



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo temático 1 - Educação, diversidade cultural e processos de produção de desigualdades.

TRABALHO E IDENTIDADE: DISCURSOS SOBRE A FEMINILIDADE NOS ENUNCIADOS DO CURRÍCULO DA EJA

Ana Paula Rufino dos Santos – PMJG

Resumo

O presente texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado em educação, a qual recorreu a articulação entre Análise do Discurso na perspectiva de Michel Foucault, e os Estudos Culturais, apresenta a análise do discurso sobre feminilidade, advindo dos enunciados do currículo da EJA. Para proceder à análise dos enunciados que constituem o arquivo, o qual se inscreve os textos eleitos para a análise advindos da Secretaria de Educação do Recife (SEEL) dentre os quais estão os diários de classe, utilizamos como inspiração a conceituação da análise arqueológica de Michel Foucault e a análise do discurso desenvolvida por Carvalho (2004). Na perspectiva foucaultiana de discurso, o professor a professora em sua função autor constitui-se em um enunciator com competência e poder de orientar e operacionalizar as políticas educacionais no lugar institucional, a escola. Não tendo apenas a função de interlocutor do discurso educacional da SEEL/PCR, mas, opera na recontextualização dos discursos fornecidos pela dinâmica cotidiana dando materialidade ao discurso da feminilidade como objeto de saber/poder por dentro do espaço de formação de homens e mulheres.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso. Estudos Culturais. Feminilidade. EJA

Introduzindo a questão

O presente texto representa um recorte da pesquisa de mestrado em educação, a qual recorreu a articulação entre Análise do Discurso (AD) na perspectiva de Michel Foucault, e os Estudos Culturais (EC), apresenta a análise do discurso sobre feminilidade, advindo dos enunciados do currículo da EJA.

Segundo Souza (2007, p. 54), o termo EJA refere-se a uma face específica da Educação de Adultos (EA) no Brasil, a escolarizada. O autor aponta em seu estudo que, no Brasil, a Educação de Adultos escolarizada passou a ser denominada, por força de lei, de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa constatação nos convida a entender a Educação de Adultos como processos educativos mais amplos que a escolarização, especialmente nos movimentos sociais e estudos de educação popular, estudos feministas, configurando-se num espaço fértil de reflexão e de diálogo permanente com os domínios de problematização da cultura (SOUZA, 2004, p. 78-79).

De forma mais objetiva, o estudo em tela compartilha do entendimento da EJA como “dispositivo cultural” que, além de assegurar a aquisição da língua na perspectiva do letramento, e dos demais conhecimentos sociais também atua como produtora de subjetividades multidimensionais (CARVALHO, R., 2004, p. 6), configurando-se, portanto, num espaço fértil de reflexão e de diálogo permanente com os domínios de problematização da cultura.

Entrar nessa rede discursiva é importante pela possibilidade de se associar a estudos que, no campo dos Estudos Culturais¹, investem na análise do currículo para além das fronteiras escolares. Interessa ampliar os estudos que o tomam como uma narrativa que institui práticas discursivas, como um sistema de significação implicado na produção de identidades e subjetividades no contexto de relações de poder.

O trabalho arqueológico de Foucault mostra que o discurso não é apenas um lugar em que se veicula uma linguagem ou expressão de uma ideia, mas, sobretudo, que nele estão presentes suas condições de possibilidade. Mas, sim, um domínio de investigação e o “lugar” sobre o qual é preciso pensar. Neste caso, a EJA-SEEL/PCR foi tomada como um espaço de saber/poder. Espaço que produz significações, saberes e articulam discursos sobre a feminilidade.

Nesta acepção, os discursos são práticas sociais – práticas discursivas entendidas como regras anônimas, constituídas no processo histórico, determinadas no tempo e no espaço. Não centra sua atenção na ideologia da constituição dos discursos, mas na história, entendida não de uma perspectiva linear ou evolutiva, mas a partir de acontecimentos marcados por rupturas e descontinuidades.

Portanto, operar com a concepção de discurso no pensamento foucaultiano significa se envolver com uma constante desconstrução de conceitos e pensamentos acomodados, em um deslocamento do olhar, em uma nova analítica, novos conceitos e significados expandidos.

Nessa ótica, a análise da função enunciativa na pesquisa em tela apresenta uma apreciação das posições necessárias do sujeito – os lugares enunciativos de onde falam os sujeitos e surgem os ditos, a função autor e os temas relevantes que conformam o discurso da feminilidade nos enunciados no currículo da EJA-SEEL/PCR.

¹ Os Estudos Culturais têm como principais categorias de pesquisas atuais os estudos de gênero e sexualidade, além das categorias: nacionalidade e identidade nacional, pedagogias culturais, política da estética, discurso e textualidade, cultura popular, dentre outros temas, numa era pós-moderna.

