tudo é limitado às escolhas. Ainda em relação ao poder, devemos ter em mente que numa relação toda o possuem mesmo que esteja em desvantagem, vivemos todas no poder em que a multiplicidade dá o tom da resistência para existir as disputas.

Segundo concepção de corpo dócil de Foucault, referenciado na obra “Vigiar e punir” (1977), a concepção de identidade é algo fechado, limitado no ‘isto ou aquilo’, ela está calcada num corpo produzido. O corpo em Foucault tem uma realidade fabricada por meio de técnica sutis que se tornaram naturais com o tempo. A disciplina produz corpos, e especificamente, pode produzir corpos generificados na norma inteligível, devemos nos ater até que ponto nossas identidades de gênero são construídas no momento de sujeição a norma. O poder é uma tecnologia que produz subjetividade. O poder se faz por meio de diversas instituições. A escola, enquanto instituição teve (e tem) um grande papel na fabricação de poder numa relação de poder. Aqui podemos pensar não apenas num poder de censura, de violência repressora, mas as próprias pedagogias trabalhas escola são inteligíveis. A escola é da disciplina pode meio do poder-saber. As instituições como um todo têm poder na formação das performatividade de gênero. O que é “normal”, “ anormal” é posto de maneira a formar subjetividades.

Para Foucault (1977), as relações de poder se dão da seguinte maneira: como *relação negativa*, em que o que não é permitido no sexo é excluído negando os prazeres ilícitos; a *instância da regra*, em que o sexo se subordina à lei numa lógica binária de lícito/ilícito, permitido/não permitido e funciona apenas na inteligibilidade; o *período de denúncia*, em que o sexo é renunciado por meio de um castigo para continuar existindo; a *lógica da censura*, em que supõe três formas de operação - a de impedir que se diga, negar que se exista negando

---

<sup>18</sup> O argumento se sustenta baseado na obra de Michel Foucault *Microfísica do Poder* (1979) e *A ordem do discurso* (1998)

tudo aquilo que não é dito, e, por um último; a unidade do dispositivo em que o poder sobre o sexo ocorre em todas as instâncias sociais. A noção de sexo como algo inteligível, ou seja, marcado pela coerência entre sexo, gênero e desejo está numa relação de poder pois é marcado pela norma.

A noção foucaultiana implica que exista um sexo discursivo marcado pela forma como as identidades são geridas por práticas regulatórias em que a heterossexualização produz corpos ditos femininos e masculinos numa assimetria em que há um macho (ativo, que vai à caça) e uma mulher (passiva que espera ser caçada). Esta lógica de desejo está subordinada apenas a uma relação heterossexual que se torna a norma única possível discriminando todas as outras formas de relação de desejo. Butler concorda com Foucault quando ambos nos dizem que a lei produz a sexualidade. O poder produz e controla o sexo, não existe nenhum lugar fora de lei para pensar a sexualidade, isso significa que não conseguimos separar a função produtiva e repressiva sendo esta utilizada simultaneamente, o tabu da homossexualidade e do incesto por exemplo estão como constituintes de nossa identidade. Cristiane comenta como percebe que a heterossexualidade formula uma identidade para ela no sentido que as pessoas tentam sempre encaixá-lo no padrão:

Essa heteronormatividade cria uma imagem, um rótulo para você que você diz: “ah! É isso que você acha, é isso?”. “É isso mesmo, sou isso mesmo”. Vou pegar essa bandeira e vou levar, vou ser rebelde, como eles dizem. Que as pessoas te rotulam, você tem que ser assim, eles querem que você seja assim, mas você quer ser outra coisa. É uma guerra, você não quer se assim porque quer ser outra coisa: “você manda em mim agora?”, “você me manda? Agora quer que eu seja bonitinha, recata e do lar”, daqui a pouco você pode virar o capeta e aparecer na frente dos outros, mas quem manda na minha vida sou eu. (Cristiane, agosto/2016, N.C)

Butler (2015) questiona a dualidade entre sexo como fator biológico e gênero como algo construído socialmente. Segundo ela, o sexo biológico não é algo ahistórico e isento de relações de poder, o sexo é uma força para definir qual papel de gênero e sexual um indivíduo pode ser coagido a exercer. Butler (2015) argumenta que:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como uma inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexo são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo não está para a natureza(...). (BUTLER,2015, p27)

O sexo em Butler não é um atributo fisiológico, mas se trata de nossa identidade sexualizada, trata-se de percebemos como devido as atribuições dadas ao sexo que não são naturais: as pessoas são invocadas a assumir seu sexo genital numa posição social. O pênis e a vagina se tornam artefatos culturais ao assumirem estas posições. Podemos entender o que é

identidade de gênero a partir do conceito de performatividade (2015) em que Butler argumenta que gênero não é algo substantivo, mas algo que implica uma ação. O sujeito ‘mergulha’ em discursos generificados antes de seu nascimento e assume um gênero que pode ser (ou não) o esperado para seu sexo. A escolha não é algo livre pois implica com o que é esperado para o sujeito numa lógica heteronormativa. A autora questiona até onde as identidades de gênero se formam por conta das regulações da heterossexualidade que todos evidenciamos social e culturalmente.

Um corpo performativo não é apenas uma descrição do que seria um homem ou uma mulher, mas um ser constituído de papéis a desempenhar conforme o sexo que ele possui. Segundo Salih (2015, p. 89), “o gênero não é apenas um processo, mas um tipo particular de processo, “um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido” (...). Ao percebermos os gêneros como uma ‘roupa’ por cima de corpos sexualizados, não podemos entendê-los como algo natural, nascemos numa heteronormatividade de binarização dos sexos em masculinos e femininos. Ter uma vagina não está ligado, essencialmente, a ser feminina, contudo a norma muitas vezes nos impõe isso.

Vestir um corpo com um gênero é um efeito de repetição em que a ‘vestimenta’ não é algo original e sim algo já feito por outras anteriormente, um corpo vestido pelo sexo esperado não é natural e sim o discurso o faz naturalizado, da mesma maneira que um corpo que não segue o gênero esperado para seu sexo é colocado na mesma lógica já que a priori o discurso já está estabelecido. Segundo Salih (2015, p. 72), Embora Butler afirme que o gênero é limitado pelas estruturas de poder no interior das quais está situado, ela também insiste sobre as possibilidades de proliferação e subversão que se abrem a partir dessas limitações. ”

Há uma norma de ser homem que João destaca. Ele fala que em sua escola, costuma manter uma postura profissional que é interpretada como uma masculinidade hegemônica. Ele comenta que fora elogiado por uma amiga de trabalho por conta disso. Talvez, possamos entender que a questão não era apenas ele ser gay, mas sim de não exercer o padrão gay esperado para ele. Outra questão se refere a entender porque João argumenta que há uma performatividade masculina que deve ser exercida no ambiente escolar. João deixa a entender que é necessário se mostrar mais masculino. Esta fala nos parece reforçar a masculinidade hegemônica (e a feminilidade hegemônica também) como necessária no ambiente profissional para trazer credibilidade profissional: A credibilidade profissional está relacionada nos enquadrar no padrão masculino ou feminino. Ser profissional é reforçar a inteligibilidade, uma vez que uma “pintosa” não pode parecer profissional já que tão masculina como é se espera. Segundo seu relato de João

Uma vez, uma amiga minha chegou e falava de homossexualidade. Ela disse: “Você é diferente, você não é assim, assado.”. Ela achava que estava me fazendo um elogio. Na hora, falei: “Você não está me elogiando em nada com isso, até porque quando eu quero dar pinta, eu dou pinta mesmo! Eu não dou muita aqui porque é meu ambiente de trabalho, não é lugar para isso Assim como não é para uma mulher agir de determinada forma. Um homem deve agir de determinada forma. Meu ambiente de trabalho exige uma certa postura. Mas fora do meu ambiente de trabalho, eu sou como qualquer pessoa é (Prof. João, janeiro/2017. N.C.).

João na fala abaixo considera que é importante existir uma norma de comportamento para docentes exercerem, algo que ele lamenta ver necessário. Contudo, consideramos a partir dos referenciados trabalhos que qualquer comportamento necessário está numa ordem de normatização. Precisar ter um comportamento na escola é reforçar toda a concepção de que uma docente precisa dar um exemplo, seguir normas que nem todas se enquadrar. Entendemos o que João quis expressar, mas problematizamos a fala dele abaixo:

Uma mulher cisgênera, um homem cisgênero, uma mulher travesti, qualquer pessoa em seu ambiente de trabalho exige uma postura uma norma a ser cumprida, infelizmente, e fora dali é outra coisa. Então, hoje, eu demonstro muito a minha militância no meu ambiente de trabalho. Quando as pessoas querem impor um modelo do que é ser homossexual, assim como eu sou contra ao que é ter um modelo do que é ser mulher eu também sou contra em ter um modelo do que é ser gay. (João, janeiro/2017, N.C.)

É preciso destacar que a grande crítica feita é referida a uma norma de gênero hegemonicamente constituída. Esta que normatiza e normaliza vidas, mas os gêneros sempre são performatizados e não há problemáticas nisso mesmo quando estão no padrão. Uma mulher que se coloca num feminino hegemônico não está sendo oprimida simplesmente por sua performance, mas especificamente pelos discursos que podem a ter constrangido em assumir este feminino. Somos constrangidas desde antes do nascimento a assumir posturas, comportamentos e valores sobre o gênero. Devemos destacar que ninguém decide de maneira pessoal como irá performatizar o seu gênero, mas devemos estar atentas aos privilégios que uma pessoa que está dentro da norma possui. Uma das primeiras performatividades que podemos destacar sobre as professoras é a de Jasmine, uma mulher transexual que se coloca como uma mulher tradicional:

Eu sou uma mulher daquele estilo de mulher que a sociedade prega. Tenho que estar na cozinha. Não gosto que meu marido cozinhe. Gosto de ser a cuidadora. Então, eu tenho essas questões ainda. Como se fosse uma mulher do século passado. Eu sou muito assim ainda porque, na verdade, eu aprendi assim. Minha mãe era assim. Meu marido é muito independente. Isso, às vezes, me incomoda. Para mim, o ideal é eu estar na cozinha, servir o meu marido. Eu tenho essa coisa ainda. Mas foi assim que eu vi a minha mãe fazer com o meu pai. Aquilo que eu te disse, a reprodução, daquilo que você aprendeu. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Jasmine coloca que, embora ser mulher nesta perspectiva é algo interessante, ela reconhece que há mulheres que não se encaixaram nesta performatividade. E ela reconhece

que também performatiza o gênero de outras maneiras: apesar de ser considerada uma mulher tradicional, ela é uma mulher que vive seus direitos como pessoa, ela é uma extremamente focada em sua carreira profissional, sua militância. Jasmine reconhece isso e comenta sobre na fala abaixo:

Ao mesmo tempo que eu tenho questões de uma mulher moderna, que estuda, que trabalha, uma mulher que busca o conhecimento, ao mesmo tempo, eu tenho a questão tradicional de uma mulher que era pregada há tempos atrás. Uma mulher um pouco submissa, uma mulher que tem que cozinhar para o marido, uma mulher que tem que servir ao marido, e eu não me condeno, não me julgo, essa sou eu. E sou feliz, sou feliz dessa forma. Eu não me concebo como uma mulher totalmente moderna, que não está nem aí para o marido, para opinião do marido, não. Eu sou um pouco submissa ao meu marido. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

O gênero não pode ser uma escolha pessoal pois não existe um eu que o faça pois tomada de um gênero num corpo sexuado não pode se dar com um eu fazedor intencional. Ao assumir um gênero, não se trata de uma escolha pessoal. Qualquer processo de generificação é marcado por uma regulação de um poder não personalizado, não há como determinar ‘quem disse’ que determinados atributos são ‘masculinos’ ou ‘femininos’. Butler, (2015), nos aponta que:

(...) Ora, do ponto de vista desse campo, certos tipos de ‘identidade de gênero’ parecem meras falhas do desenvolvimento ou impossibilidades lógicas, precisamente por não se conformarem às normas de inteligibilidade cultural. Entretanto, sua persistência e proliferação criam oportunidades críticas de expor limites e os objetivos regulares desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios termos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero. (BUTLER,2015, p.44)

Mais do que buscar entender quem legitimou esse discurso ao longo de tempo, é entender que quem não está nesta norma de inteligibilidade, está em maior risco social pois o gênero *não* inteligível não pode ser ‘escondido’. Ao mesmo tempo, às vezes nos parece que ele é o mais negligenciado. Jasmine reconhece que embora não percebe a transfobia de maneira tão direta, ela nos diz que considera as transexuais são as mais discriminadas:

Assim, temos o LGBT e dessa sigla os que são mais discriminados são os “T”s são travestis e transexuais. Então, assim nós temos que matar um leão a cada dia que é muito difícil a aceitação das pessoas que estão nessa condição. É muito difícil, sem conta que existe também todo um rótulo, todo um estereótipo da transexual, da travesti vinculada à marginalidade. Então vai levar um tempo até que essa visão seja desconstruída. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Butler (2015) não entende que nossos corpos atingem a materialidade quando cortamos o cabelo ou fazemos uma tatuagem, por exemplo. A materialidade do corpo existe quando só podemos compreendê-lo por meio dos discursos, pois ele está inserido num contexto cultural que impõe um conjunto de normas a cada sujeito inserido de maneira

peçoal por meio das relações de poder. O corpo generificado é aquele que abraça as possibilidades para dar uma ‘forma’ cultural a ele, aceitando normas impostas a ele ou transgredindo-as, formando um corpo fora do padrão considerado estranho ou inexistente.

