

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas 2



 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

A Produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Natália Sandrini e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P964 A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas 2 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A produção do conhecimento nas ciências sociais aplicadas; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-293-7

DOI 10.22533/at.ed.937192604

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ciências sociais – Pesquisa – Brasil. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.

CDD 307

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Os textos são um convite a leitura e reúnem autores das mais diversas instituições de ensino superior do Brasil, particulares e públicas, federais e estaduais, distribuídas entre vários estados, socializando o acesso a estes importantes resultados de pesquisas.

Os artigos foram organizados e distribuídos nos 5 volumes que compõe esta coleção, que tem por objetivo, apresentar resultados de pesquisas que envolvam a investigação científica na área das Ciências Sociais Aplicadas, sobretudo, que envolvam particularmente pesquisas em Administração e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciência da Informação, Direito, Planejamento Rural e Urbano e Serviço Social.

Neste 2º volume, reuni o total de 24 artigos que dialogam com o leitor sobre temas que envolvem direito e educação, direito social, currículo escolar, desafios gerenciais, gestão de segurança, trabalho e saúde, relatos de experiência, tecnologias, homofobia, educação especial e “jovens rurais”. São temas diversos que propõe um olhar mais amplo dentro das possibilidades das Ciências Sociais Aplicadas.

Assim fechamos este 2º volume do livro “A produção do Conhecimento nas Ciências Sociais Aplicadas” e esperamos poder contribuir com o campo acadêmico e científico, trabalhando sempre para a disseminação do conhecimento científico.

Boa leitura!

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO PERMANENTE DOS PROFISSIONAIS DE SERVIÇO SOCIAL À LUZ DA NORMA OPERACIONAL BÁSICA DE RECURSOS HUMANOS DO SISTEMA ÚNICO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL	
Nilsen Aparecida Vieira Marcondes Elisa Maria Andrade Brisola Edna Maria Querido de Oliveira Chamon	
DOI 10.22533/at.ed.9371926041	
CAPÍTULO 2	21
A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE MENINAS NA PERSPECTIVA DE MARY DASCOMB	
Jamilly Nicácio Nicolete	
DOI 10.22533/at.ed.9371926042	
CAPÍTULO 3	34
A PROMOÇÃO DO DIREITO SOCIAL À EDUCAÇÃO DECOLONIAL PELA ESCOLA DE SAMBA BEIJA FLOR DE NILÓPOLIS NO DESFILE DE 2018: CRÍTICA LITERÁRIA E SOCIAL	
Aline Lourenço de Ornel Andreia Lourenço de Ornel	
DOI 10.22533/at.ed.9371926043	
CAPÍTULO 4	49
APONTAMENTOS SOBRE EDUCAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO E O CURRÍCULO ESCOLAR	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.9371926044	
CAPÍTULO 5	61
CAPITAL INTELECTUAL COMO FATOR PARA OBTENÇÃO DE VANTAGENS COMPETITIVAS	
Danilson Costa do Nascimento Gilson Scholl Pires	
DOI 10.22533/at.ed.9371926045	
CAPÍTULO 6	69
CURRÍCULO E RESISTÊNCIA: MEDITAÇÃO E PRÁTICAS ORIENTAIS NA ESCOLA	
Kátia Batista Martins Julia Salido Alves Paula Negreiros de Azeredo	
DOI 10.22533/at.ed.9371926046	
CAPÍTULO 7	81
DESAFIOS GERENCIAIS DO SISTEMA DE SAÚDE DA MARINHA CONSIDERANDO O NOVO REGIME FISCAL, O AUMENTO DA EXPECTATIVA DE VIDA E A VARIAÇÃO DE CUSTOS MÉDICO-HOSPITALARES	
Jefferson Davi Ferreira dos Santos Murilo Mac Cord Medina	
DOI 10.22533/at.ed.9371926047	

CAPÍTULO 8	100
DESCOBRINDO A SI MESMO: COMO A IMAGEM CORPORAL CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NA ADOLESCÊNCIA?	
Camila Ribeiro Menotti	
DOI 10.22533/at.ed.9371926048	
CAPÍTULO 9	106
EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE NAS ESCOLAS EM PORTUGAL: ANÁLISE DOCUMENTAL SOBRE SUA TRAJETÓRIA E SUAS AÇÕES	
Ana Cláudia Bortolozzi Maia	
Teresa Vilaça	
DOI 10.22533/at.ed.9371926049	
CAPÍTULO 10	120
FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS APLICADAS NA GESTÃO DA SEGURANÇA E SAÚDE DO TRABALHO NA INDÚSTRIA DA CONSTRUÇÃO CIVIL	
Ana Lúcia Andrade Tomich Ottoni	
Altamir Fernandes de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.93719260410	
CAPÍTULO 11	138
GENERIFICAÇÃO PATRIARCAL: DISTINÇÃO E GÊNESE SÓCIO-HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Ana Tereza da Silva Nunes	
DOI 10.22533/at.ed.93719260411	
CAPÍTULO 12	154
JUVENTUDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO	
Roseane de Aguiar Lisboa Narciso	
DOI 10.22533/at.ed.93719260412	
CAPÍTULO 13	166
O CONSUMO DE STATUS E SUA RELAÇÃO COM A FELICIDADE SOB A ÓTICA DE ALUNOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	
Alexandre Cappellozza	
Glauco Carvalho Campos	
Maria da Conceição Medeiros	
Raquel Teixeira Vianna de Paula	
Rogério Teixeira de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.93719260413	
CAPÍTULO 14	179
O CUIDADO INDIVIDUALIZADO AO PACIENTE HOMOSSEXUAL PORTADOR DA IMUNODEFICIÊNCIA HUMANA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Alexia Camargo Knapp de Moura	
Juliana de Paula Teixeira	
Karen Domingues Gonzales	
Lílian Moura de Lima Spagnolo	
DOI 10.22533/at.ed.93719260414	

