

## SER MULHER E PROFESSORA: ENTRE REGULAÇÕES E NEGOCIAÇÕES

Eva Fonseca Silva Spínola <sup>1</sup>  
Marcos Lopes de Souza <sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo problematizo a influência da identidade docente na vivência da sexualidade da mulher com base em narrativas de três professoras que atuam na educação básica no interior do Estado da Bahia. Utilizo os estudos de Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2018), Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), Lusia Ribeiro Pereira (1994), dentre outros/as para analisar a produção do gênero no magistério e Simone de Beauvoir (2009) e Judith Butler (2003) para refletir sobre a crítica ao sistema corpo/sexo/gênero. Início o metatexto refletindo sobre os constructos em torno de um ideal da feminilidade e o seu uso para a produção da mulher professora. Em seguida, apresento um recorte do material empírico da pesquisa, demonstrando as estratégias usadas pelas professoras para conciliarem algumas das principais identidades que as constituem, dentre elas: a de gênero, a docente, a sexual e a étnica. Concluo o texto evidenciando que os desejos e expectativas das sujeitas de pesquisa nem sempre condizem com as normas impostas a sexualidade da mulher professora, exigindo delas várias negociações.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Etnicidade, Identidade docente.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo busco refletir sobre como a identidade docente influencia na vivência de determinada sexualidade por parte da mulher professora. Este texto faz parte de uma pesquisa maior que teve como objetivo investigar quais as possibilidades de transgressão das normatizações da sexualidade pensadas para as mulheres professoras, sob a dinâmica das relações étnicas. Evidencia, também, alguns dos conflitos que as professoras enfrentam quando borram com os discursos hegemônicos sobre o feminino e a feminilidade.

O interesse pela temática provém, sobretudo, da minha própria vivência. Na condição de mulher, negra e professora alimento o desejo de dar visibilidade a essas profissionais cujo o conhecimento da matéria pode não ser suficiente para o exercício da docência. Outrossim, espero contribuir para desconstrução de estereótipos e generalizações simplistas em torno da figura da mulher, da sua estética e do seu prazer. A meu ver isso exige uma maior abertura do sexo e da sexualidade, vistos menos como comportamentos individuais, do que como

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Jequié-BA, [evafonsecasilva@yahoo.com.br](mailto:evafonsecasilva@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> Professor Titular do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié-BA., Docentes do PPGREC e do PPGECFP da UESB, [markuslopesouza@gmail.com](mailto:markuslopesouza@gmail.com).

categorias sociais e políticas que se cruzam com marcadores de classe, etnia/raça, gênero, profissão etc., todos igualmente atravessados por relações de poder.

Com a intenção de saber como andam as produções acadêmicas envolvendo o entrecruzamento de “raça/etnia, gênero/sexualidade e identidade docente” no país, foi realizada uma investigação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) onde por meio dos descritores professoras e sexualidade, no período de 2009 a 2019, foram localizados vários trabalhos, sendo que a maioria deles trata da sexualidade das professoras de forma dissociada da docência ou da forma como as professoras trabalham o tema sexualidade na escola. Quando a tentativa foi realizar uma pesquisa que relacionasse a sexualidade de professoras com as relações étnicas nenhum título foi disponibilizado.

Embora os trabalhos encontrados sejam importantes no campo dos estudos sobre gênero e docência, não se relacionam as categorias raça/etnia. De uma forma geral, existe uma lacuna no que tange às pesquisas que interseccionam as categorias supraditas às relações étnicas, o que torna esta pesquisa relevante tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista acadêmico. Primeiro, porque, como explicitara Foucault, as identidades sociais são fruto da forma como o conhecimento é produzido e organizado. Então, sejamos nós mulheres-professoras nossas próprias enunciadoras, nos expondo e nos encontrando em discursos mais atentos a nossa pluralidade. Depois, apesar de pouco utilizado pela sociedade mais ampla, a etnicidade se revela como um conceito teórico e político extremamente importante para se pensar a diferença. Daí a minha opção em fazer dessa categoria norte para se buscar compreender a sexualidade da mulher-professora em meio a diversos processos de atribuição e identificação étnicas.