Butler (2000):

Neste sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus movimentos, será plenamente material, mas a materialidade será repensada como efeito de poder, como efeito mais produtivo do poder. Não se pode, de forma alguma, conceber o gênero como um constructo cultural que é simplesmente imposto sobre a superfície da matéria-quer se entenda essa como o ‘corpo’ quer como um suposto sexo. Ao invés disso, uma vez que o próprio ‘sexo’ seja compreendido em sua normatividade, materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente. (BUTLER,2015, p.1.52)

A diferença sexual em Butler sempre será marcada por práticas discursivas em que o sexo se torna um ideal regulatório que produz normas nos corpos: a materialidade corporal se trata de um poder efetivado num corpo generificado em que não se trata de um sexo natural ou pré-discursivo, o corpo não é uma tela de pintura em que o gênero dá a cor, o sexo é a primeira forma de normatização de nossos corpos. Ainda sobre estas regulações, não podemos pensá-las como estáveis uma vez que nenhuma materialidade o é, as normas regulatórias passam por momentos de desestabilização que reformulam-nas, a matéria corporal está dissociável do corpo enquanto norma, mas esta não pode ser pensada como nunca se torna estática nos corpos pois até mesmo conceito de natureza precisar ser quebrado pois nada é tão natural a ponto de não possuir uma história e ser estático, o social não age sobre uma tela em branco em que faz os desenhos para tornar aquilo em algo social. E como pensar na performatividade? O conceito butleriano, a remodelação dos corpos por meio da relação de poder, o sexo se torna um dos reguladores do corpo em que o sujeito não nomeia as suas escolhas e sim é nomeado por elas, seu sexo se trata de uma assunção que envolve a auto identificação e discursos hegemônicos heterossexuais que podem inibir ou negar outras possibilidades de identificações, os sujeitos só se tornam ‘pessoas’ quando se inserem dentro da lógica heteronormatizante, além disso estes sujeitos se constituem quando os ‘não sujeitos’, ou seja aqueles que não gozam da coerência da inteligibilidade estão fora do domínio do que designa o que é ou não um sujeito pois a formação dele necessita do repúdio ao abjeto, a materialização do sexo é ligada a extrinsecamente a sua regulamentação, logo ao abjeto é negado o direito de ser uma pessoa pois este é todo aquele que não se encaixa dentro de um padrão de normatização, neste caso estamos falando de quem não possui sexo no lógica inteligível .Segundo Butler,2000,

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constituído relativamente ao domínio do sujeito. O

abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo ‘inabitável’ é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito. (BUTLER,2000, p.154)

A partir desta norma que regula as vidas por meio da uma lei do sexo, temos os corpos abjetos que tem negado o direito de ter uma identidade, ser pensado com solidariedade enquanto ‘ser humano’ sim, a vida de muitas que não estão numa lógica heteronormativa é marcada pela exclusão. Ler como abjetos aquelas que são travestis, gays, lésbicas, por exemplo, toda pessoa cuja sexualidade que não está calcada no heterossexual e/ou sua identidade de gênero não está é cisgênera, pode ser vista como um abjeto. Este se torna importante para ‘dar os limites’ do sexo normativo pois quando este é utilizado como negação, o sexo é materializado. A materialidade do sexo somente existe por meio da linguagem: é através dela que o sexo se torna inteligível: não existe corpo que não esteja dentro do discurso seja coerente com a norma ou não. Ser uma professora travesti é o abjeto na escola: ter uma mulher (que não nem considerada) uma pessoa se torna um escândalo com direito a ter todas as violências sofrida por elas algo justificável porque elas transcendem o limite da normatização do feminino e do masculino, subvertendo o esperado para seu sexo, e também subvertendo o que é esperando para um feminino hegemônico, criando novas formas de feminilidade. A fala abaixo de Letícia mostra como ela percebe as questões de humanidade. Além das questões de sexualidade, a professora coloca uma situação jurídica nos mostrando que só há humanidade quando estamos dentro de padrões. Os direitos humanos são marcados por enquadramentos. Corpos que não estão enquadrados, são violados, como coloca Butler (2015) há vidas que são precarizadas, que não são lamentadas. São vidas não consideradas, não contabilizadas. Letícia a seguinte fala:

A pessoa foge do padrão né, quando a pessoa passa, ela perde o direito dela enquanto ser humano. A humanidade que deveria portar e por isso se respeitado independente da orientação, da orientação sexual dela. Mas ela passa a ser condenada, a ser violada porque ela não se encaixa naquele padrão. Essa sociedade é heteronormativa, a pessoa é vista como uma portadora de doença, uma enfermidade. No padrão que a gente vive sim, qualquer tipo de norma nessa sociedade quando a pessoa está dentro daquela norma ela tem o seu direito garantido e respeitado. As pessoas que vivem à margem, são marginalizadas seja no padrão sexual, seja de gênero, sexualidade. Se ela não vive aquele padrão de homem, mulher, hetero. Mulher que gosta de mulher, homem que gosta de homem tem que esconder sua sexualidade. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

Cristiane relata que fora afastada do convívio de sua família porque era lésbica. Ela fora proibida de conviver com toda a família que a considera louca por conta de sua orientação sexual. A justificativa que ela deu por ter entrado no magistério (algo já comentado

em outro momento desta pesquisa) fora porque ficou deseparada por sua família e precisava de uma maneira rápida de ser manter. O relato da professora revela algo doloroso para ela:

Eu superei um monte de coisa, tenho contato com ela, ela mora na mesma rua que eu. Mas é um contato assim meio à distância: fica aí e fico aqui e a gente se respeita. Nada muito, tanto que dos meus planos, eu não conto nada dos meus planos para ela. Os meus planos, são meus planos com a Sandra, o que a gente vai fazer e tão, com ela. Minha mãe, minha família como um todo. Minha irmã também faz sanções porque ela tem dois filhos e é muito complicado para eu vê-los. Eu vou a tia maluca, sou doidona, eu não sou nada disso. É só um arcabouço normal. Eu adoro música e essa tatuagem é em homenagem à música, essa aqui também. Por isso eu sou doidona porque eu uso piercing, meu cabelo é vermelho que eu pinto por causa de cabelo branco. (Profa. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

As feminilidades na docência lutam pelo seu reconhecimento, pois, muitas vezes, não são reconhecidas como mulheres e, muito menos, como professoras. O não ser reconhecida como docente significa viver diversas violências e muitas não ter maneiras ter meios de ver suas violências sendo questionadas, muito menos cobradas e justificadas Jasmine, uma das professoras participantes e mulher trans, comenta que o seu cotidiano escolar é marcado por violências vividas como mulher transexual e professora no espaço da escola. Ela nos coloca que:

Eu não tenho caso para contar de preconceitos por parte de alunos, eles aceitam, me tratam como mulher, gênero feminino, como senhora, com todo respeito. Difícil mesmo é o corpo docente. Nunca tive problema com os pais, nunca me questionaram, nada disso. A sociedade mudou, mas a escola não muda e não munda em vários aspectos na metodologia, conteúdos, onde trata a diversidade. A escola é a mesma do século XVIII, século XIX na forma de se ensinar, na forma de se educar. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C)

. Quando falamos de reconhecimento, não falamos de apenas uma relação díade, mas também de uma relação mediada pela norma. Essa troca entre dois é marcada pela linguagem, passa por critérios sociais em que o reconhecimento pode ser ou não recíproco: uma travesti ou um homem negro podem não serem reconhecido enquanto pessoa pois não estão dentro do padrão de inteligibilidade e de raça respectivamente. A leitura do outro marca quem pode ou não estar nos enquadramentos do que é um humano ou um abjeto, os rostos enquadrados como reconhecíveis ou não. Em Butler (2015):

A troca diádica refere-se a um conjunto de normas que exerce as perspectivas daqueles envolvidos na luta pelo reconhecimento. Quando perguntamos o que torna possível o reconhecimento, descobrimos que não pode ser simplesmente o outro capaz de me reconhecer como dotada de um talento ou uma capacidade especial, pois esse outro também terá de se basear em certos critérios, ainda que apenas implicitamente, para estabelecer o que será ou não reconhecível para todos, um quadro de referência também para me ver e julgar quem sou(...) (BUTLER,2015, p.42-43)

A performatividade de gênero não existe porque foi criada por alguém, na verdade não existe nenhuma referência que a explique. Sabemos que ao assumir um gênero esta escolha não é feita de maneira pessoal, esta é imposta pelo aparato regulatório da heterossexualidade, há uma identificação compulsória que constrange o sexo a assumir um gênero inteligível tendo assim a performatividade efetivada, essa efetivação se dá na repetição dos atos em que o sujeito os fazem dentro da fronteira do que é do um determinado gênero se auto identificando com os códigos que não podem ser personalizados. Conforme em Butler (2000):

A performatividade não é, assim, um ‘ato’ singular, pois ela é sempre uma reiteração de norma ou conjunto de normas. E na medida em que ela adquire o status de ato no presente, ela oculta ou dissimula as convenções das quais ela é uma repetição. Além disso, esse ato não é primariamente teatral: de fato sua aparente teatralidade é produzida na medida em que sua historicidade permanece dissimulada (e, inversamente, sua teatralidade ganha uma certa inevitabilidade, dada a impossibilidade de uma plena revelação de sua historicidade). (BUTLER,2000, p.120)

A citacionalidade é um conceito butleriano que se consiste em entender o poder que um ato discursivo possui dentro da normatividade que esta está ligada à como a quem pode ministrar um ato. Este é um conceito derridariano para descrever como as normas se tornam ontológicas numa relação de poder. O gênero citado é aquele que é forçado pela norma heteronormativa, é aquele que se tornou o ‘certo’ para se citado. Conforme em Salih (2015):

Entretanto, se todos os signos linguísticos são citacionais, a citacionalidade em si mesma não é uma prática subversiva e, como consequência, certos signos continuarão a funcionar em favor, das normas opressivas heterossexualizantes (e isso algo já sabemos pela descrição de Butler como uma ‘feminilidade forçada da norma’. Evidente, há citações ‘boas’ (subversivas) e citações ‘más’ (forçadas), e a tarefa consiste em distingui-las(...) (SALIH,2015, p.134)

Contudo, não podemos pensar que não há como romper como a heterormatividade pois apesar da norma há momentos de instabilidade: quando sujeitos que não se encaixam nas normas heterossexuais questionando-as e mostrando a não naturalização destas. O gênero é uma paródia pois é sempre uma imitação de algo já existente, contudo Butler, argumenta que quando uma pessoa desempenha uma *performance* de gênero que não é de seu sexo esperado, ele desnaturaliza a performatividade dos corpos, Butler (2015) usa a *Drag Queen* como ilustração para argumentar que quando uma *Drag* se veste de mulher, ela mostra o quanto não é natural ser mulher apenas por que se tem uma vagina, ser mulher é uma identidade de gênero que implica na regulação de um corpo. Este pode ser um ato subversivo pois desestabiliza por alguns momentos a heteronormatividade existente.

A paródia em Butler, ao contrário do conceito de performatividade, possui um fazedor que incorpora um gênero ‘não coerente de seu sexo’, esta paródia pode ser lida de duas maneiras: uma que não causa subversão, o que Butler chama de ‘entretenimento hétero de

luxo' que apenas reforça as papeis de gênero, as que causa subversões na naturalidade que na heteronormatividade, estabilizando a heterossexualidade melancólica. Devemos ter em mesmo que paródia seja subversiva, ela segue em repetições com signos citacionais estas repetições que ocorrem em gêneros não inteligíveis se tornam estratégias. O corpo que é naturalizado ( e não natural) pelo discurso normatizante se perde neste processo podendo a linguagem que o constitui ser contestada, quando alguém incorpora o gênero não coerente com seu sexo, ele se torna o abjeto pois não está na lógica e normatização tida como natural .Segundo Salih: 'Na verdade, ao destacar a disjunção entre corpo *performer* e o gênero que está sendo encenado [ performed], algumas *performances* paródicas tais como *drag* revelam, *implicitamente*, a estrutura imitativa do próprio gênero, bem como sua contingência, (...)'

João coloca que realizou um protesto na Parada Gay de 2013 no Rio de Janeiro a favor da educação. Podemos pensar que sua manifestação não foi em prol apenas de uma educação de qualidade, mas também a possibilidade de uma *Drag Queen* ser professora. Há um momento de subversão dos códigos inteligíveis:

Em 2013 nós fomos de professoras porque na época a briga pela a educação era o grande mote. A educação estava em luta, como símbolo de luta a professora Armanda, então nós fomos todos de professoras, com jalequinho, quadro negro na mão, colocando mensagens. (Prof. João, janeiro/2017, N.C)

O processo de citacionalidade em si não representa uma subversão pois sempre que forçada, ela confirma a norma, contudo podemos dizer que a citacionalidade pode ser útil para subverter signos, como por exemplo, o próprio termo *queer* que representou um xingamento para quem era não estava na lógica heteronormativa, e que após se tornou um signo para representar a resistência dessa população: num processo em que dá mesma maneira que um signo se torna pejorativo, ele pode ser tornar subversivo após se 'citado'. É claro que as citações nem sempre conseguem atingir esta subversão já podem é reforçar estereótipos pois podem ainda mais marcar a heteronormatividade, como por exemplo, representações femininas de homens que se transveste de 'professorinhas' numa novela por exemplo, ali por mais que tenhamos um homem exercendo uma performance, ela apenas reforça o que é ser uma mulher professora e como ela deve se comportar na 'vida real'. E o que Butler chama de 'entretenimento hétero de luxo'. O trabalho de distinguir o que é ou não subversivo é algo complexo, porém necessário, desvincular as performances dos discursos de poder para sobressaltá-las, em sala de aula, não podemos garantir que mulheres professoras que não estão dentro de uma lógica de feminilidade hegemônica são subversivas, mas com certeza só de tê-las naquele ambiente que não é para elas se torna os aspectos da docência como feminino universal desnaturalizados.

### 3 “SER MULHER ME FAZ, ÀS VEZES, INFELIZ:” A VIOLÊNCIAS PRESENTES NAS NORMAS DE GÊNERO

A categoria mulher pode ser lida como um signo que performatizamos, como já dito, não há uma essência feminina. Estes signos femininos são permeados por uma violência de gênero. Esta violência está presente tanto em mulheres dentro padrão ‘bela, recata e do lar’ como para mulheres que não estão neste feminino hegemônico. Quando vivem violências, quando apanham de seus maridos ou amantes ou namorados, por exemplo, ao apanharem por exemplo de seus maridos, são culpabilizadas elas falam demais, elas não sabem fazer nada, meninas ao serem violentas por seus próprios parentes, escutamos deles que: ‘elas provocaram’, ‘elas no fundo queriam’, ‘elas já sabem o que fazem’. Todas as mulheres, em todas as suas feminilidades, têm algo em comum: a banalização da violência contra si, elas não são a *humanidade*, elas são mulheres.

A violência se torna ainda mais justificável quando falamos de mulheres que não estão no padrão ‘bela, recata e do lar’ o apenas sair de casa ou chegar de madrugada já as torna fora do padrão, frequentar uma festa, ou mais ainda, um baile funk se torna ‘o verdadeiro’ motivo para ser violada. No Brasil, país mais transfóbico do mundo, uma mulher transexual ou travesti tem expectativa de vida de até trinta e cinco<sup>19</sup> e essas mortes prematuras se dão principalmente pelo contexto do gênero não inteligível. As mulheres lésbicas estão expostas a violências e risco de vida constantemente: nosso país é o número um no que se refere a crimes de homofobia no mundo inteiro.

#### 3.1 A violência nos signos femininos

A categoria mulher sempre está numa incompletude em que não é possível fechar o que é ‘ser mulher’ diante das diversas feminilidades presentes. Os signos femininos são performatizados e ao falarmos sobre eles, estamos falando também de uma violência que os permeia. Podemos citar que desde mulheres que performatizam o gênero de maneira hegemônica ou mesmo os gays que são vistos como afeminados que são ainda mais hostilizados pois além da homofobia, o gênero destes é lido como feminino. Corpos

---

<sup>19</sup> Disponível em <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-11/com-600-mortes-em-seis-anos-brasil-e-o-que-mais-mata-travestis-e> Data do acesso 20/08/2016.

<sup>1</sup> Sigla que remeta a Lésbicas, gays, bissexuais e transexuais. Esta sigla origina-se do movimento social que busca direitos igualitários para pessoas que não estão na norma de inteligibilidade.

femininos estão numa vulnerabilidade em que a violência pode acontecer a qualquer momento. Mulheres se tornam testemunhas de violência que muitas vezes nem mesmo vivenciaram, mas estas estão em suas subjetividades pois se chamada de mulher envolve estas violências.