CAPÍTULO 15	194
O IMPACTO DA GESTÃO DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO NA SUSTENTABILIDADE EMPRESARIAL	
Paula Zanforlin Camargo	
Ana Beatriz Pereira	
Eliane Cristina de Antonio	
DOI 10.22533/at.ed.93719260415	
CAPÍTULO 16	200
O SILENCIAMENTO DA ESCOLA FRENTE A HOMOFOBIA	
Helder Júnio de Souza	
Adla Betsaida Martins Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.93719260416	
CAPÍTULO 17	213
REFLEXÕES SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICO-PARTICIPATIVA NA ESCOLA PÚBLICA	
Andrea Oliveira D'Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.93719260417	
CAPÍTULO 18	223
REFLEXÕES SOBRE CIBERCULTURA E EDUCAÇÃO	
Ivan de Freitas Vasconcelos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.93719260418	
CAPÍTULO 19	228
ROUSSEAU: A CUMPLICIDADE ENTRE NATUREZA E PATRIARCADO NA EDUCAÇÃO DE SOFIA	
Letícia Machado Spinelli	
DOI 10.22533/at.ed.93719260419	
CAPÍTULO 20	240
TECNOLOGIAS MÓVEIS: OS IMPACTOS NA INTERAÇÃO SOCIAL E NO PROCESSO COMUNICACIONAL	
Briza Martins	
Guilherme Juliani de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.93719260420	
CAPÍTULO 21	252
TRANSFORMAÇÃO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PRIVADA COM O USO DA SOFT SYSTEM METHODOLOGY (SSM): RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Patricia Rodrigues Miziara Papa	
Valéria Tomas de Aquino Paracchini	
Dyjalma Antonio Bassoli	
Thiago Henrique de Moraes	
DOI 10.22533/at.ed.93719260421	
CAPÍTULO 22	268
UM MODELO TÁTIL DA TABELA PERIÓDICA: O ENSINO DE QUÍMICA PARA ALUNOS CEGOS NUM CONTEXTO INCLUSIVO	
Sandra Franco-Patrocínio	
Jomara Mendes Fernandes	
Ivoni Freitas-Reis	
DOI 10.22533/at.ed.93719260422	

CAPÍTULO 23	278
UMA EXPERIENCIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE FACULDADE DE TECNOLOGIA E EMPRESA GERANDO PROJETOS DE MELHORIA NA FORMAÇÃO DO TECNOLOGO	
Anna Cristina Barbosa Dias de Carvalho Luciano José Dantas Fabio Conte Elaine Cristine de Souza Luiz	
DOI 10.22533/at.ed.93719260423	
CAPÍTULO 24	288
VISIBILIDADE DE JOVENS RURAIS: “ACREDITO É NA RAPAZIADA”	
Ana Maria do Nascimento Ercília Maria Braga de Olinda	
DOI 10.22533/at.ed.93719260424	
CAPÍTULO 25	303
O CONTRABANDO DE CIGARROS NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
Amanda Caroline Schallenberger Schaurich Andressa Braga da Silva Graziele Aparecida Carneiro Wille Lucimara Fátima de Macedo Savitraz Carla Liliane Waldow Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.93719260425	
SOBRE O ORGANIZADOR	307

GENERIFICAÇÃO PATRIARCAL: DISTINÇÃO E GÊNESE SÓCIO-HISTÓRICA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ana Tereza da Silva Nunes

Mestranda – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/ Minas Gerais.

RESUMO: A (des)construção histórico-crítica de gênero, colocando em perspectiva a construção de normas e representações hegemônicas de feminilidade no Brasil, evidencia processos que foram e são marcados por diferentes possibilidades de acesso cultural, e por distinções impostas nas formas de apropriação dos espaços de saber institucionalizados desde a gênese do campo da Educação. A abordagem visa o desvelamento de relações de força que norteiam experiências em educação forjadas na socialização desigualmente generificada e racializada de nossas vidas, a partir de um referencial simbólico patriarcal colonial originário, que caracterizou o fundante da estrutura social brasileira, especialmente no que se manifesta em atualizações e reminiscências reproduzidas pedagogicamente ao longo do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação – Gênero – Distinção – Reprodução.

Avivência em um determinado campo pode naturalizar processos, formas e regularidades na atuação, tornando a realidade autoevidente,

nos impedindo de deslindar os mecanismos de reprodução e reforço das distinções assentadas na norma hegemônica. Ao introduzir reflexões acerca da história e historiografia da Educação de mulheres brasileiras, o faço pensando a relação de imanência subjetiva estabelecida entre o que se define como (hétero) patriarcado e às histórias e historiografias das mulheres nesses territórios, almejando uma perspectiva crítica feminista quanto ao potencial dos meios institucionais de ensino e aprendizagem na conservação estrutural de um determinado ordenamento e classificação social desigual de gênero, raça e classe, que se faz manifesto desde o fundante de nossas sociedades. O termo fundante é aqui utilizado enquanto marco referencial para pensarmos a partir da gênese da sociedade brasileira, nos remetendo à ideia de um possível início e princípio constituidor, de uma instituição e classificação originária do espaço e dos modos de sociabilização.