O discurso da feminilidade nos diários de classe da EJA

Em Foucault (2006, p. 26), o autor não é entendido como um indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, nem funciona como um nome próprio, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. A função autor é sim característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos dentro da sociedade. Para que um discurso seja pronunciado, há uma autoridade expressa, ou seja, autores designados pela instituição, pelo lugar de enunciação. São autores que exercem a função de proponentes do discurso curricular, sistematizadores do debate educativo e regularizadores do discurso curricular analisado.

Para proceder à análise dos enunciados que constituem o arquivo, o qual se inscreve os textos eleitos para a análise advindos da Secretaria de Educação do Recife (SEEL) dentre os quais estão os diários de classe, utilizamos como inspiração a conceituação da análise arqueológica de Michel Foucault e a análise do discurso desenvolvida por Carvalho (2004). Considerou-se a cena de enunciação, ao modo de dizer de Maingueneau (2008) para a apreensão da organização textual que formam um gênero do discurso – o curricular, que pertence a um tipo de discurso – o pedagógico, e que por sua vez, faz parte de um conjunto mais amplo de discurso, associado a um setor social ou lugar institucional, o da educação.

A análise da produção discursiva sobre a feminilidade no currículo curricular da EJA-SEEL/PCR coloca em evidência os sujeitos em sua função autor: Gerentes dos departamentos, Diretores de Departamento, Secretários, Assessores, Dirigentes municipais, Consultores, Técnicos Educacionais, Especialistas e Professores.

O professor, a professora em sua função autor constitui-se em um enunciador com competência e poder de orientar e operacionalizar as políticas educacionais no lugar institucional – a escola. Não apenas na função de interlocutor do discurso educacional da SEEL/PCR, mas operando na recontextualização dos discursos fornecidos pela dinâmica cotidiana dando materialidade ao discurso da feminilidade como objeto de saber/poder por dentro do espaço de formação de homens e mulheres.

Para além dos conceitos elucidados nos documentos que instituem a política educacional da rede municipal de ensino do Recife expressa em sua Proposta Pedagógica, operamos a escansão do discurso sobre a feminilidade nos diários de classe de turmas de EJA.

Sua análise revela que o discurso da feminilidade encontra-se conformado nos enunciados advindos dos diários de classe de EJA com uma gramática própria, como no espaço destinado para que o professor relate a forma como os/as alunos/alunas se relacionam com professores/professoras, com os/as colegas e com o conhecimento, na dinâmica de ensino, como em aulas expositivas, trabalhos em grupo, pesquisas, entrevistas, debates, aulas extraclasse, além de dados como faixa etária, ocupação, meio social, sexo: “A turma é formada em sua maioria por adultos senhores e senhoras, trabalhadores e donas de casa muito interessados em aprender, porém, na maioria dos dias chegam cansados” (Diário de classe EJA/RPA5, 2009)².

Nos enunciados que descreve a turma, aparece em marcadores sociais de gênero como, senhores e senhoras³, relacionando identidades sexuais, ou associadas a aspectos relativos à situação socioeconômica ou de geração:

A turma composta de alunos das mais variadas idades desde jovens de 14 anos à senhoras de mais de 70 anos, portanto, dos mais diversos interesses. No entanto, apesar da diferença de idade existe um bom relacionamento com os colegas, professores e com o conhecimento [...] Um fator que atrapalha um pouco são as faltas, pois, os adultos trabalhadores muitas vezes precisam faltar por necessidades no emprego ou por se encontrarem muito cansados (Diário de classe: EJA/RPA1, 2009).

Ou ainda, ressaltando as diferenças e indicando uma relação causal entre a situação socioeconômica a qual são submetidos, a subjetividade dos sujeitos – a visão que o sujeito tem de si, dos outros, da vida e a aprendizagem:

A turma “B” do módulo III de Jovens e Adultos é formada por 16 alunos, sendo 04 do sexo masculino e 12 do sexo feminino com idades que variam de 20 a 70 anos. [...] Os alunos em sua maioria são donas de casa e profissionais autônomos, demonstram baixa autoestima e pouca ambição devido ao meio social em que vivem (Diário de classe: EJA/RPA3, 2009).

² Dentre os documentos curriculares da EJA-SEEL/PCR analisados está o diário de classe de escolas da rede municipal de ensino do Recife as quais estão distribuídas nos 96 bairros da região metropolitana nas 06 Regiões Político-Administrativas (RPA): RP1 - Centro: 11 bairros; RPA 2 - Norte: 18 bairros; RPA 3 - Noroeste: 29 bairros; RPA 4 - Oeste: 12 bairros; RPA 5 - Sudoeste: 16 bairros; RPA 6 - Sul: 8 bairros.