A violência que todas as participantes narraram sempre foi marcada pela não existência de uma agressividade física e sim uma violência simbólica. A violência não se manifesta apenas por meio de agressões físicas, logo é necessário um olhar atento as violências estão nos discursos. O conceito de violência simbólica de Bourdieu (1999) é interessante para entendermos esta que está calcada num poder invisível, embora não haja concordância em que exista um poder que nas entrelinhas como aponta o autor, pois tudo está posto no discurso. Contudo, este poder simbólico é aquele que não precisa ser presenciado para existir. Ele é naturalizado nas relações, instala-se nas concepções de mundo. Este se constitui nas produções culturais de maneira que muitas vezes nem nos damos conta, como é natural falar ‘formação de professores’ é natural piadas dirigidas às professoras na escolas, diretores e diretoras reclamarem de suas roupas. Segundo Bourdieu, 1999, p.8-9: “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que que lhe são sujeitos ou mesmo o exercem. ”

Jasmine relata que vive uma violência velada que acontece de maneira implícita. Ela já se sentiu violada principalmente após ter um cargo de chefia em sua escola:

Já passei por violência por parte de funcionários enquanto diretora transexual, enquanto professora transexual, mas assim por parte dos alunos nunca me sentir violentada, nunca me sentir discriminada. Mas eu estou sempre me impondo, sempre que eu percebo uma questão violenta, por mais que as pessoas neguem que não estão vendo esse tipo de violência, eu questiono, eu coloco, eu exijo determinado respeito. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Jasmine e Letícia comentam como percebem essa violência velada, longe da agressividade física. Letícia expõe que a fome, as faltas de condições nas escolas são uma violência que atinge as crianças e que não são percebidas:

Na forma material, na forma mais pejorativa que a falta de alimento na escola para criança se alimentar. Às vezes, a criança vai sem nada na barriga e vai para a escola só para se alimentar. Ela vai só para comer e essa violência está fomentada a partir de quando este alimento não está sendo disponibilizado. Não disponibiliza um ambiente saudável. Confortável, minimamente confortável para a criança aprender, para criança produzir, para criança transformar o pensamento dela. (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

Jasmine coloca que a categoria violência não se percebe com transparência socialmente por conta de sua complexidade:

Na minha concepção violência é bem complexo né porque o que a sociedade entende por violência muitas das vezes, o ápice da coisa: uma agressão, um

xingamento. E a violência muitas das vezes, ela pode se mostrar velada. E eu acho que assim a nossa sociedade é muito racista, muito preconceituosa e muitas das vezes a violência ela vem no estado velado que fica até difícil mesmo de se perceber, de se está vendo uma violência. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Das (2011) ao falar do ato violento coloca que ele está presente no cotidiano e não apenas eventualmente. A violência pode nos parece algo extraordinário que envolve binarismos como: agressor x agredido ou vítima e só há agência apenas quando a vítima confronta o agressor. Contudo, podemos ler a violência como algo do cotidiano que forma nossa subjetividade. A violência, conforme aponta Das (2011) não é uma categoria transparente. Não há como realizarmos uma análise binária se se trata de um ato violento ou não, não é uma pessoa alheia a violência vivida que pode definir especificamente o que será considerado violento.

João questiona como algumas falas, atitudes podem soar como brincadeiras, dizendo que o que pode parecer algo divertido e inocente, pode revelar o abuso contra o outro. A violência pode ser praticada por meio de brincadeiras é ocultada. Muitas vezes quem sofre não consegue questionada porque será visto com uma pessoa “chata”, “que não aceitar ‘brincadeiras’”. João relata que:

Falava para os meus alunos, mesmo muitas vezes eu não entendo: ” Inclusive que racismo é crime, no nosso país isso é crime.”. Algumas coisas precisam ser muito bem pontuadas para que as pessoas saibam que não é tão simples assim. “Mas eu não estou falando nada demais.” Está sim! Não sou eu quem mensuro o que te ofende, quem decide o que te ofende ou não te ofende é você. “Ah mas eu estou falando brincado.” Está, mas quem está recebendo, está recebendo dessa forma? (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

A violência vivida na escola, como toda violência, não é algo transparente. João faz um relato de um professor de Educação Física que obriga as alunas a jogarem futebol enquanto mesmo quem não desejando. É interessante o relato pois o professor não consegue perceber que “obrigar” crianças a jogarem é violento, opressor, na verdade, o docente se acha muito progressista. João nos fala:

Igual vira o professor de educação física e diz: “Na minha aula todo mundo vai jogar futebol porque para mim não tem esse problema: menino, menina tudo mundo joga. ” Mas tem menina que não quer jogar, assim como tem menino que não quer. Não é porque eu estou dizendo: “ Na minha aula, é prioridade e todo mundo vai porque todo mundo tem o mesmo direito”. E qual é o mesmo direito? O mesmo direito não seria eu não jogar porque eu não me dou bem com esporte? (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

A violência atinge todos os signos legitimados femininos. Podemos dizer que mulheres cisgêneras vivenciam um privilégio por conta de se adequarem à norma, contudo não podemos negar que a violência de gênero as afeta. João relata que ele percebe a violência

contra as mulheres se se referindo que o estar fora do padrão pode se dar em diversos contextos:

A violência de gênero não atinge somente as mulheres lésbicas e gays. Atinge às mulheres cisgêneras que são vítimas de uma violência de gênero muito forte que se tem construído socialmente um padrão. Um papel para a mulher e qualquer mulher que não se enquadra nesse papel acaba sofrendo fortemente. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

A violência do gênero feminino é marcada em diversos contextos sociais, até mesmo na relação Estado-Nação. Das (2011) ao descrever a violência vivida por mulheres indianas no período da Partição<sup>20</sup> argumenta que um dos símbolos de violência vivenciadas pelas mulheres era os crimes de rapto e estupro. Estes atos simbolizavam um ataque à nação indiana uma vez que à castidade das mulheres estava ligada à soberania da nação. As mulheres violadas ou eram assassinadas ou se matavam para honra a nação pois envergonhavam o país. Isso criou um contrato social entre Índia e Paquistão que na verdade se revela um contrato sexual em que mulheres eram negociadas como propriedade do Estado. Os corpos das mulheres serviam para vivenciar uma disputa entre as duas nações. Conforme em Das (2011)

As violações inscritas no corpo feminino (literal e figurativamente) e as formações discursivas em torno dessas violações, como vimos, tornaram visível a imaginação da nação como uma nação masculina. O que isso fez à subjetividade das mulheres? Precisamos perguntar não só como a violência étnica ou comunal foi perpetrada por atos de violação específicos de gênero, como o estupro, mas também como as mulheres tomaram esses signos nocivos de violação e os re-ocuparam através do trabalho de domesticação, ritualização e re-narração. (DAS, 2011, p.11)

Vianna e Farias (2011) argumenta que a figura do Estado é simbolicamente masculina. Os signos femininos ao lutarem contra a violência do Estado não apenas lutam por si, mas contra um Estado masculino que permite que mulheres percam seus filhos, sejam violadas. Um Estado que permite que mulheres morram de todas as maneiras. A partir deste testemunho da violência, pode-se perceber a falácia da harmonia e quanto esta custa as mulheres. Segundo as autoras:

Chama atenção de forma pungente que essa ideia-ente "o Estado" é, antes de qualquer coisa, masculina, do mesmo modo que do outro lado estão figuras eminentemente femininas: mães enterradas, mães que enterram. Conforme indicam,

<sup>20</sup> A Partição da Índia conduziu à criação em 14 de agosto de 1947 e 15 de agosto de 1947, respectivamente, de dois estados soberanos, como resultado da independência da Índia britânica concedida pelo Reino Unido: o Domínio do Paquistão (posteriormente República islâmica do Paquistão); e a União Indiana (posteriormente República da Índia). A 'partição' refere-se à divisão da província de Bengala da Índia britânica na província paquistanesa de Bengala Oriental (posteriormente Paquistão Oriental hoje Bangladesh) e da província indiana de Bengala Ocidental, e também à partição de forma similar da região do Punjab da Índia britânica na província de Punjab (Paquistão) e na província (estado) indiano de Punjab (Índia), além da divisão do British Indian Army, do Indian Civil Service e de outros serviços administrativos, de transportes, do tesouro central e de outros bens. Fonte: Wikipédia  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Parti%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_%C3%8Dndia#cite\\_note-1](https://pt.wikipedia.org/wiki/Parti%C3%A7%C3%A3o_da_%C3%8Dndia#cite_note-1) Data do acesso: 28/12/2016

de modos distintos, Das (2008) e Brown (2006), a própria representação contemporânea (ou mito político) do Estado é constituída por e constituinte de relações de gênero. Se, como quer Das (id.), o mito teológico e político do contrato social é sempre também um contrato sexual, com implicações distintas em relação à gerência e à produção da violência no âmbito doméstico e no privado, podemos pensar que estamos diante de jogos de poder entrecruzados. (VIANNA e FARIAS, 2011, p. 93)

E ao pensarmos em professoras que estão no serviço público, podemos ver um Estado que se omite das violências femininas que permeiam a docência. Desde salários baixíssimos que não sustentam verdadeiramente professoras à assédios vivenciados que são negligenciados nas faculdades de educação, as formações que negam os aspectos da violência de gênero na docência. Quando um gestor ou gestora de uma escola grita com uma professora, isso não é contabilizado como uma violência direcionada a uma mulher. As doenças causadas pelo magistério têm gênero: o feminino.

Carla conta que ao ser impedida de entrar na Secretaria de Educação do município onde trabalha, ela fora convidada a ter bom senso pois sua roupa era inadequada para entrar no ambiente. Neste mesmo período, todas as docentes estavam com os salários atrasados e parcelados (isso ocorreu no mês de dezembro de 2016). Diante disso, Carla respondeu da seguinte maneira questionando que sem senso é o município que deixa mulheres sem condições de se manterem:

Então ele (o atendente do órgão) falou: “ a senhora está vestida inadequadamente para estar na Secretaria de Educação”. Eu falei: “desde quando?”, e ele falou: “mas é preciso ter bom senso.” e eu falei: “quem não tem bom senso é o nosso governo que deposita na nossa conta 150 reais. Então, o bom senso tem que ser unilateral?” e ele respondeu: “A senhora está levando para outro lado.”. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C)

Diante disso, devemos nos ater que tornar-se sujeito está ligado á sujeição de experiências inclusive as experiências violentas. A violência que mulheres vivenciam pode marcar o que elas pensam as relações sociais. Das (2011) argumenta que mulheres ao narrarem suas violências vividas não apenas mostram como isso lhes causa danos, mas também como a concepção de harmonia não está tão estável assim. O estar no mundo onde todas habitam de maneira harmoniosa é uma falácia. Os atos violentos não apenas destroem o mundo que habitamos, mas também é importante entender como mulheres ritualizam este espaço. A vulnerabilidade feminina está marcada pelas normas de gênero que são potencializadas em situações de confronto. Mulheres podem ser violentadas apenas porque há uma certeza de que elas não vão revidar esta violência. As normas que colocam as mulheres numa maior vulnerabilidade são as mesmas que provocam uma violência inserida no sujeito generificado. Para Das (2011)

A formação do sujeito como sujeito com gênero é então moldada através de transações complexas entre violência como momento originário e a violência que se infiltra nas relações correntes e se torna uma espécie de atmosfera que não pode ser expelida para fora. (DAS, 2011, p.15)

Há violências de gênero que apenas mulheres presenciam. Cristiane diz que desejava ser homem apenas para não sofrer cobranças que vivencia apenas por ser mulher:

Ser mulher me faz infeliz de vez em quando. Eu queria ter um poderzinho de merda masculino. A gente tem que responder muita coisa: justificar nossos desejos, nossas ações, justificar nossos pensamentos. “Nossa como você pensa assim? Parece um homem pensando!” Eu já ouvi isso tantas vezes: “Nossa como você pode ser tão prática e tão pouco sensível!? “Você tem que se comportar como uma menina!” Isso dá uma raiva do caralho! Eu quero sentar do jeito que eu quiser, fazer do jeito que eu quiser. Essas pequenas coisas vão pingando, sabe? E a minha resposta é violenta. E se fosse homem não precisava dar essas respostas, é um poderzinho de merda mesmo. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Uma violência que Cristiane destaca a violência que vivenciou em uma escola: ela teve a rejeição da turma em que trabalhava de 80%. Podemos inferir que isso aconteceu por conta de violência lesbofóbica. Ela não teve apoio do diretor que a dispensou do trabalho, alegando que ela era ‘inexperiente para a sala de aula:

Eu tive rejeição de 80% de uma turma porque não gostaram como eu manejava a turma. Eu tive que ouvir do diretor que principiante e que a porta estava aberta para mim mas que eu devia pegar mais experiência e voltar. Eu não voltei e nunca voltarei para escola particular. A gente tem que se perguntar qual é o papel da docência e escola enquanto instituição no crescimento de nossos alunos pessoalmente. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Das (2011) coloca que nossa maneira de estar com outros tem sido brutalmente estragada por estas violências. Não se trata de uma memória traumática, mas do que a autora metaforiza como conhecimento venenoso. Algo que é resultado da violência que mulheres vivenciam, as professoras sentem isso. Embora não seja uma justificativa para diversas violências provocadas por elas, este conceito é importante para entendermos o que pode explicar as grandes opressões postas nas escolas. Das (2011) não está apenas preocupada em discutir uma intercessão entre gênero feminino e violência, mas sim entender como o gênero feminino está imbricado nesta formação desse conhecimento venenoso. Como mulher performatizam seu gênero diante da violência? Reabitar este mesmo espaço marcado pela destruição que não acontece apenas em momentos específicos, mas no cotidiano escolar. Das (2011):

O que isso fez à subjetividade das mulheres? Precisamos perguntar não só como a violência étnica ou comunal foi perpetrada por atos de violação específicos de gênero, como o estupro, mas também como as mulheres tomaram esses signos nocivos de violação e os re-ocuparam através do trabalho de domesticação, ritualização e re-narração. (DAS, 2011, p.11)

Essa morte das relações atinge as mais íntimas. Cristiane relata que após declarar sua homossexualidade, ela não manteve um relacionamento mais profundo com sua família, especificamente com sua mãe. O que lhe desencadeou uma síndrome do pânico:

Tem hora que não dá para resistir: os ataques são muitos. Não é uma coisa fácil. Os ataques são muitos e você tem que está bem equilibrada pra não cair no discurso alheio porque os discurso é deles. Eu tenho outro discurso, outro modo de vida, modo operante de pensar, de viver, de ser. Completamente indiferente do que as pessoas julgam. As pessoas não para de julgar a vida dos outros. As pessoas gostam de falar, de botar lenha na fogueira, mas de vem em quando você fica na mão deles porque de vez em quando eu fraquejo. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Cristiane comenta que sua mãe a expulsou de casa porque se sentiu envergonhada pela filha. A mãe de Cristiane duvidou se ela tinha condições de saber qual era sua orientação sexual por conta de ainda estar na adolescência:

Eu assumia, sofri para cacete com eles. Eu fui dizer: “eu sou homossexual”, eu me lembro de dizer, eu caminhava com a minha mãe. Tinha 16 anos. 15 para 16 anos. E a gente ia conversando. A primeira coisa que ela falou: “Você é pobre, você não tem profissão e não sabe o que quer da vida, você tem certeza que você homossexual?” “Para você se homossexual você precisa sair daqui” ou seja, ganhar chão, ganhar vida, fazer dinheiro. Ela me expulsou de casa, então as palavras dela são muito duras (Profa. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

O silêncio diante de uma violência é uma das normas que são naturalmente aceita para o feminino. Das (2011) ao narrar a história de uma mulher viúva comenta como esta aceita diversas humilhações para manter a honra da família. Conforme a tradição indiana, o lugar onde ela pode receber as honras é na casa dos pais, logo manter uma boa relação apesar das adversidades, não criar conflitos, fazem parte para manter este vínculo familiar. Esta história pode parecer muito pessoal, mas ao mesmo tempo está presente na subjetividade feminina: a necessidade de não envergonhar a família. A manutenção do vínculo familiar está imbricada a um comportamento esperado para as mulheres. Das (2011)

“É melhor manter a honra”... (...apni izzat bacha ke rakho...). Asha sabe que, nas novas circunstâncias, sua família afim seria levada a apoiá-la. Mas é melhor manter a honra, diz ela, aceitando as humilhações na casa de destino – isso é considerado a sina da mulher. (DAS, 2011, p.23)

Letícia relatara que teve receio de contar para suas famílias a respeito de sua sexualidade. Letícia aponta que tinha medo de envergonhar a sua avó pois temia que sua avó não compreendesse por ser de uma geração passada. A avó de Letícia atualmente sabe da orientação sexual da neta e fora a pessoa de sua família que mais a acolheu:

Antes, eu me preservava muito por causa da minha família, a gente pensa muito no padrão que a família segue, ou imaginou que você seguiria, e tenho muito medo de mágoa, questões sentimentais. Mas quanto à aceitação, nunca tive problema com isso: me entendi como gay e sempre me aceitei de boa. Agora não queria magoar a minha avó que vem de outra época, outro momento, os ensinamentos dela foram outros. Não queria impor, fazer ela aceitar a minha condição. Não queria que ela

vivesse isso. Por causa da idade e tudo mais, então eu preferi não abrir. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

Contudo, este normativo também não atinge a todas as mulheres de maneira genérica. Carla se posiciona diferentemente em relação ao constrangimento de que deve honrar sua família. Ela que coloca que nunca se sentiu obrigação por conta de uma comparação entre ela e uma prima. Ela percebeu que mesmo que fizesse tudo o que a família desejasse, nunca teria a satisfação de seus parentes. Coloca a docente coloca:

Então desde cedo, eu entendi o seguinte: nada do que eu fizesse, seria tão bom quanto a Amanda. E se eu fracassasse era isso mesmo o esperado. Se eu tentasse muito, eu provavelmente não seria tão boa, e se eu não conseguisse, era isso mesmo. Então, isso dá uma liberdade muito grande. Eu vou fazer o que eu quiser! (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

Devemos nos questionar sobre o que este conhecimento venenoso pode trazer para as relações pedagógicas. Ao pensarmos nesta opressão presente na escola, precisamos entender como as violências evidenciadas e como estão relacionadas ao que docentes vivenciam. Letícia justifica porque algumas professoras podem ser opressoras:

É uma frase de Freire que diz que o sonho do oprimido é ser opressor. Ele é oprimido pelo seu superior, pela política de educação pública nacional. A pessoa pensa “sou uma merda”. Eu não faço trabalho nenhum e tal. E ali ele já é reprimido. Ele reproduz, assim, no aluno aquele fracasso dele que ele reproduz sem analisar o todo. Sem ver o todo porque o todo colabora para que ele não desenvolva um bom trabalho e ele vai oprimi o aluno dele. (Profa. Letícia, outubro/2016, N.C.)

João percebe estes movimentos como algo reprodutivo. Devemos entender que esta reprodução não se trata de um movimento reflexivo apenas, mas sim de uma das maneiras que esse espaço destruído por esse conhecimento venenoso é reocupado. João coloca da seguinte forma:

“O comportamento da mulher é esse, esse.” e você acredita que realmente é porque em nenhum momento te foi permitido questionar isso. Você reproduz. A escola tem se tornado cada vez mais um campo de reprodução dessas mesmas ações. E aí essas ações acabam se tornando violentas. Não se trata de algo consciente, uma professora não faz isso pensando: “Ah hoje eu vou oprimir aquele aluno que...”. Até porque essas opressões são sutis. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

O sentimento deste conhecimento venenoso traz uma desconfiança para as relações. Jasmine fala que já consegue perceber quando está sendo não está sendo querida por algumas pessoas em seu ambiente de trabalho, mesmo quando esta tenta disfarçar a transfobia que sente. Jasmine coloca ao mesmo tempo que se sente querida por várias pessoas nas escolas:

Violência ao ápice enquanto agressão, xingamento, não. Mas muita discriminação e violência velada. Aquele tipo que está na cara que você não tá sendo aceita, mas a pessoa tenta maquiagem aquela situação. Por parte de funcionários, professores, mas ao mesmo tempo foi acolhida por muita gente também. Fui acolhida por muitas pessoas também. Principalmente, alunos que me entenderam sem eu ter que explicar. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

O conhecimento venenoso que Das (2011) expõe atinge as mulheres no cotidiano como uma correção. Violentar mulheres é sinônimo de ensiná-las normas. E como não pensar que este também é uma forma que elas encontram para lecionar? Não se trata de não responsabilizá-las pelos danos causados em sala de aula, sim de nos questionarmos como este conhecimento venenoso estraga as relações. As normas de gênero postas as mulheres docentes influenciam em suas relações em sala de aula. Um espaço mais democrático em sala de aula, talvez, passe pela desconstrução das normas de gênero que a docência reitera. Jasmine considera que precisamos refletir sobre como é nossa educação para pensarmos em outras formas de educação:

Eu acho que na verdade a gente sempre reproduz a opressão que nós sofremos seja por uma opressão familiar, seja uma opressão que você sofreu no seu período escolar. O magistério, eu vejo muitas vezes isso na escola que às vezes eu ou outros professores, a gente ensina da maneira que nós aprendemos. Os mesmos castigos que nós sofremos no passado, estamos reproduzindo. Se não pararmos para pensar nisso, isso será um círculo vicioso. É uma visão crítica mesmo. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Mulheres ao darem testemunho sobre a violência reabitam o espaço de outra maneira. O testemunho mostra que estes espaços sociais que antes poderiam aparentar serem harmoniosos, são na verdade marcados pela destruição. A mulher professora mostra que a escola está longe de ser um ambiente democrático, harmônico e de desenvolvimento. A violência narrada por professoras revela que os danos não são causados apenas a elas, mas também a um todo: não é possível pensar essa violência sem entender como ela contamina a escola. Testemunhar esta violência significa mostrar como há uma morte das relações. A violência institucional deve ser encarada, percebida, desnaturalizada para ser combatida. Segunda Das (2011):

Isso é o que quero dizer pela importância de descobrir meios de falar sobre a experiência de testemunhar: que se nossa maneira de estar-com-os-outros tiver sido brutalmente estragada, então o passado entra no presente, não necessariamente como memória traumática, mas como conhecimento venenoso. Esse conhecimento pode ser enfrentado apenas pelo conhecimento através do sofrimento. (DAS, 2011, p. 35)

As narrativas sobre as violências podem ser uma forma de combater as opressões vivenciadas. Testemunhar o que a escola se propõe enquanto instituição, destacando como este ambiente está longe de saber harmonioso é uma maneira de reabitarmos, admitir que professoras oprimem e são oprimidas dentro e fora da escola nos permite um olhar mais amplo sobre as violências. A partir disso, podemos refletir em novas maneiras de pensarmos uma escola mais democrática e que nunca estará longe das relações de poder.

### 3.2 Norma como violência

A violência sempre está relacionada a uma relação com o outro, podemos dizer numa relação entre vidas, contudo devemos nos questionar o que é uma *vida*. A vida não é apenas uma categoria biológica, mas também está imbricada em diversos enquadramentos para ser apreendida como uma vida ou não. O corpo de uma pessoa sempre está vulnerável ao outro. Este corpo também não é apenas uma superfície em que são inscritas normas e significados sociais, mas sim aquele que sofre, vive privilégios e responde a uma exterioridade mundana que define sua disposição, passividade, atividade.

Esse “defrontar-se com” é uma das modalidades que define o corpo. E, no entanto, essa alteridade invasiva com a qual o corpo se depara pode ser, e com frequência é, o que anima a reação a esse mundo. Essa reação pode incluir um amplo espectro de emoções: prazer, raiva, sofrimento, esperança, para citar algumas. (BUTLER, 2015, p. 58)

Uma vida para ser considerada violentada precisa primeiro ser considerada como tal. Ser uma vida não é algo auto evidente. Algumas vidas quando lesadas ou perdidas não são lamentadas e muitas vezes são até comemoradas quando se vão. Ter uma vida envolve estar dentro de normas, enquadramentos que estão em relações de poder. Estes enquadramentos são discursivos e não são definidos unilateralmente. Estes enquadramentos que envolvem as categorias de gênero, raça, classe são na verdade cada vez mais ‘estritos’ e que o que é lido como uma vida, principalmente, uma vida com direitos fundamentais.

Por outro lado, o problema é ontológico, visto que a pergunta em questão: O que é uma vida? O “ser” da vida é ele mesmo constituído por meios seletivos; como resultado, não podemos fazer referência a esse “ser” fora das operações de poder mediante os quais a vida é produzida. (BUTLER, 2015, p. 14)

Buscando um olhar interseccional, Letícia falando de enquadramentos, diz que a violências LGBTfóbica é mais acentuada quando envolve o racismo. A docente diz que não consegue ter respeito em seu ambiente de trabalho como algo simplesmente dado a ela, ela precisa “provar” que é uma boa profissional. Isso nos revela que caso respeito, garantia de não violação são dados apenas porque é um direito de qualquer pessoa, mas este deve ser *conquistado* por algumas pessoas quando estas não estão na norma:

Acredito que há uma junção sim, a forma de assédio seria muito maior. Até a pessoa saber da sua conduta, saber do seu trabalho. As pessoas não respeitam porque têm que respeitar o espaço do outro. Até eu provar que tenho uma boa conduta, que eu estou ali como profissional, que eu sou muito consciente do que eu faço, demora. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C)

Devemos problematizar o que leva algumas vidas a estarem em condições precárias. Butler (2015) coloca que a reivindicação de direitos sociais sobre proteção e direito a sobrevivência deve ser apoiar em entender uma ontologia corporal. Essa ontologia se refere a

reivindicar dentro das estruturas políticas pois esse ‘ser corporal’ está inserido nestas estruturas. Esta ontologia do corpo se refere um ser que está entregue ao outro, às normas que se desenvolveram historicamente para maximizar a precariedade da vida em nome de privilégios para as vidas que estão nos enquadramentos. Cristiane relata uma humilhação que sua diretora a fez passar porque não estava com o cabelo alinhado. A falta de respeito dirigido a docente pode nos revelar que esta diretora humilhou Cristiane porque ela é assumidamente lésbica. A vida da docente não precisa para ser preservada:

Ela (diretora) vive falando que eu tenho que buscar mais a Deus. Outro dia estava com meu cabelo bagunçado e ao chegar na escola eu tive que dá mil e um explicações. Minha diretora virou para mim e disse: “Isso (se referindo a Cristiane) só vive assim, esse cabelo. Inclusive acho que você deveria sair do magistério porque não tem o mínimo jeito para ser professora.” Aí virei e falei: “Ah não? Eu tenho jeito de que então?”. Ela falou: “Você tem jeito de assistente social. Adora ouvir, adora falar, mas você incompetente”. Fui embora chorando. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Carla diz que uma vida que não está no enquadramento normativo é ainda mais violentada. A docente traz a seguinte fala:

Sofri (diversas violências). Mas aquilo, não tem um ditado da questão do prego que está mais para fora é o que mais leva “cacetada”. Então, é mais suscetível levar golpe. Eu já sofri muito, mas desde muito cedo, desde muito cedo mesmo eu aprendi a me aceitar. Eu não passo isso aqui só na escola não, eu passo isso na minha vida. (Profa. Carla, setembro/2016, N.C.)

A formação destas normas se dá maneira complexa e discursiva. Elas são performativas: repetem-se e se reiteram dentro dos discursos. O reconhecimento implica num ato entre sujeitos mediados pelas normas. A questão principal não é apenas determinar a gênese de quando estes enquadramentos começaram a marcar vidas que serão protegidas e pranteadas quando perdidas, mas sim buscar problematizar estes enquadramentos. Além disso, precisamos destaca que quando falamos que há vidas que são lidas como tal não estamos falando que todos realizam estes esquemas de reconhecimento.