É importante salientar que no metatexto, gênero/sexualidade e raça/etnia se apresentam tanto como categorias complementares quanto como relacionais. Uma vez que, malgrado as identidades docente, de raça/etnia e de gênero/sexualidade sejam diferentes, não podemos perder de vista que é a partir de uma formação étnica-cultural específica, a saber, a cultura ocidental, que a maioria das pessoas formulam a sua concepção do feminino e da docência, do que é ser mulher-professora na nossa sociedade, do que é ou não permitido a essas mulheres no interior da mesma, incluindo a forma de viver sua sexualidade.

Com base nesse pressuposto, a presente investigação se deu com base nas narrativas de três mulheres professoras, Fátima, Oyá e Apoema, pseudônimos escolhidos pelas docentes para a preservação das suas identidades. A fim de apresentar-lhes farei uma breve exposição da história de cada uma delas. Fátima tem 31 anos e foi criada em Ipiaú, mesma cidade onde hoje atua profissionalmente e mora com a sua companheira. Ela e as duas irmãs foram criadas

pelo tio (a quem chama de pai) e a avó, ambos parentes do lado materno. O seu pai era padre e sua avó católica fervorosa, o que fez com que a nossa entrevistada crescesse entre terços e rosários, tendo o compromisso de ir à missa todo domingo, segundo ela, muitas vezes, a contragosto, pois preferia ficar em casa assistindo Xena, série de televisão neozelandesa exibida originalmente entre 1995 e 2001. Para Fátima, a imagem da guerreira forte, de cavalo e espada, se contrapunha a ideia da mulher como um ser frágil e indefeso, despertando a sua admiração.

Ela nem sempre teve uma percepção clara dos seus desejos, ouvia tanto que o correto é gostar de menino, que levou um tempo para perceber que não gostava. Lembrou que, na adolescência, por conta das insinuações da sua tia de que o seu desinteresse pelos rapazes não era algo normal, ela arranjou um namorado para justificar que não era lésbica. Mas, a essa altura já tinha se apaixonado por uma colega, ficado excitada por outra e estava tentando entender os seus sentimentos.

Mas foi longe de casa, morando fora enquanto cursava o ensino superior na Universidade Estadual da Bahia – UNEB na cidade de Guanambi que começou a ter uma noção maior do seu corpo e do que lhe dava prazer, se permitindo viver com maior liberdade os seus desejos. Foi nesse contexto em que conheceu a atual companheira, que entre namoro e casamento estão juntas há cerca de dez anos. Todos/as na comunidade escolar sabem da identidade sexual de Fátima. Ela percebe a sua presença e a exposição da sua atribuição na escola e também nessa pesquisa como uma forma de se desnaturalizar e subverter a ideia de normalidade.

Oyá tem 38 anos, 1,58 m, cabelos curtos num corte meio irregular onde parte da cabeça está raspada, algumas tatuagens pelo corpo. Leciona desde os 17 anos, se casou quatro vezes, sendo que de duas dessas uniões nasceram duas filhas, sua família. Proveniente de família evangélica, Oyá teve uma educação altamente disciplinar e conservadora, foi missionária e dedicou um bom tempo da sua vida a evangelização. Casou-se pela primeira vez aos dezesseis anos. Era virgem e contou se sentir frustrada nessa relação desde a noite de núpcia, momento onde o ato sexual não provocou nenhum sangramento, levando o marido sete anos mais velho a questionar sua “pureza”, deixando-a, naquela ocasião, decepcionada. Foram dois anos e dez meses num relacionamento marcado pela dor, onde disse sofrer muito, principalmente, sexualmente, mas que se obrigava a permanecer por conta da religião. Até que um dia chegou ao seu limite e foi morar na casa de uma tia em Salvador. Oyá nasceu em Jequié, onde residiu até o dito casamento quando se mudou para a capital baiana. Aos 22 anos

ingressou na Universidade Federal da Bahia, cursando Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna- Espanhol.