Há uma busca em desvelar as bases para que situemos a relação entre patriarcado, colonialismo, e formação sócio-histórica do Brasil, entendimento inserido numa compreensão almejada quanto às interpenetrações subjetivas e objetivas historicamente confirmadas no que se referem às questões de gênero, raça e classe no campo da Educação. Nessa direção,

apresentar-se-á uma perspectiva quanto aos processos e discursos que precedem uma sistematização formal do ensino que pudesse ser acessado por mulheres brasileiras, no que conformariam da lógica histórico-social estruturada pelo que se compreende como colonialismo moderno no Brasil. Colonialismo designa um sistema de dominação/exploração em que o controle de um território passa a estar sob o controle político, jurídico e econômico de outro território e população. Colonialismo moderno designa a estrutura de dominação mundialmente imposta por Estados Nação europeus a partir do século XV, promovendo uma ocidentalização generalizada, e novas relações sociais marcadas pelo estabelecimento de regimes escravocratas fundamentados na divisão e (des)valorização racializada e generificada do trabalho (QUIJANO, 2009; BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016).

O campo da Educação, nessa perspectiva, passa a ser percebido como constituído e constituinte indissociável dessa sociedade de base colonial e que se configura sujeita a um ideal formativo eurocentrado. A abordagem se fundamenta na possibilidade de revisão crítica dos discursos e processos em que se pode apreender os sentidos dessa conformação de padrões de gênero patriarcais, no que reverberaram na forma das relações sociais como um todo, e também no âmbito da instrução pública, desde a estruturação imposta pelos processos de invasão europeia em território brasileiro.

Averiguando a produção de uma norma e representação hegemônica de gênero no Brasil, é admissível considerar que o patriarcado esteve atrelado diretamente à constituição burocrática colonial e, conseqüentemente, estabeleceu as bases para o futuro Estado nacional brasileiro. Enquanto elemento classificativo de nossa estrutura societal, o patriarcado precedeu a forma e os significados atribuídos às principais instâncias organizacionais das sociedades modernas, abarcando âmbitos públicos e privados. Nesse sentido, se aponta um caminho em que não se trata de averiguar como, ou se de fato a Educação brasileira exclui e/ou excluiu as mulheres, a partir de um estudo restrito ao campo educacional em si, mas sim, de pensar como a sociedade brasileira exclui e excluiu mulheres, de diferentes formas, em seus sistemas de classificação e representação do mundo social como um todo, e os impactos dessa realidade na configuração do campo do saber formal nesse território.

A historiografia nos permite interrogar sob quais argumentos e regimes discursivos o Estado brasileiro se articulou em sua gênese constitutiva, na construção da sujeição e controle do que representou hegemonicamente como feminino ao longo do tempo. O discurso, bem como sua certificação oficializada por órgãos estatais-religiosos coloniais, assumiria posição decisiva, como a materialidade do poder que autorizaria a pretensa realidade subjetiva a ser imposta.

Uma ordem do discurso é um significado legitimado sobre os demais modos de existência e narrativa humana. O patriarcado retroalimenta o constructo discursivo necessário para operação prática da repressão da liberdade feminina. A ordem desse discurso esteve garantida objetivamente, pelo único lugar de fala reconhecido: o do homem; “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os

sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2008 p.10). A noção de lugar de fala se remete ao que desenvolve Djamila Ribeiro (2017) em relação à necessidade de marcarmos a construção dos lugares sócio-históricos de quem emana um discurso passível de ser reconhecido em um campo de poder/saber, observando a relação direta entre o lugar social de quem fala e os regimes de autorização discursiva vigentes em nossa sociedade; ou seja, interrogando como se determinou historicamente quem “pode” e/ou “precisa”, ou não, falar o quê, onde e para quem.

O patriarcado implicou nessa espécie de circularidade discursiva excludente, impositiva, e sistematicamente dada na garantia de masculinização prévia de todo o discurso ordenador e classificador do mundo social ocidental originariamente, abrangendo todas as instâncias, incluindo a constituição de corporeidades femininas e masculinas que representassem interesses de conservação das desigualdades.

A ideia de representação social pode ser entendida como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p.22). As representações sociais hegemônicas de gênero estiveram associadas à pretensa universalização eurocentrada das subjetividades, para fins de dissimulação e naturalização dos processos de dominação de uns grupos sobre outros, como no que se refere ao direito patriarcal e/ou sujeição feminina de que tratamos. A adjetivação patriarcal reforça uma escolha política quando ao uso do termo na atualidade, conforme proferido por Pateman (1993) ao reconhecê-lo como potente instrumento de desconstrução, pela singularidade do que abarca.

Desse modo, ainda que exista um debate quanto aos significados e possíveis limitações do termo patriarcado, entende-se que “se o problema não for nomeado, [...] poderá muito bem ser habilmente jogado na obscuridade, por debaixo das categorias convencionais de análise política” (PATEMAN, 1993, p. 39). A apropriação politizada de conceitos existentes pode ser uma metodologia tão propícia quanto, ou mais, às mudanças estruturais prospectadas na constante criação de novas terminologias para categorizações da realidade. O uso do referido termo implica, a meu ver, em nos dispor a debater “se as relações patriarcais estão essencialmente estabelecidas na família ou se a vida social, como um todo, está estruturada pelo poder patriarcal” (PATEMAN, 1993, p. 39). O uso do termo na produção teórica implica no fomento da apreensão e superação de suas manifestações práticas na contemporaneidade.

A ideia de um colonialismo agrícola de bases patriarcais remete à distinção manifesta no fundante das construções das representações de gênero possíveis nas sociedades ocidentais de que se tem registro, “a partir dos contatos e das limitações das trocas, os sistemas de gênero – relações entre homens e mulheres, determinação de papéis e definições dos atributos de cada sexo – foram tomando forma” (STEARNS, 2017, p. 31). A organização sexuada da vida se traduz na construção de uma linguagem, na conformação de uma codificação sociocultural primária, baseada na produção de

sentidos e de reconhecimento de possíveis diferenças fundamentadas binariamente, e em oposição, – ser homem/ser mulher –; diferenciações reproduzidas e atualizadas quanto aos (des)valores atribuídos às perspectivas essencialistas aplicadas aos possíveis constituintes de um padrão feminino e/ou masculino em diferentes períodos.