As normas de gênero que garantem esses enquadramentos de vida, especificamente falando, estão ligados às normas do sexo. A inteligibilidade torna possível uma pessoa ser reconhecida como uma vida pranteada. Louro (2015) coloca que o corpo abjeto pode sofrer uma violência e isso ser comum, até aclamado. Como aponta Louro (2015), p. 59: “Desprezar o sujeito homossexual era (ainda é) algo “comum” “compreensível”, “corriqueiro”. Outra violência vivenciada por Cristiane aconteceu também no ambiente de escola. Ao relatar uma relação com um amigo de trabalho, ela relata que este não possuía nenhuma vontade de respeitar a sexualidade dela. Ela era quem se sentia constrangida de reivindicar respeito já que

seria considerada “chata”. Isso nos mostra que violentar uma colega de trabalho é algo comum e engraçado, mas questionar algo que angustiava a docente é deslegitimado:

Eu tinha um amigo de geografia que me sacaneava: me zoolo tantas vezes que eu até deixava, ele não parava para pensar, falava: “Você vai pegar na minha marcha, minha marcha é dura.”. Ele me dava carona. Tinha sempre uma piada dessa. Me chamava de “Barbão”, o significado era sapatão. Abstraiia porque se eu for levar em consideração, a minha vida ia ser reclamar. Ele falava descaradamente: “Olha como eu sou bonito”, ” Eu tenho um pinto de quinze centímetros” tinha que ouvir todo o amor pelo pinto do cara. Dentro da escola, no meio de um monte de professores. Eu também dava uma “sacaneada”: “Gosto muito mais da minha”. Dava uma “sacaneada” porque se eu fosse parar, isso me incomodou bastante, viu? Isso me incomodava muito mas tinha que levar na sacanagem porque eu tinha que conviver com ele, eu trabalhava todo o dia. (Profa. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

As normas inteligíveis são postas antes mesmo do nosso nascimento e tem as instituições como local para reiterar sua legitimidade. A escola é uma instituição que reitera a performatividade de gênero, sendo estas uma de suas missões. Ensinar ‘boas maneiras’, a ‘ter senso’ é o esperado para a escola. A escola é um local de controle de corpos. João faz uma fala sobre como a escola controla os brinquedos das crianças na Educação Infantil. Podemos entender que isso acontece quando a escola forma crianças para a inteligibilidade. É um processo muito cruel pois as crianças perdem oportunidades de se desenvolver plenamente, tendo diversas brincadeiras:

E a criança acaba não podendo ser criança, não pode viver, ter liberdade. Ela está tentando se construir como cidadã, como indivíduo. Ela está numa fase em que ninguém deve determinar nada para ela, ela precisa experimentar. As professoras falam: “ Me explica uma coisa: eu tenho um aluno que é assim ou assado, o que isso significa? ”, criança da Educação Infantil, primeiro ano. Eu respondo da seguinte forma: “Por enquanto só significa que ele é uma criança, que ele está brincando mas não significa que automaticamente ele será gay. ”, “Pode ser que sim, pode ser que não, ele é só uma criança. ” (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Ainda falando sobre a escola como instituição provedora de uma violência normativa, podemos citar o currículo como um grande agente nesta promoção de normas inteligíveis. O currículo, aqui trabalhamos uma concepção mais ampla incluindo o dito ‘currículo oculto’, coloca um limite sobre o que é ser homem e mulher e não apenas nas ciências biológicas, mas também em outras disciplinas como língua portuguesa e história. O currículo é um texto generificado em que normas são asseguradas e mantidas socialmente: a estabilidade de sexo-gênero é mantida dentro de uma fronteira em que quem está nela é considerado ‘normal’ e os que estão fora são considerados os ‘desviantes’, ‘estranhos’. Conforme Louro (2015):

Se tornarmos o currículo como um texto “generificado” e sexualizado (o que ele também é), os limites parecem se inscrever nos contornos da premissa sexo-gênero-sexualidade. A premissa que afirma que determinado gênero e este gênero, por sua vez, indica ou induz o desejo. Nessa lógica, supõe que o sexo é “natural” e se entende o natural como “dado”. (LOURO, 2015, p. 68)

Estas normas presentes no currículo são vivenciadas por docentes enquanto ainda alunas. Professoras, sofreram, muitas vezes, a discriminação ainda durante sua escolarização quando eram alunas nas escolas. Reidel (2013) nos coloca que como professora transexual, ela viveu diversas violências escolares e fora neste ambiente em que percebeu o que era ser ‘desviante’ Segundo Reidel (2013):

Eu aprendi a ler e a escrever. Também foi nesta época e na escola que aprendi o que era a violência e agressão de gênero. Num mundo de sofrimento, aprendi que talvez a vida pudesse me ensinar, ainda que pequena, como a sociedade via e julgava aqueles que saíam da norma, da heteronormatividade. Cresci sabendo que o que acontecia comigo poderia acontecer com muitas pessoas e que só através do conhecimento, eu acreditava, poderia vencer e conquistar, tornando possível o impossível. (REIDEL, 2013, p 01)

Jasmine coloca que vivenciou transfobia e homofobia durante todo seu processo de escolarização sendo este o pior momento da sua vida:

Em todas as minhas falas eu costumo dizer que época de escolar para mim. Foi a época que eu sofria muito ainda não tinha me transexualizado, para os colegas, para os professores eu ainda era vista como um gay. Eu ainda não tinha passado por esse processo de readaptação, mas era muito difícil porque a própria identidade de gênero, ela já vinha desde da infância. Desde criança então, os colegas percebiam aquilo que eu era muito violentada em sala de aula. Tinha muito medo de ir para a escola, já sofri violência física violência mental. Os professores não estavam atentos a isso quando eu me queixava por alguma violência que eu sofria, nada feito nenhuma providência era tomada. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Cristiane relata presenciava esta violência antes mesmo de vivenciar sua sexualidade quando cursava seu Ensino Fundamental. Esta violência lesbofóbica também a acompanhou sua escolarização:

Eu mudei de escola, por exemplo, porque os alunos me achavam lésbica quando nem eu sabia que era lésbica. Eu era “xoxada”, eu tinha 13 para 14 anos. Os alunos são cruéis! Eu cheguei depois com a turma formada, depois para entrar num grupo, eu tinha uma série de questões. Eu não me entendia como lésbica ainda. Eu não tinha provado nada. Para eles, eu já tinha tudo anotado na minha cabeça. Isso é uma violência e tanta! Muitas vezes me vi chorando por estar deslocada. Não ter ninguém para conversar, para conversar comigo. Todo mundo me achava lésbica e tal. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Dentro desses enquadramentos, até luta por justiça está inserida em normas. Cunha (1989) coloca que o aparelho judiciário do século XX servia apenas para punir quem estava fora da norma e para reiterar valores da classe dominante. Neste sentido, mulheres que fossem vítimas de violência sexual, para buscarem justiça, precisavam provar sua *honestidade*. As provas eram a ingenuidade da vítima ou a virgindade. As mulheres da classe popular não poderiam serem vistas como honestas já que se argumentava que estas tinham como costume ir os bailes e gafeira. A prática jurídica começou a trabalhar a partir disso com dois

estereótipos: o da mulher honesta e o da prostituta. No discurso jurídico era explícito pensar que havia mulheres que deveriam ser preservadas e outras não.

Pensar que até nos dias atuais mulheres precisam provar uma “honestidade” para buscarem justiça quando são vítimas de alguma violência. A necessidade de produzir a vítima nos mostra que a integridade feminina é feita por normas de gênero. Vivenciamos, ainda hoje, uma justiça que visa culpabilizar mulheres no lugar de protegê-las. Mulheres não podem receber justiça por violências sofridas pois há o discurso do enquadramento do feminino. Podemos dizer que toda mulher, em algum momento será vista “vadia”, “puta” que não precisa ser tratada como pessoa. Conforme em Cunha (1989):

Se o discurso jurídico trabalhava com a oposição-aliás, amplamente difundida socialmente-da “honesta” e da “prostituta”, era possivelmente porque, aceitando os parâmetros de diferenciação social implícito no próprio saber médico, reconhecida que apenas uma parcela das mulheres dispunha de um “capital sexual” a ser preservado e defendido. (CUNHA, 1989, p. 137)

Devemos nos perguntar, diante destas questões, como a escola tem trabalhado com as performances de gênero e sexualidades que não se enquadram na norma. A diferença trabalhada na escola é pensada, muitas vezes, de uma maneira incipiente. Dizer ‘viva as diferenças’ mediante um sujeito que muitas vezes nem contabilizado com vida é, torna-se muito pouco para proteger os corpos abjetos. A diferença trabalhada de maneira carnavalesca ignora os atos violentos que ferem a integridade física e emocional de quem sofre por ser ‘diferente’. Atualmente, ninguém duvida que a escola deve ‘abraçar as diferenças’: quando chegamos nas escolas vemos apenas murais que apelos de inclusão, de uma escola para todas. Contudo, nestes mesmos corredores ficam na boa parte das vezes as salas da direção, sala docente em que professoras são humilhadas pela equipe diretiva, discentes são agredidas e culpabilizadas por suas ‘diferenças’.

Cristiane diz que referente ao trato das diferenças pregado nas escolas é bastante hipócrita, já que este não acontece para realmente não acontece como deveria. Pessoas são discriminadas, violadas e a estas não recebem justiça e acolhimento necessários. Ela traz o exemplo de professoras que discriminam em suas escolas mesmo mantendo um discurso inclusivo:

A hipocrisia está aí: “Ai sou paz e amor, aceito tudo”, mas na hora não vai. Eu já ouvi de professora que tem problema comigo só porque eu sou homossexual. Já me falaram que sou diferente para me discriminar. Não querem ficar perto de mim. Eu abraço, beijo as pessoas, eu sou assim, mas não é por isso que elas acham vou querer pegar todas as mulheres no mundo, mas as pessoas levam por esse lado. (Profª. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

A questão das diferenças também se é percebida como algo exótico, incomum. João coloca que ele se tornou referência em sua escola para questões LGBT. Ele era tratado como

se ele fosse a única pessoa gay que existisse. Ele era considerado alguém que poderia tratar de todos os assuntos LGBT ignorando as especificidades de cada pessoa:

Quando você fala de um assunto na sua escola, você se torna a referência daquele assunto. Então, assim lésbica dentro da escola, tudo que é sobre lésbica, vão perguntar para ela. Se você é negro, tudo que é negro vão perguntar para você. Referência para tudo. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Os enquadramentos determinam quais as vidas serão preservadas ou não estão impregnadas de discursos normativos. Há mulheres que suas vidas valem mais ou menos do que outras, há vidas que são perdidas e não são choradas, não são contabilizadas. Diante disso, devemos nos questionar qual o papel da escola como instituição que reitera estes discursos. Precisamos refletir também como o tratar das diferenças tem sido algo incipiente. Há vidas dentro da escola que precisam de proteção de maneira crítica, não nos adianta dizer que há um apreço pela diferença se não lutamos para desconstruir normas que violentam e matam pessoas no ambiente escolar.

### 3.3 Agência, formas de subversão e possibilidades de enfrentamento

A violência posta no magistério fora uma questão que permeou toda a pesquisa. Embora, apesar desta violência que se expressa de diversas formas, devemos argumentar que não falamos de mulheres professoras vitimizadas que ficam caladas diante da violência. Podemos dizer que há resistência, há agência. Agência é algo complexo: o sujeito possui momentos de avanço, recuo em suas lutas, a agência é feita de fraturas e divisões de sujeito e não necessariamente sempre acontece nos atos de bravura contra a opressão, mas também no silêncio. A agência pode ser pensada nos fatos do cotidiano e não apenas nos momentos de opressão, nas micropolíticas, nas *minis* resistências. Mesmo o tempo pode significar um modo de agência para o sujeito.

No processo dessa decisão, o sujeito pode ter ficado radicalmente fragmentado e o eu pode ter virado um fugitivo, mas acredito que o que descrevi é a formação do sujeito, uma agência complexa feita de posições fraturadas e divididas de sujeito. Isso fica evidente não necessariamente no momento da violência, mas nos anos de trabalho paciente em que Asha e a irmã do seu primeiro marido repararam os farrapos das relações. (DAS, 2011, p.36-37)

Por mais que falamos de uma violência, opressão, devemos atentar que também não há um impedimento para que estas mulheres façam o que desejam. Cristiane faz uma fala de que prefere encarar e viver como se sentir feliz do que ser o que não quer:

Eu dou minha cara a tapa, eu sou assim. Eu enfrento a minha vida assim, dou a cara a tapa. Não tenho muito pudor, eu sou o que sou. É uma política minha, eu não estou me preocupando com ninguém. Então essa questão é muito complicada, essa questão de você é o errado, você tem escolhas diferentes. (Prof. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

Além disso, podemos dizer que há brechas para a sobrevivência. Jasmine diante da violência de seu processo escola, conta que sobrevivia cotidianamente, por meio de sucesso escolar:

Comigo foi diferente porque tive essa motivação. Então eu fui me destacando no decorrer da minha vida escolar. Em várias questões para que eu pudesse me sobressair, por exemplo, no Ensino Fundamental, eu comecei a me envolver com artes, eu me destacava no teatro. No Ensino Médio que foi bem difícil, mas nem nenhum momento eu parei de estudar não. No ensino médio também foi um momento muito difícil porque eu estudei numa escola super machista. Como lá não tinha esses projetos mais artístico eu acabei me destacando no estudo tradicional mesmo. Acabei virando a “CDF”, estudando me destacando nas disciplinas. Era maneira que eu podia chamar a atenção. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

A agência está ligada a uma temporalidade pois há mudanças nas relações por conta dos contextos sociais (que são marcados por disputas de poder). Jasmine e Cristiane tiveram falas parecidas quando ambas comentaram que acham que há, atualmente, uma maior abertura para os debates sobre questões sobre as minorias. Contudo, ambas as docentes comentam que isso não acontece por conta da consciência da necessidade de respeito e diálogo, mas sim por conta de um medo pois atualmente discursos de ódio, discriminatório são menos tolerados, segundo as professoras. Cristiane aponta que:

O pessoal está falando que está na moda falar de machismo que só agora está falando. Só agora que existe machismo, parece que não existia machismo no passado. As pessoas, os professores falam cuidado com o machismo como se nunca tivesse existido. Eles dizem para ter cuidado que dá processo (judicial). A questão da escola e do professor é misógina porque não existe a erradicação, o problema não desapareceu. (Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

Jasmine aponta que esse receio não é o ideal esperado, mas de certa forma, é um avanço. Devido a diversas políticas públicas que permitem que os grupos minoritários conseguiram se empoderar com políticas públicas voltadas para a diversidade. Jasmine coloca que há maior resistência por parte destes grupos fazendo com que discursos de ódio são mais combatidos:

Quando há aquela conscientização, as pessoas neste momento não expressam seu preconceito porque hoje em dia as pessoas estão com muito medo de manifestar determinadas formas de violência e preconceito porque uma parte da sociedade não permite. Antigamente podia se fazer piada com nordestino, podia se fazer piada com transexual, podia fazer piada com o homossexual, com negros só que com essas políticas públicas e esses movimentos e a cobrança ostensiva da militância as pessoas estão se preservando mais e limitando mesmo. Está muito longe do ideal, mas as pessoas têm receio de defender certas coisas. A sociedade violenta em amplos aspectos. Só que estamos políticas voltadas para a diversidade, políticas voltadas para as minorias que está ajudando e contribuindo para que esses grupos que são discriminados e rejeitados possam se impor. Possam ter um valor na sociedade. Há mais políticas públicas, há a questão também dos movimentos sociais que contribuem em muito para essa conscientização das pessoas, da sociedade. (Profa. Jasmine novembro/2016, N.C.)