Durante a graduação Oyá conheceu o segundo esposo, mantendo com ele um casamento de aparência. Ele ficou dois anos sem tocá-la, não demonstrando ter por ela qualquer interesse sexual, se comportava como um protetor, a mimava e alimentava os seus caprichos. Por outro lado, era ciumento se incomodando ao vê-la saindo sozinha. Ela não compreendia o que estava acontecendo, achava que havia algo de errado consigo e numa única conversa, ele justificou, dizendo, provavelmente, ter algum problema de saúde. Aos 26 anos, Oyá teve um princípio de câncer de colón de útero e interpretou que a vida estava lhe dando uma segunda chance, decidindo por um fim ao que ela classificou como uma farsa. Ponderou que precisava ter orgulho de si, montou um apartamento com o necessário e se mudou. Passou a lecionar em várias instituições e vivia uma fase nova e de descobertas. Conheceu e casou com o pai da sua primeira filha, ele era cinco anos mais novo motivo pelo qual a família dele a rejeitava, por essas e outras questões não deu certo. Mais uma vez, a professora deixou tudo para trás e voltou com a sua filha de um ano para Jequié. Sua mãe havia falecido e deixado a casa e, materialmente, era tudo que tinha.

Oyá passou no concurso do governo do estado para professora em primeiro lugar, mas não viu que havia sido chamada e acabou não assumindo. Trabalhava por meio de contratos temporários. Em pouco tempo, já estava atuando em uma escola privada muito conhecida na cidade. Disse ser hostilizada por algumas colegas no início, o que foi bastante difícil. As professoras da referida escola pareciam não aceitar o fato de alguém com uma aparência simples chegar e ocupar espaços que profissionais da casa a anos não haviam ocupado. Essa fase passou, ela ficou um ano indo e voltando a pé para escola a fim de mobiliar sua casa. O pai da sua filha apesar de presente nunca ajudou muito financeiramente. Mesmo com todos esses percalços ela conseguiu se estruturar economicamente.

Neste ínterim, a nossa sujeita de pesquisa morava com a filha e uma tia idosa que caiu e quebrou o fêmur, foi quando ela conheceu o genitor da sua segunda filha, e ele se apresentou como um grande companheiro, mas sentia um ciúmes doentio o que a assustou levando a romper o relacionamento. Depois de seis meses, descobriu que estava grávida de uma menina. Comunicou ao pai da criança, eles reataram, mas concluíram que o término era melhor. Hoje em dia, a professora mora com as filhas, mantém vínculo empregatício com duas escolas privadas em Jequié e com uma instituição de ensino na cidade de Ipiaú. Tem um curso de português em casa e corrige trabalhos acadêmicos, algo que ela vem fazendo desde

que morava em Salvador. Oyá passou por uma travessia espiritual e procura conhecer o que é tratado no Axé, se dizendo consciente de que Iansã e Oxum andam com ela.

Nascida e criada na cidade de Jequié, mesma cidade onde cursou Letras Vernáculas na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Apoema tem 45 anos de idade e contou que sempre namorou bastante, não se apegando aos limites sociais postos socialmente para o gênero e a sexualidade da mulher. A docente foi criada por seus pais até os oito anos de idade, quando esses se separaram, permanecendo ao lado da mãe. Essa última, depois de se envolver em outras duas relações heterossexuais, casou-se com uma mulher vivendo com ela durante dezoito anos.

Contou-me que quando a mãe a comunicou desse casamento seu mundo desabou, ela não sabia do namoro, ou melhor, desconfiava, mas não tinha certeza. Em sua cabeça a partir de então, as pessoas da cidade iam passar a vê-la somente como a filha da sapatão. Na época, estava aconselhando um amigo a aceitar a união homoafetiva da sua irmã. Mas, diante daquele fato se percebeu confusa e contraditória. Ela apontava o amigo como quadrado, de repente estava vivendo a mesma situação em família. Segundo Apoema esse fato foi um divisor de águas em sua forma de dizer, ouvir e ver. Espiritualizada, já professou o catolicismo e o protestantismo e diz hoje não se conciliar com o Deus punitivo dos cristãos. No início desta investigação, Apoema estava professora e vice-diretora, passando a ocupar somente o cargo.

Faz-se mister destacar, que a literatura concernente a representação da sexualidade da professora formulada no século XIX cujos aspectos persistentes buscaremos identificar, diz respeito a um grupo de mulheres específico, a branca e da classe dominante. Soares e Ratts (2012) nos informam que nesse período, a mulher do povo e a mulher negra conviviam com a falta de instrução e a para a segunda só restavam trabalhos de nível inferior. As ferramentas teóricas elencadas para sustentar essa pesquisa encontram suporte nos estudos culturais, que tem como característica examinar práticas socioculturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder, abordados numa perspectiva pós-estruturalista.