A construção e naturalização discursiva que legitima o desvalor do feminino, operando enquanto fator estrutural desde a gênese da sociedade brasileira (SAFIOTTI, 2013; REZENDE, 2015; STEARNS, 2017), passa a ser analisado atrelado às classificações sociais e às formas de produção da economia, fundamentadas no que definiria a produção sistematizada de uma “colonialidade do poder” (QUIJANO, 2009) imanente às experiências dos diferentes grupos relacionalmente nessa sociedade. “Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. [...] O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo” (QUIJANO, 2009, p.73). Enquanto a noção de colonialismo nos remete às formas de manutenção objetiva da invasão europeia, no que se refere à sistematização da ocupação e exploração econômica do território americano, a ideia de colonialidade pode ser entendida como a produção de um simbolismo estruturante das relações sociais com sobrevida no tempo (QUIJANO, 2009).

“O longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.18). Um discurso que se busca averiguar relacionado às diferentes normas e/ou formas de opressão modernas, advindas dessa classificação mundializada das posições e representações dos diferentes grupos sociais, a partir de uma atribuição de valores eurocêntricos (QUIJANO, 2009; YOUNG 2000), conservados na gênese do Estado nacional brasileiro.

A noção estrutural dos conceitos de opressão e dominação moderna é compreendida a partir de Young (2000), no que a mesma infere quanto ao caráter opressor e dominador sistêmico das relações entre grupos sociais inseridos nas sociedades que partilham um passado colonial, quanto ao que tais experiências históricas produzem em efeitos. A noção de grupo social, também trabalhada por Young (2000), se formula atrelada à concepção estrutural dos conceitos de opressão e dominação, segundo a autora, ao analisar as experiências de opressão de uns grupos sobre outros, é possível inferir que “um grupo social é um coletivo de pessoas que se diferencia de ao menos um outro grupo de pessoas através de formas culturais, práticas ou modos de vida. [...] Os grupos são expressões das relações sociais” (YOUNG, 2000, p. 77). Nesse sentido, de acordo com a referida autora, compreendemos o processo de identificação de um grupo pensando como as coletividades se diferenciam e se dividem em suas vivências, mas a partir de um sentimento de pertencimento comum à mesma sociedade.

Essa “di-visão” (BOURDIEU, 1989) e classificação dos agentes, grupos e

espaços pensada quanto à generificação dos papéis sociais institui uma inferiorização continuada do feminino em relação ao masculino; uma visão que organiza a vida pela divisão binária e hierárquica de gênero, e pela qual se procedem construções objetivas do que nos informa a noção de patriarcado. E em uma realidade em que

algumas argumentam que os problemas com o conceito são tão grandes que ele deveria ser abandonado. [Entendo que] Seguir tal caminho representaria [...] a perda, pela teoria política feminista, do único conceito que se refere especificamente à sujeição da mulher, e que singulariza a forma de direito político que todos os homens exercem pelo fato de serem homens (PATEMAN, 1993, p. 39).

Ao buscar compreender os constituintes historicamente naturalizados e essencializados das representações de gênero na lógica colonialista moderna, procedemos na busca por algo que se aproxime de um “pensamento genético” (BOURDIEU, 2014) sobre nossas práticas e linguagens compartilhadas, o “que consiste em dizer que uma das maneiras de compreender um funcionamento social é analisar sua gênese” (BOURDIEU, 2014, p.133). Ao historicizar os sentidos conservadores de algumas práticas e regimes discursivos em relação à generificação patriarcal de nossas experiências, apresentamos uma estratégia metodológica de rompimento com “essa oposição clássica segundo a qual o sociólogo estuda as leis invariantes ao passo que o historiador estuda casos situados e datados” (BOURDIEU, 2014, p. 132).

O pensamento genético nos conduz ao um fazer histórico do social, ou uma sociologia historicizante de nossas práticas, e que se concebe entendendo que, a partir dessa perspectiva, buscamos apreender os modos como a ordem de um discurso pode ser potencialmente apropriada na institucionalização de agentes e processos que a legitimem enquanto ordem social e política. A partir da ordem discursiva patriarcal, o regime político vigente maneja variáveis em termos de subjetivação e representação, sob a “retórica do oficial” (BOURDIEU, 2014, p. 80), e em prol de atender a lógica distintiva de gênero, que passa a se estender desde a economia às relações interpessoais a partir dessa dada conjuntura originária.

O pensamento genético aplicado aponta que “a fronteira entre sociologia e história não tem nenhum sentido. Ela só tem justificativa histórica porquanto está ligada a tradições de divisão do trabalho” (BOURDIEU, 2014, p.133). Abre-se à possibilidade de pensar o trato historiográfico enquanto instrumento de subversão de naturalizações sociologicamente construídas e reproduzidas quanto aos comportamentos humanos violentos em distinções generificadas, em uma busca pelo que definiriam as representações originárias dessas diferenças – inicialmente apenas biológicas – na estruturação da sociedade brasileira, reconhecendo que “o originário é o lugar em que se constitui um certo número de coisas que, uma vez constituídas, passam despercebidas” (BOURDIEU, 2014, p. 134).

O discurso patriarcal emergente na gênese da sociedade brasileira atua como a materialização transmissível da norma de gênero a ser naturalizada, entre dominantes e dominados. A análise da constituição histórica do espaço social no qual

se inserem determinadas práticas, agentes e representações, foi o caminho escolhido para compreensão dessa ordem simbólica que as precede, que potencialmente as legitima, e então as mistifica e naturaliza no que possam ter de violentas ainda na contemporaneidade. Empreende-se em uma busca reflexiva pelo desvelamento das possíveis relações de força que ordenaram os processos do ser/tornar-se mulher, não pela descrição de situações factuais pontuais, mas pela apreensão de sentidos manifestos na produção e reprodução das desigualdades institucionalizadas.