³ Segundo Swain (2001), de acordo com os marcadores sociais atribuídos a cada gênero, criam-se expectativas a respeito do comportamento considerado apropriado aos homens e às mulheres, o que relaciona as identidades de gênero às identidades sexuais. Em sua opinião, mulheres e homens, assim somos designados ao nascer, assim somos olhados, avaliados, em tons de apreciação ou menosprezo, segundo critérios de beleza, sedução, fecundidade.

Tal construção discursiva revela que o objeto do discurso aparece forjado em um *locus* de formação de um sujeito competente, ético, “consciente de si mesmo e do outro, capaz de promover a co-responsabilidade e o respeito às diferenças, ou seja, um sujeito que seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer aprender a conviver e aprender a ser” (PCR/SEEL, 2002, p. 05).

Em seus enunciados, o conceito de trabalho emerge como um tema recorrente. Ao mesmo tempo em que revela tipos de ocupação/atividade profissional de alunos e alunas, sugere, de certa maneira, um antagonismo entre estudar e trabalhar com afirmações sobre a indisposição para as atividades propostas em sala e sobre a falta de assiduidade às aulas:

Muitos trabalham e por isso chegam atrasados e faltam muito, dificultando por este motivo a aprendizagem (Diário de Classe: EJA/RPA5, 2010).

Na análise da gramática recorrente do discurso sobre a feminilidade percebemos que a questão do trabalho aparece articulada a conceitos como *dona de casa, empregada doméstica, faxineira, sustento da família*, os quais permeiam os enunciados do texto curricular sinalizando uma divisão sexual do trabalho.

Tal forma de divisão do trabalho é modulada histórica e socialmente e tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social, político, econômico. Essa maneira particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (o trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Tais princípios podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista, rebaixando o gênero ao sexo biológico e reduzindo as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie.

Analisando sob o viés da economia, Saffioti (1982) sugere que o trabalho doméstico seja uma atividade vinculada aos modos de produção doméstica que fora redefinido pelas condições sociais impostas pelo capitalismo como a fixação de salário para esta atividade de trabalho, mas, que esta definição econômica não transformou de modo profundo este trabalho, já que ele continua definido por moldes não capitalistas, considerado fora da esfera produtiva.

Temos uma turma diversificada, como várias atuações profissionais: mecânico, auxiliar de serviços gerais, faxineiras, empregadas domésticas, vigilante, ajudante de pedreiro dentre outras. São pessoas que lutam pelo seu sustento e de sua família e são conscientes das desigualdades sociais a qual foram vítimas (Diário de Classe: EJA/RPA6, 2009).

A turma é composta em sua maioria por alunos adultos, homens e mulheres trabalhadoras que procuram a escola na perspectiva de se apropriarem do mundo letrado; apresentam suas inquietações e desejos adormecidos e acreditam que a escola poderá contribuir para uma vida mais digna (Diário de Classe: EJA/RPA6, 2010).

Nesta perspectiva estão sendo colocadas em evidência duas questões que parecem estar imbricadas: a questão de classe e a ascensão social feminina por meio do trabalho. Na medida em que estão implicadas, uma não esgota a outra: “a luta pela liberação das mulheres não é necessariamente uma luta pela supressão da sociedade de classes, uma luta contra a opressão capitalista.

Do mesmo modo, a luta contra o capitalismo “não traz obrigatoriamente consigo uma luta contra a opressão das mulheres” (PEDRO, 2005, p. 137), sugerindo dizer que as novas desigualdades de gênero no mundo do trabalho⁴ são entre gêneros, mas também intra-gênero, demonstrando que, entre as mulheres, as com maior nível de escolaridade estão menos sujeitas ao desemprego e têm mais facilidade de reinserção no mercado formal.

Nos enunciados do texto curricular, analisamos que o conceito de trabalho e o de feminilidade são termos que se entrelaçam, mas também se contrapõem em uma construção discursiva que aponta para uma separação do trabalho por sexo. Ao mesmo tempo em que mostra que, no campo do trabalho, as mulheres figuram como importantes atores sociais, como um cada vez mais crescente contingente de trabalhadoras, sugerem também que as novas responsabilidades dessa nova mulher não as desobrigam das familiares.

Em nossa análise, percebemos que as referências feitas a alunas utilizando o atributo de *dona de casa* fazem menção àquelas que se ocupam de atividades no espaço doméstico, ou seja, as que não trabalham também fora de casa.

A turma é formada na sua maioria por adultos, senhoras e senhores trabalhadores e donas de casa, muito interessados em aprender, porém

⁴ Pedro (2005) discute as novas desigualdades de gênero no mundo do trabalho a partir dos anos 1990. Em sua pesquisa mostra que algumas mulheres se beneficiaram mais do que outras do avanço no combate ao sexismo.

na maioria dos dias chegam cansados (Diário de Classe: EJA/RPA5, 2009).