## **METODOLOGIA**

A produção do material empírico se deu, principalmente, por meio da associação das técnicas de observação participante e entrevistas. De acordo com Minayo (2001) a observação tem como principal característica o estabelecimento do contato direto entre a pesquisadora e o

(83) 3322.3222

contato@desfazendogenero.com.br  
[www.desfazendogenero.com.br](http://www.desfazendogenero.com.br)

seu campo de análise, dando-lhe condições de capturar situações e fenômenos dificilmente apreendidos por intermédio de perguntas, “uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2001, p. 61).

As observações das aulas de Fátima, Oyá e Apoema tiveram início em novembro de 2018 e ocorreram em turmas do ensino médio onde as nossas sujeitas de pesquisa lecionavam, normalmente no período da manhã. Seus alunos tinham idade entre 14 e 20 anos. Visitei duas escolas públicas do Estado, uma no município de Jequié e outra em Ipiaú, ambas escolas de grande porte, e uma instituição de ensino privada, de médio porte, também em Ipiaú. Além das salas de aulas, estive presente em espaços como a coordenação, vice-direção, auditório e sala dos professores, locais onde pude obter informações singulares acerca das vivências das profissionais. Nesta conjuntura, pude perceber a forma como as professoras se veem, e como elas são vistas pelos/as alunos/as e colegas de trabalho, no tocante a sua produção como mulher e professora no interior de um contexto marcado por várias relações, incluindo as étnicas.

Tais informações foram cruzadas com as entrevistas, definidas por Flick (2009) como um meio de produção onde os pontos de vistas dos sujeitos/as são expressos, de forma a facilitar a obtenção das informações nas pesquisas qualitativas. Para tanto, elaboramos um roteiro organizado de modo básico e com perguntas gerais para nortear o diálogo com as entrevistadas. As questões direcionadas às docentes se referiam, sobretudo, a aspectos relacionados a produção da sua sexualidade e a relação desta com a docência e a sua identidade étnica. De acordo com Eduardo José Manzini (1991), que classifica esse tipo de entrevista como semiestruturada, a simplicidade das questões acaba dando mais liberdade ao entrevistado, permitindo que ele seja mais espontâneo.

No decorrer das entrevistas as participantes ficaram à vontade para narrar fatos que elas julgavam importantes. Por coadunar com o pressuposto foucaultiano, de que o/a sujeito/a é produto da linguagem, mesmo nas situações em que as entrevistadas discorriam sobre fatos diversos, se estendendo em relação a vida pessoal ou a fatos relacionados ao seu ambiente de trabalho não as interrompi, deixando fluir as narrativas. De modo que, os discursos delas pudessem fazer emergir o máximo de elementos possíveis acerca da sua produção.

Esse texto está dividido em duas seções. Na primeira, problematizo os constructos em torno de um ideal da feminilidade e o seu uso para a produção da mulher professora. Na segunda seção, apresento um recorte do material empírico da pesquisa supradita, demonstrando as estratégias usadas pelas professoras para conciliarem algumas das principais

identidades que as constituem, dentre elas: a de gênero, a docente, a sexual e a étnica. Concluo este artigo evidenciando que os desejos e expectativas das sujeitas de pesquisa nem sempre condizem com as normas impostas a sexualidade da mulher professora, exigindo delas negociações.

## **QUAL A FEMINILIDADE EXIGIDA PARA A MULHER PROFESSORA?**

Falar baixo, sentar de pernas fechadas, usar saltos, vestidos, aceitar interrupções, manter os cabelos longos, usar maquiagem, manter-se bela e apresentável, casar, ser maternal, gostar de meninos, obedecer, cozinhar, lavar, arrumar, ser carinhosa, amorosa, calma, paciente, emotiva e ter passividade sexual, seriam a princípio características, funções e peças de vestuário como femininas, algumas pessoas diriam “coisas de mulher”. A feminilidade, contudo, não pode ser vista como um conceito universal, havendo pontos de fricção entre os estudiosos de gênero e sexualidade quanto as perspectivas e abordagens adotadas.