Pensa-se, nessa direção, como a manutenção de um imaginário atrelado à sistematização patriarcal e racista dos Estados nacionais modernos representam a origem e atualização de um capital simbólico (BORDIEU, 1989) de gênero, concomitante e articulado à racialização assimétrica de nossas identidades na conformação de um capital simbólico racial (COSTA, 2018). O conceito de capital é aqui ampliado, e “não se restringe à posse de bens materiais, pode ser compreendido como uma relação social, ou seja, energia social que existe e produz seus efeitos na ordem social” (COSTA, 2018, p.172), e que, nesse caso, culmina na potencial conservação do machismo e do racismo enquanto desvalores igualmente imanentes às nossas consciências históricas partilhadas.

Desvalores perpetrados desde a gênese do Estado brasileiro, e que apontamos no que implicaram na trajetória de um campo da Educação marcado pela exclusão explícita e contínua de determinados grupos e agentes por um longo período – mulheres, população afro-brasileira e indígena –, e que se atualiza em forma, se dissimula, e se conserva implícita. Os desvalores manifestos nas distinções de gênero e raça impostas à sociedade colonial se convertem numa construção e atualização de um capital simbólico negativado, que opera na concepção de instrução pública que aqui se desenvolve.

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

O patriarcado conformaria uma construção simbólica da categoria gênero enquanto produtora universal de posições e representações de (des)valor social, ou seja, de uma (des)valoração generalizada sobre quem somos, e/ou podemos ser, a partir da generificação de nossas experiências formativas. O campo da Educação no Brasil passa a ser discutido a partir do reconhecimento prévio dessa lógica sociológica, considerando interseccionalidades de gênero, raça e classe como constructos sociais

articulados indissociáveis da sistematização de ensino oficializado por um Estado patriarcal, e orientado por uma pedagogia forjada num paradigma de dominação colonial cristã.

O campo religioso atrelado à gênese do campo da Educação no Brasil atuou com a sobredeterminação de simbolismos de ordem moral, política, filosófica e social; religião e educação associaram elementos transcendentais em justificativas para as violentas hierarquizações socioculturais, dentre elas, a própria constituição de um campo educacional elaborado e executado sem nenhuma participação ou decisão relativa à inserção das mulheres brasileiras. Dominação e opressão foram ressignificadas enquanto desígnios divinos, e em nome da Igreja Católica, e de um deus universal, foi possível mistificar e inculcar pedagogicamente os mesmos discursos eurocentrados de (des)valorização imputados aos grupos sociais em interação. Produziu-se uma ideia própria e sacralizada de humanidade e civilidade, restrita à norma e cultura associadas aos agentes dominantes – homens brancos.

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

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

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

As práticas pedagógicas jesuítas determinaram por um longo período quais conhecimentos e métodos poderiam/deveriam formar quais sujeitos brasileiros na modernidade, legitimados pela posição docente oficializada estatalmente e pioneiros busca pela padronização de métodos de ensino e aprendizagem coletivos. A Companhia de Jesus promoveu ao longo de quase duzentos anos a “inculcação pedagógica” (BOURDIEU; PASSERON, 2014) de valores baseados em uma noção humanista que exclui e diferencia agentes e grupos, a partir do consentimento patriarcal quanto à inferiorização da mulher, da autorização para subordinação e domínio das populações indígenas, e desconsideração total quanto à existência de pessoas negras africanas

e afro-brasileiras para além da condição de escravizadas. Produz-se no formato do campo educacional uma perspectiva de humanidade que, apesar de em nada ser igualitária em direitos, seria consentida por deus; um deus consentido no Estado.

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

O tempo e a repetição de determinadas práticas na experiência com um determinado conteúdo opera para que se naturalizem relações e interações sociais desiguais institucionalizadas, enquanto um algo a ser percebido como evidentemente correto em si mesmo, ou seja, como uma estrutura societal fixa, que se mantém fixa por um reconhecimento também subjetivo dos agentes quanto à impossibilidade de sua transformação.

O simbolismo religioso atua dissimulando os significados sociais das circunstâncias de opressão estatizadas e reproduzidas na gênese do campo educacional brasileiro. Os discursos desses religiosos jesuítas de que se tem registro enunciaram, em maioria, pretensos modos de boas práticas de convivências entre grupos estratificados arbitrariamente por critérios de gênero, raça e classe. Para manutenção de uma fajuta paz espiritual, inculcada tanto nos grupos dominantes como nos grupos dominados, em detrimento da violência literal e simbólica experimentada; a propagação do ensino e da aprendizagem religiosa foi o caminho para introdução de práticas pedagógicas que disciplinam os corpos em interação na sociedade para a pacificidade resignada (CASIMIRO, 2006).

Toda a instrução oficializada enquanto formação intelectual/profissional na colônia foi sistematizada por homens, para homens, e a partir de posições estatais religiosas. Os discursos registrados por escrito reforçavam estereótipos femininos para os quais qualquer instrução era impensável, poderia “estragar” o ideal de feminilidade essencializada no silêncio e submissão (RIBEIRO, 2003). A proibição do acesso ao conhecimento produz e confirma a representação em subordinação, impede o posicionamento autônomo da mulher como um todo; quanto menos souber, menos questionará, quanto menos questionar, menos saberá. O que, na imposição excludente, faz a profecia se autocumprir, e promove o encontro das expectativas em relação às construções sociais e as imposições objetivas do campo.