Os alunos são residentes dos bairros dos Coelhos e do Coque, em sua maioria são donas de casa, empregadas domésticas e profissionais autônomos [...] (Diário de Classe: EJA/RPA3, 2009).

Termos como *empregadas domésticas*, *faxineiras* ou *auxiliar de serviços gerais* encontram seu equivalente em atividades remuneradas desenvolvidas pelo sexo masculino:

Os alunos em sua maioria são donas de casa, empregadas domésticas e profissionais autônomos, demonstram baixa autoestima e pouca ambição devido ao meio social em que vivem (Diário de Classe: EJA/RPA1, 2010).

Ao operar a escansão do discurso, encontramos termos como *dedicada*, *cuidado*, *problemas conjugais*, *pronta para ajudar*, *espírito de liderança*, *filho*, *insegura*, *ajuda o marido*, *autoestima baixa*, *esforçada*, *interessada* e *simpatia*, referindo-se a um conjunto de atributos e/ou funções atribuídas ao feminino, articulando conceitos que permeiam os textos do currículo escolar.

A emergência destes conceitos na análise dos enunciados advindos do diário de classe da EJA consentiu intuir que o objeto do discurso aparece engendrado numa articulação de termos como *identidade*, *diversidade*, *cultura*, *cidadania* nos permitindo reafirmar a existência de uma regra de formação discursiva que rege o discurso sobre a feminilidade no currículo da escola, que emerge da tensão de conceitos que fazem referência às identidades e às subjetividades de gênero por dentro do tecido social, significando dizer que os enunciados advindos dos documentos da EJA-SEEL/PCR examinados, evidenciam a construção de um discurso sobre a feminilidade que articula, tece, engendra o discurso da política educacional da SEEL/PCR com os enunciados advindos da dinâmica cotidiana.

Quando examinados, os enunciados deste texto escolar – os diários de classe, no espaço destinado à identificação do/da estudante, conceitos como *dedicada*, *interessada* e *esforçada* revelam atributos ou características que definem as alunas: “A aluna tem dificuldade em todas as disciplinas, porém está em construção em todas as disciplinas é muito dedicada, mas, tem um bloqueio de aprendizagem. Oralmente dá sua opinião com desenvoltura” (Diário de Classe: EJA/RPA5, 2009), ou anunciando que a “aluna é

muito esforçada, mas, apresenta certa dificuldade com a matemática. Gosta das atividades e é participativa, trabalha bem em grupo” (Diário de Classe: EJA/RPA2, 2009).

Percebemos ainda que nos enunciados do diário escolar de turmas da EJA-SEEL/PCR termos como *insegura* aparecem fazendo referência a traços da personalidade de alunas do sexo feminino: “A aluna ainda está muito insegura, espera sempre pelas irmãs para responder as atividades” (Diário de Classe: EJA/RPA6, 2009).

É importante perceber que nessa construção discursiva surge como ponto de partida um modelo de mulher desprovida, frágil e com poucas habilidades cognitivas, que ainda não desenvolveu a autonomia, mostra uma força produtiva eficaz; assim como fazendo referência a questões ligadas a aprendizagem: “A aluna está na fase silábica alfabética, faz uma leitura vacilante, é muito insegura está sempre dizendo que não sabe de nada, [...] além de não ter muito interesse em aprender” (Diário de Classe: EJA/RPA2, 2009).

Estes aspectos emergem, não com afirmações explícitas contundentes de que alunos homens e alunas mulheres são diferentes nos modos de ser e na capacidade de aprender, mas, com termos que situam o masculino no racional e o feminino no afetivo, sensível.

Percebemos que estes mesmos termos, quando se referindo a alunos do sexo masculino, aparecem numa construção discursiva diferenciada, onde conceitos como *insegurança* e *dedicação* não surgem como elementos que interferem no processo de aprendizagem ou como traços de personalidade, sendo substituídos por termos como, *disperso*, *interessado*: “O aluno é muito desinteressado, não realiza as atividades propostas e não toma decisões para nada” (Diário de Classe: EJA/RPA5, 2009); assim como quando afirma que o “aluno está no nível silábico quantitativo. Nega-se sempre a frequentar a escola e a realizar as atividades. É muito brincalhão, não se concentra, é disperso” (Diário de Classe: EJA/RPA1, 2009).