O debate gira em torno de algumas questões, como: Toda mulher possui tais qualidades, gostos e desejos? Existe uma ligação inata entre ser mulher e ser feminina? É preciso ter vulva para desenvolver os atributos supraditos? Algumas vertentes do feminismo diriam que a feminilidade é um conjunto de características socialmente constituídas e biologicamente dadas, estabelecendo uma clara divisão entre ser mulher, sujeito/a, e o ideário de feminilidade, estabelecido por determinadas sociedades histórico-sociais. O Segundo Sexo, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949, apresenta-se como a grande referência nessa linha teórica.

Tal pensamento que revolucionou o movimento feminista na segunda metade do século XX, denunciando as relações de poder entre homens e mulheres e a opressão social, econômica, política e sexual dessas últimas. Bem, isso foi alvo de críticas em Problemas de Gênero, de Judith Butler (2003). Nesta obra, a autora expõe ambos, sexo e gênero, como construtos sociais. Para a filósofa estadunidense (2003, p. 25) “a rigor, talvez o sexo tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma”. A seu ver, trata-se de desfazer a relação que o sexo estaria para a natureza como o gênero para a cultura: o sexo seria o gênero desde o início.

Butler problematiza o próprio conceito de mulher, que na sua opinião, mesmo em intersecção com raça/etnia, classe etc. ainda se constitui uma espécie de normatização. Em sua concepção, ser mulher é um ato performativo e a instituição de uma identidade fixa situada num corpo “a priori” restringe a sua representatividade. Atravessadas por

(83) 3322.3222

contato@desfazendogenero.com.br  
[www.desfazendogenero.com.br](http://www.desfazendogenero.com.br)

convergências e divergências, as duas teses concordam com a influência da cultura na constituição do feminino. A partir desse pressuposto, interessa-me questionar: Qual a feminilidade exigida para a mulher-professora? Quais os desafios enfrentados por mulheres-professoras que desobedecem às suas prescrições?

É sabido, que durante o período novecentista, as qualidades “femininas” foram utilizadas para justificar a entrada das mulheres nos programas de formação de professores/as, fato que ocorreu em meio a intensos e calorosos debates. Segundo Louro (2018, p. 449), aos olhos de alguns setores da população parecia uma irresponsabilidade entregar a instrução das crianças às mulheres, criaturas “usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu desuso (...)”. Enquanto outros defendiam que as mulheres seriam mais preparadas para lidar com as crianças, “naturalmente” afáveis, doces, ternas e contidas. Elas possuíam o biotipo ideal para assumir a função.

Nesse contexto, o magistério despontará como uma excelente oportunidade de trabalho remunerado para as mulheres brancas e da classe média saírem do ambiente privado para um lugar diferente da Igreja. Apontado como um ofício mais digno que o realizado no comércio e na indústria, o trabalho na escola ocupava um só turno deixando-as livres para a realização das tarefas domésticas no outro período. Nesses moldes, a docência além de não ameaçar a função social da mulher, ser mãe e dona de casa, contribuía para a ratificação da sua feminilidade, protegida e tutelada por esta profissão que começa a ser pensada para absorver essas trabalhadoras.

Uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizados para a produção dessas mulheres professoras. Encimadas por crucifixos, mesmo as salas de aula das escolas laicas lembravam as mulheres que elas estavam sendo vigiadas. Além de disciplinas específicas ao público “feminino” como os trabalhos com agulhas e prendas, a psicologia, a puericultura e a higiene escolar ensinavam a todos e todas como tratar as crianças. É preciso entender o surgimento desses novos conceitos e campos de saber como novos mecanismos para conhecer e disciplinar essa população.

No momento em que as sociedades se tornavam cada vez mais numerosas e complexas era preciso lançar mão de técnicas aprimoradas de governo e autogoverno, multiplicadas pelos próprios cidadãos. A infância passa a ser o foco dos discursos científicos e as práticas educacionais junto com a psicologia infantil tornam-se um espaço para discipliná-las desde a tenra idade, num trabalho que de uma única vez disciplinava estudantes e mestres.