A negação prática da instrução que se pretende oficial nas sociedades cristãs

modernas informa sobre os desígnios de uma sociedade patriarcal de manutenção do lugar restrito da mulher, legitimada na visão de que “o sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil. Uma categoria à qual pertenciam mulheres, crianças e doentes mentais” (RIBEIRO, 2003, p.79). Essa ideia infere que tais grupos sejam intelectualmente inferiorizados, moralmente indignos e politicamente subordinados/escravizados. A proibição da instrução operou na manutenção de um padrão de gênero hegemônico conservador, na garantia de que as mulheres reproduzissem por gerações um mesmo modelo de feminino não instruído, naturalizadamente e irrefletidamente, se mantendo dominadas pelo compartilhamento do lugar do “não saber”. Sua reclusão doméstica e exclusão do ensino formal por um tempo demasiado extenso constituíram em uma pedagogia social dessa feminilidade, calcada em imobilidade literal e restrição sociocultural correspondente, “representando, portanto, o elemento de estabilidade da sociedade” (SAFIOTTI, 2013, p.249), livres de conhecimentos que pudessem acarretar em desejos de mudanças sócio-comportamentais.

A inferiorização da mulher na gênese do campo da Educação se dá na forma de um reforço prático desse capital simbólico de gênero em desvalor, que a impediu, literalmente, de merecer e/ou ter direito a ser instruída. Sua essencialização negatizada esteve garantida e garantiu a atualização de sua posição invisibilizada no campo, pela manutenção de uma masculinização originária objetivada nos próprios agentes – homens – produtores e reprodutores dos pensamentos fundadores da pedagogia colonial. É possível aduzir uma revisão teórica sócio-histórica dessa ordem masculinizada e racista eurocentrada, “pedagogizada”, na averiguação empírica de suas reminiscências cordiais no campo da Educação atualmente, e concebendo-a como criadora de normas e de uma atribuição específicas de valores simbólicos às experiências humanas, com sobrevida em atualizações no tempo.

As representações e posições sociais ditadas pela vontade de fortalecimento dos Estados nacionais europeus foram apropriadas pelo campo da Educação na conservação de desigualdades, pela restrição do acesso às mulheres, à população não branca e/ou pobre, negando a esses grupos específicos a possibilidade de obtenção de um capital cultural escolar deliberadamente instituído para homogeneizar, mas não para homogeneizar a sociedade, e sim para homogeneizar um reconhecimento geral de que a sociedade “é assim...” (BOURDIEU, 2014, p.167), em detrimento das injustiças correlatas, e não apenas quanto à instrução, mas no que diz respeito aos vários campos de poder em exercício estatalmente.

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

O campo da Educação se constituiu como o Estado colonialista moderno passível de ser ensinado e aprendido no que informa de uma cultura e conhecimento legitimados por agentes e grupos dominantes, expressa em um recorte de raça e gênero específicos enquanto signos de poder máximo – branco e masculino. Situarmos em relação aos (des)valores atribuídos aos grupos sociais de mulheres em relação aos homens, e no que foram diferenciadas racialmente entre mulheres, no momento da gênese do campo educativo, pode nos permitir compreender como tais valores estão associados à realidade das posições atuais desses mesmos grupos no sistema de ensino formal considerando a inserção feminina contemporânea, a partir das intersecções de raça e classe historicamente construídas como possíveis moedas de trocas simbólicas. quanto ao que foi e ainda é requisitado para o alcance ou não de determinadas posições e representações sociais.

Buscamos apontar como a hierarquia de saber e poder manifesta na gênese do campo o precede sociologicamente, ou seja, como foram produzidos e legitimados desvalores sociais associados a determinados grupos anteriormente à sistematização da instrução, e como a trajetória de tais grupos foi continuamente invisibilizada, literal e simbolicamente, em diferentes momentos, e tudo o que se associa a tais grupos pôde ser desqualificado ao longo do tempo na Educação brasileira. A noção de instrução pública nesse território esteve diretamente ligada à possibilidade de inculcação de um modelo comportamental dominante, por meio dos agentes sociais – homens brancos – que o operacionalizaram originariamente, produzindo representação e representatividade majoritária aos grupos a que pertencem ao longo do tempo.

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

Assim, ao nos dispor pensar as representações originárias quanto à produção de representatividade histórica no campo da Educação, aprofundamos a ideia de uma colonialidade (QUIJANO, 2009) do poder e saber atrelando-a criticamente ao que se produz da noção de branquitude, no que essa infere de valor sociocultural positivado hegemonicamente, no que contempla de um simbolismo com grande potencial de apreensão das sutilezas do que descreve, e conforma de uma dominação cultural concomitante ao movimento econômico de exploração unilateral colonial. Ao explorar a noção crítica de branquitude possibilitamos a averiguação de assimetrias raciais questionando-as a partir das representações hegemônicas relativas às identidades

brancas, concebidas estruturalmente enquanto a norma e lugar social de privilégios, em detrimento de uma maioria populacional não branca, concebida e marginalizada enquanto manutenção do outro negativo.

Averiguar a ideia de branquitude no campo da Educação no Brasil nos permite pensar acerca da invisibilização da racialização das populações dominantes, no que representa historicamente, enquanto a construção de um total pertencimento social para determinados agentes e grupos, uma plena adequação garantida quanto ao que a sociedade oficializa, ou seja, quanto à norma. Ensinar e aprender a nos percebermos enquanto norma é um modo de negar que a norma exista, ao menos de forma impositiva e violenta. O grupo opressor tende a não se ver como opressor, diante de um preparo e condicionamento objetivo para que se perceba universal, igual, entre pares, para que “saiba” seu lugar, para que o reconheça ao se inserir em espaços como os educacionais, por exemplo, em que a norma calcada em branquitude o faz se “sentir em casa”, enquanto membro de um grupo e classe específicos, que têm acesso garantido, na prática, aos bens e serviços tidos como públicos, incluindo uma instrução eurocentrada e epistemicida.