Menciona que o “aluno apresenta boa aprendizagem, é interessado, mas devido à saúde debilitada, não tem uma frequência regular” (Diário de Classe: EJA/RPA2, 2009), ou ainda faz referência a questões relativas à atividade de trabalho e o baixo comparecimento às aulas na EJA: “O aluno iniciou as aulas em 05/03/09, mas, devido ao horário de trabalho a partir de abril ficou com uma frequência irregular. Apresenta bom nível de compreensão na linguagem e na matemática” (Diário de Classe: EJA/RPA1, 2009).

Estas constatações nos permitem apontar para o conceito cartesiano de razão profundamente imbricado em tentativas de controlar a natureza pelo conhecimento científico e as relações sociais. A racionalidade, por assim dizer, foi escolhida para ser um tipo de renascimento do eu pensante, sem a intervenção de uma mulher. A racionalidade era do masculino. O sujeito ‘pensante’ era macho; a fêmea fornecia o suporte biológico para a procriação e serviços voltados à possibilidade do ‘homem’.

A mulher como objeto da ciência do século XIX era delicada, não profunda; a detentora da ordem moral via maternidade. Típicas eram as fracas e desfalecentes mulheres vitorianas da classe média, como lembra-nos Walkerdine (2007, p. 14), cujas mentes, como borboletas, eram incapazes de se concentrar, movimentando-se de um pequeno bordado a um pequeno isso, um pequeno aquilo; delicado, completo, mas superficial. Parece ser importante que as mulheres possam não se ajustar ao estereótipo, mas, ao mesmo que nenhuma mulher seja capaz de situar-se fora do poder daquela verdade científica. Na medida em que a natureza feminina estava situada em seus corpos, sua natureza era considerada imediatamente externa à razão.

Identidade, Diversidade, Cultura: interdiscursos da feminilidade

Seguindo o pensamento foucaultiano, cada enunciando está implicado com outros enunciados, ou seja, há uma relação interdiscursiva. Nesse sentido, a construção dos objetos e dos conceitos sobre a feminilidade no currículo escolar da EJA-SEEL/PCR, supõe a presença de um texto em outro, uma intertextualidade, uma costura entre textos, um conjunto de relações implícitas ou explícitas que um texto ou vários textos mantêm com outros, não para procurar descrever as leis de construção interna dos conceitos, mas sua dispersão.

A formação discursiva sobre a feminilidade se dá na dinâmica de um feixe de relações, sob condições positivas e em um momento histórico – um cenário que favoreça “existência e funcionamento de uma prática discursiva num determinado momento histórico” (CARVALHO, R., 2004, p. 387). Ou seja, os fatos não existem de forma isolada, mas, por dentro do tecido histórico.

Neste momento, interessa-nos, portanto, fazer aparecer as relações interdiscursivas que instituem as condições de emergência e funcionamento do discurso da feminilidade concebido em nosso trabalho como uma formação discursiva engendrada por dentro do discurso cultural de gênero, fatores considerados como um

conjunto de condições para a construção de enunciações sobre as questões de gênero no âmbito da educação, construindo novas formulações discursivas do feminino e do masculino nos documentos escolares.

Para melhor compreendermos os discursos sobre a feminilidade nos enunciados do currículo escolar da SEEL/PCR e arquitetar a análise do espaço de coexistência, se faz necessário evidenciar a memória discursiva desse discurso.

O exame da memória externa do discurso curricular da SEEL/PCR mostra a existência do discurso da Democracia e da Diversidade expressos na defesa da igualdade de direitos e pelo respeito às diferenças:

A partir do reconhecimento da escola pública como expressão de um direito social universal, pode-se discutir mais concretamente as perspectivas estruturantes de certos direitos como aqueles da equidade – conciliando as diferenças no interior de um projeto coletivo – e da diferença – respeitando as particularidades (gênero, etnia, processos próprios e específicos de aprendizagem, condições sociais e econômicas diferenciadas entre outros) necessárias, mas que necessitam ser coletivamente administradas pela sociedade (EJA-SEEL/PCR, 2003, p. 7).

O discurso curricular da SEEL/PCR apresenta uma intertextualidade com os textos do Multiculturalismo articulando a temática da diferença, da igualdade de direitos e da identidade como pressupostos fundamentais de sua proposta educacional.

A Proposta pedagógica de Educação de Jovens e Adultos, no Recife, vem sendo construída a partir de três eixos balizadores, que se coadunam com a função reparadora e a qualificadora apresentadas: o direito à educação escolar, a ciência e a tecnologia para qualidade da vida e a cultura, identidade e vínculo social (EJA-SEEL/PCR, 2003, p. 15).

É preciso dizer que, assim como o discurso da diversidade cultural, o enunciado de identidade e diferença da teoria curricular pós-crítica que emerge nos enunciados da Rede, passou a ter representatividade e ganhou materialidade, no contexto do Recife, nos discursos dos movimentos sociais, que no Movimento Negro Unificado – MNU, no Movimento de Teatro Popular – MTP, e no Movimento de Mulheres, cuja participação da Secretaria Municipal de Educação possui representação estabelecendo parcerias. Enunciados esses que engendram a Proposta Curricular do Recife e são defendidos como estruturantes da gestão que pertence ao recorte temporal desta pesquisa.