As agências podem acontecer de maneiras diversas. Das (2011) ao narrar a vida de uma das mulheres que pesquisou, conta a história de Asha. Asha era uma mulher viúva que ao precisar viver na casa de seu irmão, fazia todo o serviço de casa para não conseguir aquele espaço para viver. Infelizmente, há momentos em que a violência se torna tão insuportável que realizar atos apenas para sobreviver sem questionar esta, já se trata de uma agência. Asha se casa novamente pois esta era uma maneira de superar a vulnerabilidade que vivia na casa de seu irmão. Então, podemos ver situações em que mulheres se envolvem para superar a vulnerabilidade que estão vivenciando. A agência não se dá apenas são atos heroicos considerados *heróicos*. Conforme em Das (2011):

O contrário disso é que as pessoas são levadas a oferecer apoio além de todas as expectativas normais (p. ex., vizinhos de outras comunidades são abrigados sob risco das próprias vidas) – portanto, a experiência heterogênea que se tem desses eventos não é apenas de ódio e violação, mas também uma experiência de simpatia que pode mostrar virtudes heroicas, interrompendo as longas correntes de reclamações e respostas da vida cotidiana. (DAS,2011, p 30-31)

João ao relatar como foi a relação com suas alunas após o crescente destaque que sua *Drag Queen* teve, relata a naturalidade que manteve para tratar do assunto com suas alunas. A agência como uma atitude simples de manter o diálogo com suas alunas. Ele não precisou realizar algo *grandioso* em sua escola para trazer uma agência, uma mudança no modo de pensar:

E quando eu cheguei na escola, eu procurei agir como se deve agir: naturalmente. Eu não cheguei tentando me justificar para ninguém, se perguntava, eu respondia. Eu sempre me preocupei assim: em qual seria a reação dos meus alunos e eu sempre fui muito honesto com eles. Eu acredito que com criança, adolescente, você tem que trabalhar com sinceridade. Se eles te perguntam, você responde, se eles não te perguntam, você não fala. Até que um dia um aluno me disse assim: “Professor, bem te vi na televisão. ”, aí eu disse: “Aí que bom, que legal e você gostou? ”, “Gostei. ” Pronto! Eu não rendi o assunto, e o assunto não passou para além disso. Algum aluno, depois disso, comentava o que viu no programa, o que gostou, mas nunca foi para além disso, eu nunca fui desrespeitado por nenhum dos alunos ou pais dos alunos. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

A própria concepção de feminino hegemônico pode ser pensada como uma maneira de agência. Cunha (1989) coloca que no século XX mulheres de classe popular sabiam quais eram normas que precisam aprender para conseguirem ascender por meio do casamento. A autora coloca que muitas mulheres iam trabalhar como domésticas para aprenderem esses hábitos com suas patroas. Cunha (1989) coloca que poderia estar sendo injusta com essas mulheres, mas longe da crítica, essa posição nos mostra que é possível pensar em diversas maneiras de superar as dificuldades vividas. Isso se torna contraditório pois as mulheres populares conseguiam se ascender socialmente por meio de um padrão que as aprisionam, contudo podemos ler como uma agência pois mostra que as mulheres da classe popular

criavam estratégias para conseguirem sobreviver. Logo, podemos perceber que as maneiras que temos de agência são múltiplas.

O desejo, de acordo com Butler (2009), surge como o grande promotor da agência. Ele é a força para a mudança já que é, em si, desestabilizador pois não há nenhum desejo que dure eternamente. Este desejo subordina a consciência humana e não o contrário: na verdade é o desejo que produz a consciência reflexiva criando a possibilidade de agência. Logo, não podemos racionalizar porque um sujeito se mostra agente e resiste a uma opressão. A agência é uma categoria que podemos quantificar ou explicar porque acontece.

Jasmine, nos dois momentos em que conversamos, diz que possui uma forma motivadora que não consegue explicar, mas que considera a responsável por seu sucesso. Ela coloca que a agência não se trata de uma receita de bolo, cada agência de cada sujeito é única:

O que acontece é a maneira como a gente se coloca. Sempre me coloco no mesmo patamar de uma mulher cis, eu sou mulher e acabou. Aquele espaço (escola, sociedade) me pertence sim, eu estou quebrando paradigmas, o tempo inteiro. E o meu diferencial se trata de uma questão de autoestima, de bagagem e de vivências e que eu talvez tenha tido e outras mulheres não. Eu sempre fui muito motivada a conquistar, é uma característica minha. Eu sempre fui motivada a ter, conquistar, a vencer. Talvez esteja até atrelado a minha questão criativa, a minha questão artística que sempre foi de transformar. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Sobre o desejo de mudança, de luta, João fala sobre o surgimento de sua *Drag Queen* que se deu num contexto de militância em 2009. Ele e alguns membros de sua igreja se utilizavam da performance *Drag*, na Parada do Orgulho LGBT do Rio de Janeiro- 2009, justamente para luta pelo desejo do casamento civil. A figura da *Drag Queen* acaba indo para além da subversão da performatividade de gênero, mas também dentro do próprio contexto de militância, ela é acionada. João nos fala que:

Aí a gente teve a ideia da nossa comunidade de São Paulo que foi a gente pegou a ideia que um casamento, um bloco de membros da igreja que se montavam como *Drag Queens* e iam de noivas. Então saiam um bloco de dez *Drag Queens* vestidas de noivas que se chamavam a ala das noivas da minha igreja. Laura surgiu em 2009 para esse primeiro momento da militância. Saindo como noiva, ela então ainda não tinha essa repercussão. Laura surge nesse contexto de luta por direito e cidadania para população LGBT. Ela surgiu por uma necessidade, dentro da nossa igreja pois não tínhamos pessoas transgêneros representadas e nós sempre achamos que era importante representatividade. Laura surge nesse apelo de representatividade. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Para Butler (2000), o sujeito encontra suas próprias possibilidades de subjetivação construindo processos de resistência à opressão a que foi emergido. Este processo pode ser definido em ambos os autores como a agência. A agência em Butler (2000) sempre está na lógica do poder. O poder não é algo que nos opusemos e sim algo que nos constitui enquanto sujeitos. A potência do poder para o assujeitamento é compreendida como a possibilidade de

produzir novos efeitos que está na própria condição de subordinação à normas, nada é feito senão dentro das perspectivas da norma. O sujeito toma deste poder que o produz, criando novas significações. O sujeito, enquanto resistente, não se torna um *novo sujeito*, mas sim encontra formas de tor

nar possível a ressignificação de normas e experiências sociais. Butler (2000),

E se existe uma agência, ela deve ser encontrada, paradoxalmente, nas possibilidades abertas naquela — e por aquela — apropriação constrangida da lei regulatória, pela materialização daquela lei, pela apropriação e identificação compulsória com aquelas demandas normativas. A formação, a manufatura, o suporte, a circulação, a significação daquele corpo sexuado — tudo isso não será um conjunto de ações executadas em obediência à lei; pelo contrário, será um conjunto de ações mobilizadas pela lei, será a acumulação citacional e a dissimulação da lei produzindo efeitos materiais, será a necessidade vivida daqueles efeitos e a contestação vivida daquela necessidade. (BUTLER, 2000, p.121)

Jasmine relata que, ao escolher seu nome social, optou pelo nome do qual sempre fora violentada. Embora não há como saber qual a dimensão disso, talvez possamos ver uma subversão de poder. O poder que servia para humilhá-la, em algum momento, tornou-se sua força. Jasmine nos coloca que:

Eu não sei explicar muito bem. Eu tinha muita aversão devido ao tom pejorativo por parte dos colegas de classe, mas teve um momento que o nome Jasmine entrou na minha vida. Eu não sei qual foi o processo interno. Não sei se foi um processo de aceitação ou se foi um processo de autoafirmação. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

A loucura como uma marca da mulher fora da norma é uma violência já descrita no texto, contudo, Carla se utiliza desta característica para se defender. Ela, que realmente faz tratamento psiquiátrico, argumenta que gosta quando as pessoas se confundem e não sabem se ela está falando a verdade sobre um fato ou não. Ela que já sofreu muito por conta de discriminações (inclusive por conta deste tratamento psiquiátrico) subverte esse signo de loucura, encontrando uma forma de agência:

É divertido, (espantar as pessoas), eu me divirto. Eu me divirto. Eu acho altamente divertido. Eu falo isso sério e as pessoas ficam: “Nossa, é mesmo. Acho que ela está brincando” Porque assim, o grande questão é que quando eu falo, as pessoas ficam confusas porque elas nunca sabem quando eu estou falando sério ou quando eu estou brincando. As pessoas ficam assim na dúvida. (Profa. Carla, dezembro/2016, N.C.)

A violência que a Partição causou às mulheres, segundo Das (2011), fortaleceu algumas relações das quais nem poderiam imaginar, mudando contextos. Essa solidariedade forçada é marcada no trabalho por Das (2011) como aquilo que Asha se utilizou para superar os horrores vividos, desenvolviam subtextos dentro do contexto do patriarcado dominante abrindo espaços para novas relações. Contudo, tanto Asha como outras mulheres da pesquisa de Das (2011) não conseguiram perceber que outras mulheres foram responsáveis pelas suas

curas. Das (2011) argumenta que estas mulheres enquadram estas relações com outras mulheres só aconteciam porque tinham uma mediação com algum homem. Esta afirmação, segundo a autora, sugere que mesmo quando estas mulheres conseguem superar esta norma patriarcal, suas relações se dão com homens. A norma não se modificou, apenas fica suspensa sendo ainda legítima para as mulheres, as mulheres percebiam suas relações ainda à sombra do patriarcado que as unia Segunda Das (2011):

Em tudo isso, foi a solidariedade forjada entre as mulheres que a ajudou não só escapar de uma situação sufocante, mas também a ligar o presente com o passado. Mas ela foi incapaz de reconhecer que foi a comunidade das mulheres que a curou, enquadrando essa própria relação dentro das relações homem-mulher dominantes. (DAS, 2011, p.31)

A agência pode ter limitações, esta não quebrará rapidamente uma norma, contudo, não significa que esta agência não se faz presente. Os relatos dessas mulheres mostram como a agência nunca está alheia com a norma, independe do quanto fora a subversão. E que há uma relação entre transgressão e legislação: não há a lei e depois uma transgressão e sim sujeitos que são definidos pela norma até que um a transgrede por vários desejos. Dentro deste limite, podemos pensar em como se dar discursivamente as relações entre mulheres. Em relação a uma solidariedade entre mulheres, podemos comentar que esta não acontece de maneira *automática*. As relações se dão de maneira complexas, não necessariamente haverá uma maior sororidade<sup>21</sup> entre mulheres até porque há outras colisões sociais postos em jogo político. Jasmine coloca que não percebe maior solidariedade entre mulheres e que se sente discriminada por homens e mulheres de maneira igual:

Isso é indiferente, a questão de homem, mulher, isso vai muito da vivência de cada um. Da tolerância de cada um, dos valores que cada pessoa tem. Às vezes tem mulheres que fazem questão de te expor, rola uma questão de inveja mesmo, de disputa porque o mundo feminino tem muito essa questão, de disputa, inveja. E às vezes também têm homens que reparam que você é trans e fica sabendo e o tratamento muda. Não dá o braço a torcer, não te trata como trata uma mulher cisgênera. Mas isso independe do gênero o que acontece é questão do preconceito. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Ainda sobre a categoria agência, podemos dizer que esta também é performativa no sentido que não é um atributo do sujeito. Além disso, não se trata de um processo individual, mas sim de algo que acontece em contextos que permitem ou limitam ação de agente: o sujeito é um lugar, não se trata deste ser a fonte da agência. Jasmine justifica que devido que a pessoas transexuais têm conquistado mais direitos por conta de um contexto social mais propício atualmente:

Ser transexual não é nada fácil. A cada dia você tem que ficar provando para a sociedade que é uma mulher ou se é um homem trans, tem que ficar a cada dia

21

---

O termo sororidade significa a união entre mulheres baseada no companheirismo e empatia

provando que é um homem trans. Eu foi ensinando a cada dia: “olha, é assim, é dessa forma, eu sou assim e sou isso”. Tem aquelas pessoas sim que eu não preciso explicar, que eu não preciso ensinar porque ela já entendeu. Mas por exemplo, a questão do Estado, a questão dos órgãos públicos, no meu caso tem outros fatores porque tem várias reportagens minhas, e isso facilitou muito. E as pessoas hoje estão mais atentas. O tema transexualidade está em voga. Estão nas reportagens, então mesmo que não haja o respeito ideal, as pessoas estão mais atentas às estas questões. Tem mais cuidado mesmo. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

A agência pode alterar as performatividades de gênero ainda que esteja condicionado á limitações (especificamente normas de gênero). Não significa que o sujeito irá se livrar das normas de gênero e sim criar contextos que as normas são desconstruídas pois não são reiteradas. Qualquer movimento político de reinvenção política se baseia em normas. Trata-se de produzir novos significados para feminilidades e masculinidade e não de se *libertar* dessas normas. O poder que constitui o sujeito que o toma mediado pelo desejo. Os desejos de não conformação se tornam potencialmente subversivos. A agência como subversão existe na possibilidade de quebrar as cadeias de repetições. Jasmine quando faz uma fala em sua escola sobre normas do sexo, normas de gênero contribui sim para que estas sejam quebradas. Jasmine, ao relatar sobre um de suas falas nas escolas, em palestras que ela ministra, diz que sempre diz:

Isso é uma coisa muito complexa. O gênero é uma construção social independente de norma. Eu mesma não operada, eu sempre me vi como uma mulher. Mas a questão da cirurgia é uma complementação, uma coisa que vai complementar a minha performance sexual, vai complementar a minha estética, vai complementar psicologicamente. Só que não é uma vagina que vai me tornar mulher, mas é essa leitura que a sociedade faz. No nascimento do bebê, já tem: “ah é uma menina!”, “Ah é um menino!” Em função dos órgãos genitais que a pessoa carrega. Eu sempre passei pela pergunta: “e aqueles homens cisgêneros que precisam amputar o pênis, eles deixam de ser homens?”. Eles não deixam de ser homens porque tiveram o pênis amputados. E as mulheres que não podem ter filhos, elas deixam de ser mulheres? Então, a questão de gênero está vinculada a uma questão social mesmo. É maneira com que você se vê e se enxerga. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Professoras possuem suas agências e estas podem ser potências para não reforçar opressões. Não podemos dizer que a militância docente sempre se dê num contexto organizado: há micropolíticas relevantes para os contextos de atuação. O cotidiano na sala de aula pode contribuir para que haja mudanças. Estes saberes estão ainda, em sua grande parte, ocultos. Conforme Silva (2002),

Há um saber docente construído ao longo do exercício do magistério e que, em grande parte, ainda carece de socialização e visibilidade. A construção deste saber envolve uma trama que complexa que não se esgota na formação acadêmica. (SILVA, 2002, p. 100)

Embora não podemos negar os desafios postos durante a formação docente para as questões de gênero. Jasmine sente que atualmente o processo educacional, para ela é muito

mais complexo e que professoras precisar estar ainda mais preparadas para encarar os desafios:

Eu estou sempre mostrando para eles que a força de vontade, você acreditar em si mesmo, você tem a capacidade de transformar. Só que tem uma questão de época atual. Os alunos de 2016/ 2017 têm muito mais barreiras para quebrar porque a alienação está muito grande, há uma força maior te puxando para o outro lado para alienação. (Profa. Jasmine, novembro/2016, N.C.)

Uma pedagogia que tem se destacado na busca de quebra das normas na escola é a pedagogia *queer*. A escolha de pedagogia *queer* no Brasil traz diversos desafios como o de adaptar uma teoria estrangeira à realidade brasileira. Não podemos negar que pedagogias são formadas conforme o contexto educacional, até mesmo como uma forma de resistência. Logo, citar os pressupostos de uma pedagogia *queer* é uma forma de inspiração para nossas pedagogias e não mais um povoamento do que seria uma boa educação.

Pedagogia não são “receitas de bolo”, cada professora na pesquisa aparentou uma sua pedagogia ideal. Todas as professoras, num ponto em comum, deixaram explícito a necessidade de uma pedagogia que questione as relações raciais, de gênero. Letícia relata uma situação em que questiona a normas raciais e de gênero na sua própria pedagogia em sala de aula:

Eu sempre trabalhei nessa perspectiva: de deixar meu aluno pensar, de deixar o meu aluno questionar. A questão do cabelo, a questão da cor da pele, quando o aluno me pede um lápis cor de pele. E a gente questiona, mas que lápis é esse? Uma questão tão boba, um lápis rosado e eu boto o lápis do meu lado e falo: “mas esse lápis não é da minha cor. Como é que é cor de pele?” E então a criança fica sem palavras e é então que você fala: “me explica, o que você acha, ele é então cor de pele?” Existem outros tons de pele e daí levanta-se questionamentos que passariam batidos numa pedagogia tradicional. (Profa. Letícia, agosto/2016, N.C.)