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

Ao adentrar a trajetória histórica do Campo da Educação na sociedade brasileira, podemos nos confrontar com a noção de racialização quanto aos significados do que é ser branco, considerando a noção de branquitude enquanto significação imposta aos modos de sociabilização dos grupos e agentes nele inseridos. Ser branco enquanto valor operante nos âmbitos da produção de saber e poder (QUIJANO, 2009; LOBORNE, 2014), considerando interseccionalidades de gênero e classe, e objetivando a ampliação das formas de inserção na luta contemporânea por uma coletivização das possibilidades de desconstrução antimachista e antirracista das práticas educativas.

Podemos analisar a generificação patriarcal e a produção da branquitude enquanto valor social intrínseco à gênese do Estado brasileiro, ao reconhecer que ser homem e ser branco foram os fatores que determinaram a representatividade e o acesso material e cultural a tudo que foi considerado parte da atribuição pública colonial, e por um extenso período posterior na história do Brasil. No campo da Educação não poderia ser diferente. Algo que se pode apreender na interlocução oral sensível de narrativas construídas e historicizadas por vivências docentes, estando relacionadas

às estratificações sociais estruturais, e explorando de forma crítica o conceito de branquitude (SCHUCMAN, 2012) no desvelamento de uma possível conservação de privilégios de raça e classe intragênero, objetivado nas formas de acesso aos meios institucionalizados do saber e à possibilidade de profissionalização no campo educativo ao longo do tempo pelos diferentes grupos de mulheres brasileiras.

As mulheres que passam a ser inseridas mais significativamente no campo da Educação no Brasil, a partir do século XIX, em maioria, estiveram de algum modo inseridas nas camadas médias e altas da sociedade, partilhando os mesmos signos de poder e identificação dos grupos dominantes, ou seja, detinham um capital cultural, relativo também à apreensão do ordenamento simbólico hegemônico de poder. A manutenção de um campo da Educação elitista apresenta uma possibilidade de instrução feminina classista, e, conseqüentemente, racista, visto as lógicas distintivas que regem a sociedade brasileira escravocrata, em que raça informa classe numa análise intragênero. As mulheres instruídas e inseridas em funções magisteriais ao longo da sistematização do ensino público foram as mulheres pertencentes aos grupos dominantes – brancas –, quase que exclusivamente, e para além disso, é preciso lembrar que falamos de um conteúdo curricular advindo dos três séculos de aculturação e invisibilização da história e dos conhecimentos relativos aos grupos e agentes dominados, e dentre eles, as próprias mulheres, que passam a estar sujeitas às escolhas conteudistas e aos modos pedagógicos masculinizados e embranquecidos pela exclusão literal e simbólica dos grupos dominados, como construção da gênese do campo educativo atuando de forma homóloga com a sociedade na qual se insere.

Não há referência de ciência, conhecimento biológico, doutrina religiosa e/ou análise sociocultural que não parta de categorias do pensamento eurocentradas no âmbito da instrução pública elaborada e executada nesse território. O que nos permite pensar nessa reprodução dos valores eurocêntricos no que estruturam de enaltecimento da branquitude em representações positivadas desde a gênese sócio-histórica do Brasil, pelo que se pode compreender como a imposição de um embranquecimento subjetivo compulsório, de toda a população, e que passa a ser instrumentalizado massivamente na escolarização pública e republicana brasileira no século XX (DÁVILA, 2006), como um resultante objetivo possível graças a trajetória de institucionalização desse “apagamento” histórico das identidades afro-brasileiras e indígenas no Brasil, reconhecendo a promoção do genocídio (COSTA, 2018) e do epistemicídio (CARNEIRO, 2005) como políticas de Estado autorizadas e articuladas intencionalmente nesse território. Considerando as representações sociais hegemônicas em relação à promoção de um embranquecimento subjetivo institucionalizado, o conceito de

epistemicídio aplicado ao campo da educação permite discutir, por meio dela, a construção do Outro como Não-ser do saber e do conhecimento, seus nexos com o contexto da modernidade ocidental, na sua interseção com o experimento colonial, que se desdobra até o presente no campo do conhecimento, em instrumento de afirmação cultural e racial do Ocidente (CARNEIRO, 2005, p.277).

Racializar informações sobre os processos de instrução feminina em termos de representação e representatividade intragênero permite pensar o porquê, ainda na contemporaneidade, a docência se apresenta como lugar de pertencimento para determinados grupos de mulheres, ao mesmo tempo em que representa exclusão para outras. É pensar que enquanto mulheres brancas e pertencentes às classes médias e altas passam a acessar o ensino formal, e se inserem na carreira docente, em detrimento dos limites impostos nas formas como essa inserção é possibilitada desde a gênese do campo, mulheres afro-brasileiras, indígenas e pobres seguem alienadas do saber formal. E articulando essa realidade, os espaços de saber formal seguem totalmente alienados quanto às histórias, lutas, resistências e conhecimentos associados aos grupos marginalizados de nossa sociedade.

Realidades opostas em termos de representação e representatividade que se perpetuaram no tempo, e estão objetivamente se construindo no dado período, uma em relação à mulher branca e o lugar do saber, e outra em relação às mulheres não brancas e as distâncias impostas em relação a esse mesmo lugar do saber. O ensino formal, como espaço reprodutor de desigualdades estruturais, resulta no certificar das posições de valor social desigual que o antecedem, ou seja, a instrução operaria confirmando uma distinção que já estava colocada arbitrariamente entre mulheres brancas e as mulheres não brancas, desde o princípio da colonização europeia. A escola garante que alguns grupos de mulheres estejam em uma posição simbolicamente diferenciada de outros, e de forma oficialmente reconhecida e naturalizada.