Os enunciados de identidade e diferença estão entre os intertextos que compõem discursos de gênero que subjazem a memória externa da proposta curricular da SEEL/PCR articulando ações e objetivos por meio de seu currículo:

A Proposta pedagógica de Educação de Jovens e Adultos, no Recife, vem sendo construída a partir de três eixos balizadores, que se coadunam com a função reparadora e a qualificadora apresentadas: o direito à educação escolar, a ciência e a tecnologia para qualidade da vida e a cultura, identidade e vínculo social (EJA-SEEL/PCR, 2003, p. 15).

Na análise das Proposições para o Ensino Fundamental da EJA da Rede a *identidade* e da *diferença*, questões centrais nas teorias curriculares pós-crítica e pós-estruturalista, aparecem como enunciados basilares da área de Ciências Humanas e Sociais para o ensino de seus componentes curriculares, sendo tratadas, como aponta Silva (2009, p. 73), na perspectiva de um “multiculturalismo que apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”, sob uma visão cristalizada e naturalizante.

A partir do reconhecimento da escola pública como expressão de um direito social universal, podem-se discutir mais concretamente as perspectivas estruturantes de certos direitos como aqueles da equidade – conciliando as diferenças no interior de um projeto coletivo – e da diferença – respeitando as particularidades (gênero, etnia, processos próprios e específicos de aprendizagem, condições sociais e econômicas diferenciadas entre outros) necessárias, mas que necessitam ser coletivamente administradas pela sociedade (EJA-SEEL/PCR, 2003, p. 7).

Em sua opinião, a problemática está na ausência de uma teoria da identidade e da diferença na atualidade que dê centralidade a uma crítica política destas temáticas, tendo em vista o fato de que estas são consideradas como questões teóricas importantes para o campo das ciências humanas.

Na perspectiva pós-estruturalista, a identidade e a diferença são ativamente produzidas, pois, além de serem interdependentes, é o resultado de atos de criação e não elementos da natureza – coisas que estejam à espera de serem desveladas, descobertas, respeitadas ou toleradas. Dizendo de outra maneira, “a diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida, além disso, ela é sempre uma relação, se é diferente em relação a alguma coisa considerada não diferente” (SILVA,

2009, p. 76) e acaba por evidenciar “processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (*op.cit.*).

Examinando a proposta curricular para EJA e os ditos do boletim eletrônico da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife – SEEL/PCR percebe-se que a inserção das questões de gênero na proposta de formação continuada de professores da EJA aparece associada ao discurso da cidadania, onde a educação como um direito social, se configura numa dimensão fundamental.

[...] Haja vista que os jovens e os adultos, que procuram e retornam aos bancos escolares, vem em busca de algo que não lhes foi oportunizado – o acesso à educação em algum outro momento da vida, ou que lhes foi tirado pelas escolas – quando foram expulsos precocemente, tendo sido privados de seus direitos de cidadania (EJA-SEEL/PCR, 2003, p.27).

Na memória discursiva do discurso da SEEL/PCR, o discurso da cidadania se articula ao discurso de gênero por meio dos intertextos da cidadania feminina⁵ com a luta em defesa de direitos civis, políticos e sociais das mulheres.

A cidadania, como noção complexa, em seu sentido ampliado representa a participação na vida da cidade, o gozo de direitos e o exercício dos deveres que lhes são atribuídos e que na sociedade moderna podem ser distinguidas em três dimensões: a civil, a política e a social⁶. No entanto, tais direitos apresentam problemas de acesso para as mulheres. Dizendo com Perrot (2005, p. 327), “entrar na cidade, com direitos reconhecidos e iguais sempre foi um problema para elas”.

Após 35 anos longe da escola, a dona de casa Maria Cristina Crespo, de 51 anos, resolveu voltar a estudar e hoje é uma das alunas mais aplicadas de uma das turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Municipal Manoel Torres, em Boa Viagem. Foi incentivada

⁵ Conceito que, segundo Aguiar (1999), tem oportunizado inúmeras discussões na literatura sócio-política contemporânea que problematizam questões como, se as mulheres teriam acesso aos mesmos direitos que os homens e se existiriam outras garantias a conquistar, dadas as relações de gênero dominantes; se existem padrões de cidadania que seriam particulares das mulheres e, portanto, diferentes dos pertinentes aos homens, entre outras como a questão dos direitos humanos e a regulação da reprodução e da sexualidade.