Jasmine vê a necessidade de um trabalho pedagógico que tenha por finalidade a desconstrução de paradigmas e que esta deve ser a função da escola:

O trabalho pedagógico tem que romper os muros da escola porque tem que ter essa interação entre escola, comunidade, sociedade porque senão o trabalho não está tendo efeito. Eu trabalho arte como um veículo. Eu trabalho arte enquanto finalidade e enquanto veículo também. O tempo inteiro trabalhando a diversidade em sala de aula. A questão do racismo, a questão de gênero, a questão de sexualidade, eu procuro sempre abordar os temas transversais em sala de aula. (Profa. Jasmine, julho/2016, N.C.)

Uma pedagogia diferenciada não será a *salvadora* pois não se trata de um processo imediato e que sortirá efeitos idênticos aos esperados. Saber que algumas alunas não irão responder como o esperado não é negar a importância do trabalho destes temas em sala de aula pois há diversos fatores que fogem da abordagem feita em sala de aula. Cristiane faz a seguinte fala:

Dentro de sala de aula, eu já trabalho gênero. Então, eles sabem mais ou menos a minha opinião. Inclusive, eles não ficam zerados a partir da minha matéria a partir da minha sala de aula. Eles acabam tendo conteúdo. Pelo menos o básico de respeito a gênero, raça, vida social. O que mais me deixa curiosa é que os maiores que deveriam entender mais, tem maior rejeição ao tema. Eles (os alunos) fala: “vou ser o cara, vou comer todas as meninas.” Esse machismo é: passado de geração a geração, ele vê que o pai falar isso. Não é uma coisa descolada uma da outra. É como se fosse uma continuação da questão do machismo mesmo .( Profa. Cristiane, dezembro/2016, N.C.)

João e Letícia propõem, em suas falas, a necessidade de uma formação continuada que ajude as professoras a refletirem sobre suas práticas. Refletirem sobre as violências vivenciadas nas escolas:

No momento que não oferta para o seu corpo docente, o seu corpo de funcionários capacitação constante para acompanhar a dinâmica que é a vida nas suas diferentes esferas, é uma forma de violência. E esse funcionário que não para refletir a violência que está dentro e fora da escola, reproduz na escola só que numa forma hierárquica porque ele subjuga o seu aluno. Ele através de palavras maltrata o seu aluno, subestima o seu aluno.(Prof. Letícia, agosto/2016, N.C.)

João, ao relatar de uma situação vivida no Conselho de Representantes do Sindicato de Professores na rede onde atua, percebe como é necessário uma formação docente para refletir sobre o machismo na docência:

Questionar a gente questiona, a gente tenta, inclusive, não reproduzir certos padrões porque infelizmente são reproduzidos porque tão arraigados nas pessoas. Está faltando espaço e tempo de formação. No último ato, no C.R tinha umas diretoras do Sepe tentando transmiti uma informação, mas não conseguia porque ninguém a ouvia e quando ela ficou impaciente, as pessoas questionaram o porquê dela ter ficada assim. E eu num dado momento, falei alto e todo mundo ouviu. Nesta hora eu falei: “Para vocês virem o padrão de machismo que vocês têm porque ela está falando há quase meia hora e ninguém ouve, teve que vir um macho pra poder falar.” Apesar de majoritariamente feminina, a docência ainda reproduz padrões heteronormativos. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Uma pedagogia *queer* é um movimento para pensarmos uma escola que possa transgredir com as barreiras perpetuadas na escolarização dos sujeitos. Uma pedagogia *queer* está longe de ser algo programa multicultural que prega pela tolerância às diferenças (de gênero, sexuais e raciais, por exemplo). A teoria *queer* ultrapassa o território apenas da sexualidade pois ela perturba todas as formas convencionais de pensar e conhecer. Louro (2015) diz que uma pedagogia *queer* não apenas dirigido para os sujeitos *queer*, mas sim uma concepção pedagógica que busca uma possibilidade de desnaturalizar certezas presentes em nossa sociedade.

O currículo, dentro desta pedagogia *queer*, deve ser questionado durante todo o tempo. Quando falamos deste currículo, não estamos pensando em inserir *mais alguma coisa* neste, mas sim por em questão considerações como: por que alguns conhecimentos são mais privilegiados do que outros? Quais são os limites de conhecimento que se argumenta que

podemos *suportar* receber? Louro (2015) propõe que possamos entender que há limites propostos nos currículos. Um currículo é um texto generificado, ele possui um limite numa lógica inteligível. LOURO, (2015, p.67) nos fala que: “A ideia é pôr em questão o conhecimento (o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e não conhecer (ou desconhecer outras)”.

Cristiane coloca que precisamos discutir a fobia que há na escola para se discutir o tema gênero. Ao relatar uma proposta para o PPP da escola onde trabalha, ela põe que ouviu uma negativa de várias docentes para trabalhar o tema. A docente faz a seguinte fala:

Que medo de falar de gênero é esse? Que medo de falar de sexo é esse? As pessoas dizem querem ajudar, querem uma educação inclusiva. Uma educação democrática, mas certos tabus você não pode falar. Elas falam que quero tratar do assunto porque sou lésbica e questionam se falo para meus alunos sobre a minha orientação. (Profª. Cristiane, agosto/2016, N.C.)

João fala de que o tema gênero parece se voltar apenas para a população LGBT. O gênero é algo tão naturalizado ao ponto de não se perceber suas normas. Ele só visto quando é dissidente, quando a performatividade incomoda:

Eu sempre me sentir muito tranquilo na minha escola para falar sobre esses assuntos. E os preconceitos vem sim dos adultos. Tanto os pais quanto os professores são os que tem dificuldades para lidar com o tema. O problema maior do tema gênero é que ele está reduzido a ser gay ou ser lésbica enquanto o tema de gênero não fala sobre isso: não fala sobre sexualidade, sim identidade de gênero, violência de gênero, papéis de gênero. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

Há uma proposta de ultrapassar, dentro desta perspectiva generificada do currículo, a concepção de sexo como algo pré-discursivo, a-histórico e isento de relações de poder. O sexo como algo que nos marca binariamente e que traz a heterossexualidade como algo compulsório deve ser combatido conforme esta proposta pedagógica. Por que entendemos aqueles que não estão na norma como minorias sexuais? Estes sujeitos são marginalizados, são patologizados e designados como aqueles a serem tolerados demarcando quem será ou não visto como vidas.

Devemos nos perguntar também porque há tanta resistência em ter certos tipos de conhecimento. Enquanto professora do primeiro segmento, sempre percebi minhas colegas de trabalho lotando formações continuadas em alfabetização, em psicomotricidade. Contudo, há resistência para o diálogo com outros saberes, como os estudos sobre a multiplicidade das identidades de gênero. Não podemos dizer que todas as professoras possuem esse desconforto em conhecer sobre outras performances de gênero e/ou sexualidades. O fato é que há saberes que suportamos conhecer e outros temos angústia de vivenciar. João coloca que diversos temas são polêmicos justamente porque não são debatidos com responsabilidade nas escolas.

Precisamos, ainda entender que o debate sobre gênero e sexualidades precisam ser feitos para todas:

A escola é um campo de relações, a escola recebe relações o tempo todo: entre os colegas, entre os alunos, professores e os alunos. O tempo todo a gente está mediando essas relações e a escola, muitas vezes, se omite desses assuntos porque acha que são assuntos polêmicos, mas eles são polêmicos justamente porque eles não são discutidos. Se eles fossem discutidos com responsabilidade, eles seriam normalizados. (Prof. João, janeiro/2017, N.C.)

A educação não pode ser a única forma para combater estas normas de gênero, contudo ela é uma grande potência para isso. Desvendar a violência institucional, a escola como lugar de ser bem-comportada, de ser “bela, recatada e do lar” é um início. Questionar o que tem sido feito, questionar tudo que tem sido feito. Admitir que não precisamos de uma certeza, desestabilizar qualquer possibilidade de certeza talvez possam ser o caminho para uma escola menos violenta para todas.

## CONSIDERAÇÕES

A principal motivação desta pesquisa foi a necessidade de estudos sobre a docência se relacionando com a categoria gênero. Esta necessidade se justifica por conta do apagamento esta categoria nos estudos sobre a docência. Como apresentado na introdução, hoje não temos nenhum grupo de pesquisa ligado à Anped que ilustre o termo “professora” em seu nome, também não vemos nos documentos oficiais que falam sobre a docência e há pouquíssimos livros que se utilizam do termo. Este apagamento das questões do feminino acaba por esconder as problemáticas que a docência traz por ser não apenas uma profissão com uma maioria de mulheres, mas também por ser uma profissão que calca seus principais valores num feminino hegemônico.

Destacamos também como relevância desta pesquisa, a necessidade de multiplicar os diversos femininos presentes no magistério. Justificamos a necessidade de estudos sobre as multiplicidades destas feminilidades por conta os estudos que tratam o fenômeno que inseriu as mulheres na docência a partir do século XIX denominado como feminização docente. Estes tratam apenas de mulheres que entram na docência para “esperar maridos”, para serem docentes cuidadosas, exercerem a maternidade, mostrassem puras, delicadas. A questão que colocamos é se realmente esta é a história das docentes mulheres pois nos parece que nunca aconteceram resistências, mulheres que não serviam às normas esperadas para elas, mulheres que viam a docência como uma forma de agência. Esta pesquisa então se voltou para mostrar sentidos que algumas professoras dão para o feminino e para docência.

A regularidade para escolher as participantes da pesquisa fora ter pessoas que consideravam que performatizam signos considerados femininos, todas estas mulheres, também, consideravam-se fora do padrão do feminino hegemônico que denominamos como “bela, recatada e do lar”. Foram escolhidas quatro mulheres a princípio: Jasmine, Cristiane, Carla e Letícia. Em janeiro de 2017, convidamos também o professor João pois estes performatiza uma Drag Queen chamada Laura e se utiliza desta para debater a temática gênero na educação.

As diversas feminilidades foram narradas por elas nos ajudou a entender como que a história do magistério esteve voltada apenas para mulheres que estavam dentro do padrão feminino e como estas histórias serviram para reiterar a performatividade hegemônica. Entre alguns “achados” da pesquisa, podemos iniciar comentando como que a ideia de a mulher desde menina sonha em ser professora é uma falácia. Carla coloca que entrou no magistério por conta de um namorado, Cristiane entra no magistério porque via na profissão uma

maneira rápida de ter estabilidade financeira, Letícia entra no magistério por conta de uma orientação de sua avó e também para realizar o sonho desta de ter uma neta professora. Podemos perceber como há diversas trajetórias de vida que levam pessoas a se tornarem professoras e isso precisa ser estudado como uma multiplicidade.

O trabalho pedagógico também apresenta sentidos múltiplos para estas professoras. Um ponto em comum, fora que todas de alguma maneira disseram que valorizam a escola pública e marcaram um compromisso com esta. Este compromisso, teve um sentido distanciado da concepção de sacerdócio docente, mas sim esteve ligado à ideia de servir a população, demarcando a escola como um espaço público e democrático. Letícia destaca, em alguns momentos, como desacredita nesta docência em que professoras devem ajudar financeiramente a escola pública, ela destaca que a instituição precisa demarcar o espaço como um local que deve ser mantido pelo Estado e que este precisa arcar com a manutenção plenamente. Lutar pela escola, para a docente, envolve destacar este papel do Estado.

Ainda sobre a multiplicidade dos sentidos pedagógicos, podemos destacar a fala de Carla que acredita numa pedagogia que eduque a aluna para a liberdade sem o ensino de valores (algo que não acreditamos ser possível de acontecer), Carla nos mostra que pensa que é possível ensinar de maneira neutra com a aluna “fazendo seu próprio caminho”. Letícia, ao relatar seu sentido pedagógico, deseja uma pedagogia mais emancipatória (num sentido marxista). Uma educação que esteja ligada à consciência de classe. Jasmine e Cristiane destacaram uma escola que acolha mais o alunado, ambas narram que ao serem professoras, acabam dando apoio emocional para as discentes e que isso é muito necessário à docência. Todas as docentes apresentaram sentidos de suas pedagogias muito ligados, ao meu ver, às suas histórias de vida e suas demandas pessoais. Isso nos mostra como que de alguma forma ser professora estar ligado a como pensam suas feminilidades, seus gostos pessoais, suas trajetórias de vida.

Os sentidos de militância também se mostram muito multiplicados. Somente Cristiane e João mostraram um discurso pela igualdade de gênero se articulando com os termos utilizados nos discursos feministas e LGBT organizados dentro de coletivos e na academia. Estas duas se utilizamos de termos como “machismos”, “misoginia”, embora Jasmine também domine os significados destes termos. Letícia e Jasmine, embora reconheçam que vivam diversas violências por serem mulheres, estas destacam que percebem suas militâncias ligadas à questão de classe e a questão racial respectivamente. Letícia destaca como que muitas vezes ser uma mulher negra e pobre, moradora de uma comunidade na periferia fora um obstáculo para sua ascensão social. Ela destaca como que uma militância voltada para a consciência de

classe é fundamental para questionarmos estas problemáticas. Jasmine mostra sua militância muito mais voltada para a questão racial do que para o transfeminismo (embora ela não negue que se insere também esta militância). Ela argumenta que se sente mais discriminada por ser uma mulher negra do que por ser uma transexual pois como ela mesma coloca, ela possui maior passabilidade e por isso vive menos violências. Jasmine nos mostra como a própria militância estar ligada a uma ontologia corporal e por isso não pode ser algo preconcebido. Ela possui não algumas demandas que outras mulheres transexuais possuem. Por isso entender que toda militância se dá em sentidos muito particulares, e a ontologia corporal (Butler 2015) é um fator a ser considerado.

Carla destaca algo que nos utilizamos para justificar sua militância para viver sua sexualidade livremente. Enquanto vemos sempre um discurso com um viés cultural como “meu corpo, minhas regras”, Carla se utiliza do discurso biológico para explicar porque ela é “puta”. Ela questiona a virilidade masculina, a incapacidade de manter uma ereção por muito tempo e argumenta que estes são os motivos pelos quais a mulher pode ter muitos parceiros sexuais e um homem não. Carla subverte os valores performativos postos para a mulher quando se utiliza do discurso biológico que nos enquadra em normas de gênero como naturalmente recatadas para argumentar que biologicamente a mulher é quem é capaz de manter diversas relações sexuais. Não negamos que este discurso é problemático e se mantém na ordem do biológico e dual, mas é uma maneira que Carla encontrou para justificar sua performatividade fora do padrão esperado.