As relações entre as histórias brasileiras e as histórias da Educação de mulheres podem amparar as problematizações quanto aos aspectos levantados em uma pesquisa nessa direção; o que se pretende nesse trabalho por meio de entrevistas e grupos focais com professoras que estiveram e/ou estão inseridas na educação básica, em uma cidade de pequeno porte – São Gotardo, Minas Gerais – . Uma pesquisa sócio-histórica que pode fornecer elementos para compreender porque, apesar dos dados tão desiguais registrados no censo realizado pelo IBGE no ano de 2010 (disponíveis para consulta online) sobre a proporção de pessoas por nível de instrução – Ensino Superior (%) – no Brasil, todas as mulheres/professoras que se autodeclararam brancas entrevistadas na pesquisa em andamento, sobre experiência docente e representação de gênero e raça no Campo da Educação, ainda que evidenciem e narrem em uníssono a ausência quase que completa de colegas – homes e mulheres – negros, bem como a de professores e professoras negras, ao falarem de toda a formação escolar, básica e docente, ao serem interpeladas quanto ao modo como se percebem, enquanto mulheres ou mulheres brancas, respondem de forma muito enfática se perceberem “apenas” como mulheres, e muitas delas fazem um reforço sobre a igualdade em que acreditam, independente da cor; ainda que explicitem uma percepção nítida quanto à desigualdade quantitativa de pessoas brancas e negras nos espaço escolares e acadêmicos em que se inseriram. Atestam a experiência da norma.

Dados do último censo (IBGE, 2010) apontam que, quanto ao ensino superior completo no Brasil, o percentual da população em geral que o detém é de 11,3 %; na população branca 16,6%; e na população preta ou parda 5,65%; entre as mulheres – 12,5%; entre mulheres brancas – 17,7%; e as mulheres pretas ou pardas – 6,71%. Conjuntura que se confirma nos dados relativos ao censo do município em que a pesquisa se desenvolve; quanto ao ensino superior em São Gotardo na população em geral 7,18% possui tal titulação; entre a população branca 10,1%; e população preta ou parda 2,48%; quanto às mulheres – 8,87%; mulheres brancas – 12,3%; e as mulheres pretas ou pardas – 3,5%.

As respostas dadas pelas mulheres que se auto declararam brancas foram invariavelmente “não” às perguntas feitas na entrevista sobre serem ou não convidadas para participar de algum evento, e/ou conversa, enquanto representantes das mulheres brancas; sobre se verem indagadas coletivamente a partir do lugar comum de cor: você como mulher branca já fez [...]?; ou anda, sobre ouvirem, e com qual frequência, a expressão “beleza branca”. A objetivação da norma numa experiência de sociabilização que invisibiliza a cor em suas vivências as leva a se surpreender com tais questões, como se não fizessem qualquer sentido; em oposição ao que se imputa aos grupos excluídos do espectro da normalização hegemônica. Ao serem indagadas sobre acreditarem que poderiam estar ou não nos mesmos lugares sociais e profissionais, caso fossem mulheres negras, as respostas divergem, algumas denotam maior ou menor consciência em relação às distinções experimentadas, como sendo “naturais” ou socialmente e injustamente estabelecidas.

No intuito de estabelecer análises reflexivas quanto às experiências dessas interlocutoras em relação à discência e docência, seguimos dialogando criticamente com os possíveis sentidos de uma feminização do magistério (que caracteriza o fim do século XIX e início do século XX) em meio a esses condicionantes e representações identitárias hegemônicas de gênero – raça e classe – que atravessam a vida em sociedade e o campo da Educação ainda na atualidade. O pensamento genético instrumentaliza o desvelamento de alguns dos modos como se objetivam a generificação e a racialização assimétricas inexoráveis de nossas vidas e, conseqüentemente, de nossas políticas, instituições e práticas educacionais; bem como se invisibilizam esses processos em meios aos próprios agentes e grupos que os experimentam.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J. ; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31. Número 1. Janeiro/Abril, 2016

BORDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

- BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. 1ª edição. São Paulo: companhia das letras, 2014.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CARNEIRO, S. A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2005.
- CASIMIRO, A. P. B. S. Pensamentos Fundadores na Educação Religiosa do Brasil Colônia. **Navegando na História da Educação Brasileira**. Campinas - SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_006.html>. Acesso em: 29/05/2018.
- COSTA, J. **Genocídio: o apagamento de uma identidade**. 2018, Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Belo Horizonte – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/CiencSociais_CostaJuniorJ_1.pdf>. Acesso em: 12/07/2018.
- DÁVILA, J. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. São Paulo: ed. Unesp, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 16ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Sistema Nacional de Informação de Gênero – Sistema nacional de informações de gênero. Brasil; Censo demográfico, 2010. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/>> . Acesso em: 30/12/2018.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: **As representações sociais**. Ed. UERJ. Rio de Janeiro, 2001.
- LOBORNE, A. A. de P. **Branquitude em foco: análises sobre a construção da identidade branca de intelectuais no Brasil**. 2014, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Uberlândia, 2014.
- PATEMAN, C. **O Contrato Sexual**. Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2009.
- REZENDE, D. L. Patriarcado e formação do Brasil: uma leitura feminista de Oliveira Vianna e Sérgio Buarque de Holanda. **Pensamento Plural**. Pelotas [17]: 07 – 27, julho-dezembro, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pensamentoplural/article/view/6568/5155>>. Acesso em: 29/09/2017.
- RIBEIRO, A. I. M. Mulheres Educadas na Colônia. In: **500 anos de educação no Brasil**. Orgs. Eliane M. T. Lopes; Luciano M. Faria Filho; Cynthia G. V. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento: Justificando, 2017.
- SAFFIOTI, H. I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012, Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade de São Paulo, 2012.

STEARNS, P. N. **História das Relações de Gênero**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

YOUNG, I. M. **La justicia y la política de la diferencia**. Valencia: Cátedra, 2000.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-293-7



9 788572 472937