⁶ Marshall (1963 *apud* AGUIAR, 1999) aponta que a civil é representada pelas garantias necessárias às liberdades individuais: faculdade de expressão, pensamento e crença; asseguramento à propriedade e ao estabelecimento de contratos válidos; e o direito à justiça. A política refere-se ao voto universal; ao acesso ao poder e aos cargos públicos. A terceira dimensão, a social, refere-se a padrões de bem-estar adequados ao meio, estabelecidos pela redução das desigualdades materiais. As três características são compreendidas como estágios ordenada e progressivamente conquistados.

pelos filhos e netos e hoje, graças a Deus, não perco uma aula e sempre participo dos passeios pela cidade promovidos pela escola, ressaltou (Boletim eletrônico – SEEL/PCR, 22/09/2009).

Nesta acepção, a categoria “cidadania”, ao incorporar traços de neutralidade⁷ entre as relações de gênero, essencializa o masculino como norma, abstrai as diferenças entre homens e mulheres, como se estas fossem dadas.

Essas questões remetem a outras apresentadas por Perrot (2005) sobre o contexto da França do século XX no se refere às mulheres. Na sua afirmação, de início, a Revolução Francesa define uma cidadania seletiva, onde a cidadania civil é distinta da política: “As mulheres têm acesso à primeira, em certa medida e até certo ponto” (PERROT, 2005, p. 329). Isso significa dizer que o controle do próprio corpo, possibilitando o aborto ou a contracepção nas situações em que as mulheres assim o desejassem, ou o apoio para criar aqueles filhos que quisessem ter, o direito ao divórcio, a garantia de não terem que acompanhar os maridos quando estes resolvessem se mudar sem o seu consentimento, deveriam ser levado em conta entre os direitos de cidadania. E mais ainda, o direito à propriedade, o de efetuar contratos válidos, o de ter conta bancária, independentemente do estado civil, o direito à justiça em caso de coação física, o de negar intercurso sexual aos maridos quando não o queiram e o acesso livre a toda e qualquer ocupação para a qual estejam aptas são algumas demandas das mulheres não incluídas nas concepções masculinas de direitos.

É preciso dizer que, no Brasil, a conquista de alguns desses direitos contraria a ordem progressiva proposta por Marshall, uma vez que as mulheres obtiveram direito ao voto antes de vários dos direitos civis e sociais ora enunciados.

Recorremos a Carvalho, R. (2004, p. 60) para ampliar a discussão sobre o conceito diversidade cultural, “não para ver algo do passado, ou para olhar como uma história evoluiu para melhor, [...] mas, para buscar uma história cheia de contradições, continuidades, descontinuidades e rupturas”.

Os enunciados da diversidade cultural engendrados no currículo da SEEL/PCR apoiam-se no discurso de sociedade pós-moderna, na própria Lei Constitucional Brasileira de 1988, que foi chamada por alguns críticos de multicultural, pelo reconhecimento formal da natureza multicultural de suas sociedades e da existência de povos indígenas como coletividades sociais e subestatais distintas; das leis

⁷ Na opinião de Aguiar (1999, p. 182), uma das causas disso se deu pelo fato de a teoria social sobre a cidadania ter tomado as classes sociais como referência, não se atendo às relações de gênero.

consuetudinárias dos povos indígenas como leis públicas e oficiais; do direito à propriedade coletiva com restrição à alienação ou à divisão de terras comunitárias; do *status* oficial para línguas indígenas em unidades territoriais de residência; e garantia à educação bilíngue.

A partir dos anos de 1990 os discursos em torno da diversidade cultural, expressos nos conceitos de identidade e cultura, passam a compor a agenda educacional, quando da afirmação da Comissão Internacional da Educação para o século XXI da UNESCO em 1996 apontando a urgente e necessária adoção de uma visão pluralista de sociedade em contrapartida ao universalismo e ao relativismo:

A Educação para o pluralismo é, não só, uma barreira contra a violência, mas um princípio ativo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas. Entre o universalismo abstrato e redutor e o relativismo, para o qual nada mais existe para além do horizonte da cultura particular de cada um, há que afirmar que o direito à diferença, quer abertura ao universal (CARVALHO, R., 2004, p. 68).

Apesar de tal afirmação conferir o estatuto de discurso aos enunciados em torno da diversidade cultural dos anos de 1990, é importante lembrar que suas origens estão nos anos de 1950 e 1960, quando, nos Estados Unidos da América, movimentos multiculturalistas de grupos dominados culturalmente iniciaram resistência aos processos autoritários de imposição de uma cultura dita superior, gerando as primeiras experiências de educação em resposta à característica multicultural da população americana⁸. Tal discurso em torno da diversidade cultural passa a fazer parte da agenda educacional de diversos países e de organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial, órgãos que atuam como orientadores de políticas educacionais de diversos países da América Latina e Caribe, a partir dos anos de 1990.