A normatização sobre a identidade docente ligada a atributos do feminino hegemônico fora algo destacado por todas as docentes. O exemplo que mais ilustra esta questão fora o de Jasmine quando esta resolveu não mais iniciar seu processo transexualizador por conta de ter começado a estagiar como professora. Ela narrou que não conseguia conceber esta ideia de ser professora e uma mulher transexual, a partir disso podemos perceber como a docência marca um ser mulher para ser professora. A concepção de normas de gênero insere as mulheres ainda numa maior vulnerabilidade, contudo gostaríamos de demarcar que a normatização de gênero não atinge apenas a elas. Cristiane e João destacam uma normatização também masculina. Cristiane conta que chamou um amigo de trabalho de gay porque ela o considerava afeminado. Após isso, ao descobrir que seu amigo era heterossexual, ela se espantara com a situação. João também comenta que percebe esta norma masculina que vê que homens heterossexuais não podem ter amizades com homens gays pois serão “confundidos”. Todas estas situações que causam mal-estar porque vemos pessoas que não estão performatizando seu gênero de maneira esperada, não estão em suas “caixinhas”. Há normatizações mesmo

para performatividades consideradas fora do padrão. Jasmine comenta que se sente fora do padrão esperado para mulheres transexuais. Ela ligada este padrão à branquitude e que ser uma negra transexual a afasta do que é considerado “belo” para uma mulher transexual. O feminino hegemônico não é necessariamente algo opressora Jasmine autodeclara uma mulher tradicional, ela percebe sua feminilidade desta maneira, contudo a docente não nega que existam multiplicidades de feminilidades. Podemos argumentar que a problemática não estar em uma mulher se considerar tradicional, “bela, recatada e do lar”, mas sim quando esta feminilidade se torna a única para todas as mulheres.

As violências narradas também foram fundamentais para entendermos como cada professora performatiza sua feminilidade. Estas narraram violências extremamente veladas, invisíveis. Letícia falou que percebe, por exemplo, uma violência quando as escolas não oferecem uma alimentação para as alunas. O Estado se omite da alimentação de crianças que muitas vezes só têm refeições nas escolas. A violência também pode ser “disfarçada” de um ato progressista. Como narra João ao contar uma situação de um professor de Educação Física que obrigava todas as alunas a jogarem futebol pois achava que esta sendo inclusivo e igualitário, só na verdade estava se utilizando de seu poder enquanto professor para oprimir e não percebia.

A violência normativa também é destacada por Letícia. Esta fala que acredita que a violência lesbofóbica é ainda mais potencializada por conta do racismo. Uma concordância que ocorreu entre todas as participantes é o fato de viver violências ou não está preso aos enquadramentos da norma. Há corpos que são mais sucessíveis a serem violados do que outros. A escola como local que legitima a inteligibilidade força a todas a se enquadrarem desde o início da escolarização. Precisamos destacar como Cristiane e Jasmine narram que desde suas escolarizações sofreram violências. Suas vidas não foram preservadas no ambiente escolar. Estas sofreram por serem “diferentes”, mostrando como que um corpo está entregue ao outro que o classifica como “diferente”, ou seja, classifica-o como um corpo abjeto, uma vida não contabilizada. Precisamos questionar esta ideia de diferença estão sendo trabalhadas nas escolas pois esta diferença incipiente não problematiza nenhuma questão, só serve para oprimir ainda mais estes sujeitos. Vemos professoras que possuem alunos e alunas de cinco anos já as classificando de diferentes, vendo orientações sexuais e de gênero em pessoas que são apenas crianças. Precisamos ir além da ideia de diferença a ser acolhida pela escola e sim debater o papel desta instituição possui para normatizar vidas.

Durante toda esta pesquisa, sempre tivemos a necessidade de demarcar que não existe uma essência de feminilidade e sim signos que são considerados femininos. Ser mulher é algo

que estar no campo do discurso, algo performático. A partir disso, compreendemos que os signos que são lidos como femininos são permeados por uma violência deste gênero. E que desde uma mulher que está dentro norma, ou um gay dito mais afeminado vive as violências que permeiam o feminino. Uma profissão que é vista como feminina, vai possuir todas estas violências. Apoiando-nos em Das (2011) percebemos estas violências ligadas ao que a autora denomina como conhecimento venenoso. Fizemos as análises buscando entender como este conhecimento venenoso estraga as relações. Letícia e João destacaram como que veem as professoras reproduzirem violências que vivenciam com suas alunas. Não colocamos esta reprodução como apenas um desconto da raiva que elas sentem, mas sim como que estas relações estão estragadas por conta esta violência que mulheres vivenciam. Precisamos destacar que uma docente quando diz para sua aluna “sente como uma mocinha” não necessariamente está sendo opressora, esta está apenas educando, precisamos narrar esta educação violenta para combatê-la. Jasmine coloca que precisamos analisar como fomos criadas (a docente marca que fomos educadas por meio da violência) para assim conseguirmos pensar em maneiras de subverter esta cadeia violenta. Concordamos com Das (2011) quando a autora coloca que apenas quando narramos este conhecimento venenoso, temos consciência da presença deste é que podemos recomeçar. Por isso, acreditamos que narrar as violências que professoras vivenciam se faz fundamental para buscarmos uma escola verdadeiramente acolhedora sendo um espaço democrático para todas.

Um cuidado que buscamos ter nesta pesquisa fora o destaque da agência de cada professora participante. Não era o desejo mostrá-las como “vítimas” pois visibilizar feminilidades também passava por destacar suas lutas e resistências. Dentre alguns sentidos que elas trouxeram, podemos destacar o de Jasmine que argumenta que a força que ela sentia para sobreviver as violências não pode ser racionalizada. A agência não é algo consciente, uma receita pronta, cada docente possui sua maneira de resistir. Falar agência também é falar de uma maneira de subverter um poder que serve para nos destruir em uma força que nos ajuda a resistir. Jasmine comenta que seu nome social virou a sua força quando o escolheu, este mesmo era utilizado para humilhá-la. Ela não entende porque o viu como um poder de resistência, mas que ele se tornou assim para ela em algum momento. Cristiane fez uma fala parecida quando diz que ser chamada de “sapatão” não lhe ofende mais, inclusive ela ver o termo como uma maneira de reafirmar sua identidade lésbica. A resistência das duas professoras acontecem de uma maneira inesperada, de maneira muito particular. Algo destacado também pelas professoras é a concepção de que o ambiente escolar e a sociedade, por conta de diversas lutas travadas, têm se tornando lugares mais democráticos. Elas colocam

que percebem que suas alunas vivem com mais liberdade suas sexualidades e identidades de gênero. Não sabemos até que ponto isso pode ser um fato ou apenas uma impressão das professoras, mas precisamos destacar a fala das docentes que percebem que há uma maior agência entre suas alunas.

Chamar uma mulher de “louca” é uma maneira até os dias atuais de desclassificada. Contudo, ser “louca” para Carla fora a maneira que ela encontrou para sobreviver a diversas violências que presenciou. A docente, que realmente faz tratamento psiquiátrico, diz que gosta que as pessoas a veja como louca pois é esta é a maneira que ela possui de afastar quem lhe faz mal. Esta maneira que ela encontrou para se divertir deixando as pessoas na dúvida se ela fala algo sério ou não, esta é sua maneira de resistir, de subverter um signo que sempre serviu para humilhá-la.

João se utiliza de sua performance *Drag Queen* para a militância, esta surgiu neste contexto. A própria performance já é uma militância, uma quebra da inteligibilidade. João utiliza de sua performance *Drag* para lutar por direitos LGBT's, para denunciar a violência contra corpos abjetos. Laura também tem um papel na escola pois João se utiliza desta para falar de questões de gênero nas escolas. A *Drag* fora a maneira que João encontrara não apenas para realizar seu desejo performatizar esta, mas também esta é uma maneira de resistência dele. Acreditamos na necessidade de uma escola que rompa com todas as barreiras, inclusive as da inteligibilidade. Uma escola que questione todas as certezas. Não vemos a escola como um local salvador que trará a igualdade de gênero e visibilidades de outras performatividade de gênero, mas sim vemos a escola como um local de potência que corpos abjetos deixem de existir.

As questões postas foram problematizadas e nos mostraram como a docência é pensada de maneira plural, respondendo nossa pergunta inicial. Talvez, o que possa ter limitado as respostas dadas tenha sido a escassez de tempo. Tínhamos uma ideia de fazer um encontro com todas as docentes para debater as questões da pesquisa, contudo isso não fora possível. De todo modo, não buscávamos respostas fixas e definitivas, buscávamos os sentidos que cada docente convidava possuía sobre sua feminilidade e educação. Todas as conclusões da pesquisa possuem um caráter provisório, instável. Estes resultados não podem serem considerados como verdades absolutas e sim a visão de uma pesquisadora.

Os desafios postos dizem respeito a necessidade de mais estudos sobre a docência se utilizando da categoria gênero. Consideramos muito importante os estudos que se voltem para as trajetórias de vida como uma maneira de entendermos como a docência é vista de maneira particular por cada docente. Acreditamos que as violências, as motivações são feitas de

maneira muito particulares. Há ainda uma necessidade de estudarmos as masculinidades presentes na docência, principalmente nos anos iniciais. Acreditamos que os estudos sobre professoras LGBT's na docência ainda é importante pensar nos sentidos que a docência tem para estes corpos abjetos que viveram opressões por parte da instituição desde sua escolarização.

Esta pesquisa contribuiu para mim como professora, mulher, pesquisadora. Respondeu-me algumas angústias e questionamentos que tinha desde que a primeira vez que entrei numa sala de aula. Dialogar sobre salários baixíssimos, falta de condições para trabalhar, assédios vividos, agência que possuíamos, foi muito importante dialogar com todas as mulheres que participaram da pesquisa. Espero que esta pesquisa seja importante para que possamos visibilizar todas as mulheres professoras presente que sejamos todas nós respeitadas em nossas feminilidades e trabalho pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo. A experiência vivida (Vol. 2)**. 2.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.
- BENTO, Berenice. **A (re) invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond/Clam, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009.
- BORN, Claudia. Gênero, trajetórias de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n 5, p.240-265, jan/jun 2001.
- BUTLER, Judith. **Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica:2000.
- \_\_\_\_\_. **Problemas de Gênero - Feminismo e Subversão da Identidade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Quadros de guerra-Quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- \_\_\_\_\_. **relatar a si mesmo: Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Ausência Editora.2015.
- \_\_\_\_\_. **Dar cuenta de si mismo: violencia ética y responsabilidad**. Buenos Aires: Mutaciones, 2009.
- CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza. Da Silva Vera Lúcia Gaspar. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF. 2002
- CHAMON, Magda. **Trajetórias da feminização do magistério**: ambiguidades e conflitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**. 2002.
- COUTINHO, Maria Lúcia Rocha. A narrativa oral, a análise de discurso e os estudos de gênero. **Estud. Psicol.**, Natal, v.11, n.1, jan./abr. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2006000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100008)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. Loucura, gênero feminino: As mulheres do Juquery na São Paulo do início do Século XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.9, n18, p. 122/144, ago.1989/set1989.

DAS, Veena. O ato de testemunhar: violência, gênero e subjetividade. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 37, p. 9-41, jul./dez. 2011.

DERMARTINI, Zélia Brito Fabri. ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: uma profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza, SILVA Vera Lucia Gaspar da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: EDUSF. 2002, p. 70-80.

DUARTE, Emily. GARCIA, Maria Franco. **Mobilização política e relações de gênero no estado da Paraíba**. XIII jornada de trabalho. Outubro/ 2012. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/pdf/jtrab/n1/43.pdf> > Acesso em: 02 jan. 2017.

FAUSTO-STERLING, Anne. "Dualismo em duelo". **Cadernos Pagu**, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero, n 17/18, p. 9-79, 2001.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Petrópolis. Vozes, 1977

ISMÉRIO, Clarisse. Mulher - a Moral e o Imaginário- 1889-1930. **Edipucrs**: Rio Grande do Sul, 1995.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o Sexo: Corpo e gênero dos gregos à Freud**. Relume Dumará: Rio de Janeiro, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho – Ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós- estruturalista** - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula in DEL PRIORE, Mary. **A História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

MEYER. Dagmar Esternmann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica In: MEYER. Dagmar Esternmann. PARAÍSO, Marlucey Alves (Orgs). **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.495-512.

MISKOLCI. Richard. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182. jan. /jun. 2009.

MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, v. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PAIXÃO, Marcelo. GOMES, Flávio. História das diferenças e das desigualdades revisadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, set.-dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/S0104-026X2008000300014/9188>> Acesso em: 09 jan. 2017.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisa pós-críticas em educação no Brasil: um esboço de um mapa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v.34, n.122, Maio/Ago. 2004. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22506.pdf>>. Acesso em: 02 jan 2017

REIDEL, Marina. **Pedagogia do salto alto**: histórias de professoras travestis e transexuais na educação brasileira. Congresso fazendo gênero 10-desafios atuais dos femininos, Florianópolis, 2013.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 10 , de 4 de abril de 1835. **Dispõe sobre a organização do ensino normal e estabelece as normas de ingresso nesta modalidade de ensino**. Rio de Janeiro, 1835.

ROHDEN, Fabíola. **Uma ciência da diferença**: sexo e gênero na medicina da mulher. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção da diferença sexual na medicina. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 19(Sup. 2), S201-S212, 2003.

SALIH, Sara. **Judith Butcher e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Eva Aparecida. Reflexões preliminares de uma pesquisa: a mulher negra professora e sua prática. In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza, SILVA Vera Lucia Gaspar da. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 77-98.

SILVA, Vera Lúcia Gastar da. Profissão: professora! In: CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza, SILVA Vera Lucia Gaspar da. **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 187-200.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria Útil de Análise Histórica. **Educação e Realidade**, vl. 20, n. 2, p. 71-99, Porto Alegre: Pannonica.1995.

TELLES, Lorena Féres da Silva. **Libertas entre sobrados**: Contratos de trabalho doméstico em São Paulo na derrocada da escravidão. 2011. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História. Universidade de São Paulo, 2011.

VIANNA, Adriana. FARIAS, Juliana. **A guerra das mães**: dor e política em situações de violência institucional. **Cadernos Pagu**, n.37, jul.-dez. 2011.

VIANA, Claudia Pereira. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério. In CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza, SILVA Vera Lucia Gaspar

da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente.** Bragança Paulista: EDUSF, 2002, p. 107-120.

VIANA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu** n.17/18, p.81-103, 2001/02. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

WITTIG, Monique. **La marca del género.** La Jornada Semanal, México, 25 out. 1980.

Disponível em:

<[https://we.riseup.net/assets/134062/Wittig+Monique+O+pensamento+Hetero\\_pdf](https://we.riseup.net/assets/134062/Wittig+Monique+O+pensamento+Hetero_pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016

WOLFF, Cristina Scheibe. Profissões, trabalhos: coisas de mulheres. **Rev. Estud.Fem.**, v.18, no.2, Florianópolis, May/Aug. 2010. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2010000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200012)>.

Acesso em: 18 ago. 2016.

YANNOULAS, Sílvia. Feminização ou feminilização apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul. /dez. 2011. Disponível em:

<<file:///C:/Users/luciana/Downloads/Dialnet-FeminizacaoOuFeminilizacao-4054571.pdf>>

Acesso em: 23 ago. 2016