Esta apologia à diversidade das formas culturais vem se transformando em um fenômeno globalizado sob dois aspectos contraditórios: ao mesmo em que há um contexto favorável ao processo de homogeneização, gerenciado principalmente pelos meios de comunicação de massa e pelas novas tecnologias de informação, expressa uma tensão permanente no que se refere à oposição entre sociedade mundial e culturas locais, processo este que aparece como uma prática discursiva constituída pelo

⁸ Carvalho (2004), apresenta o debate no contexto da globalização incorporando as contribuições dos estudos curriculares à luz das análises pós-modernas e pós-estruturalistas, situando a discussão sobre currículo e cultura assim como as versões educacionais que tratam da questão da diversidade.

silenciamento dos discursos das culturas locais e da destruição, substituição ou folclorização de muitos saberes ao padrão que institui a regra.

Dentre os diferentes discursos de resistência e oposição ao processo de homogeneização globalizado está a epistemologia feminista e os estudos de gênero.

Esses estudos colocam em evidência a condição feminina – suas reivindicações, suas lutas, em seus direitos, e suas ações, muitas vezes suprimidas da história “que insiste na figura da passividade, do silêncio, da sombra na esfera desvalorizada do privado” (RAGO, 1997, p. 14) e apontam para a crítica da grande narrativa da História, mostrando as malhas de poder que sustentam as redes discursivas universalizantes.

Assim como fica evidenciado com relação ao discurso da diversidade e sua inserção na agenda educacional, é a partir dos anos de 1990, que no Brasil, os movimentos de mulheres e estudos feministas marcam sua presença com muito mais força que nos anos de 1970, se consolidando nos debates no campo da política, da economia, da academia bem como nos meios de comunicação.

Considerando a análise de Vianna e Umbehaum (2006) sobre a inserção da temática de gênero na agenda educacional, observa-se que esta começa a aparecer no cenário das políticas públicas nas últimas décadas do século XX, a qual analisando a legislação da educação brasileira observa que gênero aparece referindo-se aos direitos das mulheres sob o cunho do discurso dos direitos humanos na Constituição Nacional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Contudo, no Plano Nacional de Educação e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as relações de gênero aparecem como sendo referências fundamentais na constituição da identidade. Em ambos os casos, a enunciação das questões de gênero nos documentos oficiais aparece associada a outras temáticas como saúde ou educação sexual.

Estes fatores estão sendo considerados como um conjunto de algumas das condições para a construção de enunciações sobre as questões de gênero no âmbito da educação, construindo novas formulações discursivas do feminino e do masculino nas políticas educacionais. Neste sentido, estamos considerando que a educação como campo discursivo, ao mesmo tempo em que possui seu próprio discurso articula e reelabora vários enunciados de outros campos, se configurando como um campo disciplinar que dialoga interdiscursivamente com vários outros campos e disciplinas, como a filosofia, a psicologia, a sociologia, a política, a cultura, as artes e a tecnologia de informação dentre outras. A questão, como propõe Foucault (2006, p. 10), não é saber se o espaço é que define o conjunto de enunciados ou se, ao contrário, o conjunto

de enunciados que define o espaço, é que não há, pois, homogeneidades no espaço que sejam indiferentes aos enunciados e tão pouco enunciados deslocados, os dois se misturam, se confundem no patamar das regras de formação. Todas essas questões podem oferecer um rico repertório para pesquisas, ensaios, perguntas e propostas, se olhadas através de um enfoque de gênero.

REFERÊNCIA

AGUIAR, Neuma. Cidadania, Concubinato e Patriarcado: Relações de Gênero e Direitos Cíveis na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. In: PANDOLFI, Dulce Chaves et al. (org.). **Cidadania, Justiça e Violência**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEDRO, Joana Maria (org.). O feminismo marxista e o trabalho doméstico: discutindo com Heleieth Saffioti e Zuleika Alambert. **História Unisinos**, Porto Alegre, 2005, n.9, p. 132-138.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**. Bauru/SP: EDUSC, 2005.

RAGO, Luiza Margareth. **Do Cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, João Francisco. Ruptura epistemológica e organizacional da educação básica em relação à educação superior. **Revista Pernambucana de educação popular e educação de adultos**. Recife, 2004, ano 3, n.4, p. 71-79.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e recortes do tempo presente, mulheres em revistas femininas. **Em perspectiva**. São Paulo, 2001, v. 15, n. 3, p. 67-81.

VIANNA, Claudia; UMBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP, 2006, vol. 27, n.95, p. 407-428.

WALKERDINE, Walerie. Ciência e razão e a mente feminina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre/UFRGS, 2007, vol. 1, n.32, p. 7-24.