Louro (2018) ainda destaca, que o afeto passa a ser visto como um requisito fundamental nos processos de aprendizagem. E os ensinamentos sobre economia doméstica



revestidos de uma roupagem didática também vislumbravam a preparação para o casamento e a maternidade. Estando diretoras essas mulheres, leigas e religiosas, eram vistas como verdadeiros exemplos a serem seguidos, tornando-se uma grande “mãe” para essas meninas, com o diferencial de que naquele espaço ela era uma mulher constituída de mais poder, despertando admiração nas jovens. Faz-se mister salientar que, as posições de mando eram exercidas, majoritariamente por homens, exatamente por atribuir a mulher excesso de tolerância, de sentimentos e fraqueza na tomada de decisões, reproduzia-se na escola a hierarquia doméstica, o que fazia com que as exceções fossem ainda mais admiradas.

Os regimentos escolares versavam sobre as relações entre professores/as e alunos/as e professores/as e dirigentes de forma a controlá-los/as. Alguns documentos proibiam claramente que as professoras tratassem em aula de temas exteriores à matéria, vetavam o diálogo entre discentes e docentes no intervalo das aulas. A disciplina alcançava com severidade a falta de decoro entre os sexos e os/as professores/as, caso infringissem as normas ou fossem considerados como prejudiciais ao ensino.

Os exames públicos, as premiações e as notas de aplicação contribuía para reforçar a obediência e a observância tanto dos regulamentos escolares quanto da feminilidade. As exigências quanto à discrição nas roupas, modos e vida pessoal sedimentavam uma estética e uma ética, estendidas à maneira de falar, olhar, caminhar, sentar e argumentar. Com esses e outros dispositivos, ia-se criando uma maneira de ser professora. “A escola era, então, de muitos modos incorporada ou corporificada pelas meninas e mulheres” (LOURO, 2018, p. 461).

O tempo passou, as representações acerca das docentes e da docência se transformaram, as exigências em relação à mulher professora talvez tenham se modificado. Todavia, generificado e escolarizado, o corpo docente carrega marcas que pressupõem funções e responsabilidades. Como as nossas sujeitas de pesquisas encaram tal realidade? Podemos descrever a docência hoje como lócus da normatividade ou falar de um feminino no singular no campo docente?

Ao estabelecer uma relação entre o campo do feminino e o da educação, Lusia Ribeiro Pereira (1994) afirma que o processo de feminização do magistério vai muito além do aumento do número de mulheres em sala de aula, alcançando a implementação de um fazer feminino por meio da prática educativa escolar. A seu ver, os cursos normais tiveram um papel de destaque na constituição das relações sociais de gênero instituídas na sociedade brasileira, implementando uma pedagogia do feminino, de certa forma, ainda presente no imaginário social. A partir de um álbum de fotografias, a autora supradita nos apresenta o

cenário de uma formatura de professoras dos anos de 1960. Na ocasião, as formandas aparecem com uniformes de gala e, a exemplo de noivas, trazem uma mantilha branca na cabeça para lembrar a pureza das normalistas que simbolicamente se casariam com a profissão e teriam nos alunos e nas alunas, seus filhos e filhas.

De acordo com Pereira (1994), toda essa troca de símbolos entre o casamento e a formatura de professoras decorre do fato do Magistério ser a expressão de um projeto social de educação pensando para a mulher. Assim sendo, o recato, a dedicação, a fidelidade, a paciência, esperados da esposa em relação ao matrimônio deveriam ser transferidos para o magistério, atividade com a qual as futuras docentes deveriam aprender a desenvolver uma “relação de amor”. Faziam parte do currículo disciplinas relacionadas a administração do lar, psicologia, puericultura, haviam regras em relação ao vestir, falar, olhar, etc. tudo para ensinar-lhes a serem esposas, mães e professoras, lição que elas direta e indiretamente também passariam as suas alunas.

## **ENTRE MUITAS IDENTIDADES, A DOCENTE.**

Ciente da influência da educação escolar na conduta das pessoas, Jean Claude Passerom (1992) destaca, que dentre uma série de ações de influência, a propaganda, a exortação, o mandamento, etc. a ação pedagógica é a que produz um resultado mais duradouro e eficaz sobre a personalidade cultural dos/as indivíduos/as. Visto que, ela consegue fazer com que os seus/suas interlocutores/as assimilem esquemas de percepção, pensamentos e ações, que mesmo quando os ensinamentos transmitidos são esquecidos continuam sendo reproduzidos no comportamento dos/as sujeitos/as. Isso parece estar presente nas narrativas de Apoema e Oyá:

(...) Logo quando eu assumi a efetiva regência nos primeiros seis meses eu ficava assim muito preocupada: “como eu devo me portar?” “Como eu devo sentar?”. Não se falava em sororidade, o que se pregava era a competição feminina e algumas colegas falavam assim: “Apoema você tem um corpo muito bonito como é que você está usando essa roupa para dar aula? Você não acha que o menino na hora não vai ter uma ereção? Você vai fazer o quê?” Isso me preocupava muito, eu pensava assim: “como eu posso estar, meu Deus, estar, me portar de outra maneira que não venha chamar muito a atenção do menino e que eu possa ser eu mesma?” Isso era um conflito, foram seis meses, depois eu falei assim: “olha, quer saber do mais? Eu vou usar minha sedução para atrair os meus meninos. Eu vou mostrar a eles que eles têm uma professora gostosa, mas que eles não podem comer e nem podem estar excitados”. (Apoema 1ª/2018)<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Duas professoras, Apoema e Fátima, foram entrevistadas duas vezes. Os códigos 1ª e 2ª/ 2018 se referem à entrevista de onde os excertos foram retirados.

“Eu percebo que tenho certo cuidado assim, com a roupa que eu uso, os meus vestidos são todos no joelho, maiores, e eu particularmente, gosto de roupa curta, mas (...) as meninas, por exemplo adoram os meus vestidos, adoram a presença sempre dos all-stars ou da bota, adoram e acho que elas gostam desse híbrido mesmo né, do cabelo extremamente curto, bastante acessórios, as tatuagens, mas eu acho que elas olham, também um pouco como mãe, muito, mas me parece que tem um lance (Oyá 1ª / 2018)

Certamente, as nossas sujeitas de pesquisas graduadas entre 2000 e 2011 não tiveram a mesma formação que as normalistas na década de sessenta. Porém, observa-se que a preocupação com as vestimentas e os valores morais são ainda uma realidade diária no cotidiano dessas mulheres. Quando Apoema, pensa: “como eu devo me portar?” “Como eu devo sentar?”, ela nos indica que existe um processo de regulação diretamente relacionado a sua profissão. A professora inclusive inicia a frase associando a sua inquietação à regência. Oyá, outrossim, demarca “Eu percebo que tenho certo cuidado assim, com a roupa que eu uso, os meus vestidos são todos no joelho, maiores, e eu particularmente, gosto de roupa curta, mas (...)”. Ou seja, mesmo gostando de roupas curtas, o peso do exemplo acaba sendo maior, fazendo com que Oyá venha a aderir o protótipo marcado como o esperado para ela.

Segundo Bourdieu (2012), a roupa foi um dos primeiros produtos a enquadrar o corpo da mulher a uma estética de feminilidade, definida por ele como a “arte de se fazer pequena”, isso porque as peças do vestuário feminino obrigam as mulheres a fazerem gestos curtos e delicados devido ao desconforto que elas costumam causar. Este autor vê as saias, bolsas e saltos como uma espécie de “confinamento simbólico” que restringe os movimentos da mulher e a aprisiona discretamente, sem que seja necessário sequer o uso da palavra. Nessa perspectiva, as roupas e os acessórios funcionam para a professora tanto como controle sobre o seu corpo e as suas atitudes quanto como símbolos identitários, informando a comunidade escolar qual o lugar ocupado por aquela mulher na escola e na sociedade. Kathryn Woodward (2009), por exemplo, advoga que existe uma forte relação entre a identidade da pessoa e as coisas que ela usa. A partir desse pressuposto, podemos supor que a identidade docente exige das professoras uma formalidade maior no vestir.

No caso de Oyá, especificamente, apesar do tênis *all star* que a aproxima dos/as discentes, e das tatuagens, passíveis de interpretações variadas por parte dos seus interlocutores, Oyá não é uma aluna ou uma funcionária administrativa, pelo contrário, na escola ela ocupa uma posição de autoridade do saber. Assim sendo, o vestido no joelho associado a uma “boa” postura serve como importante significante para marcar a diferença dessa sujeita dentro e fora do espaço escolar. Woodward (2009, p. 40) observa que as

identidades são fabricadas e essa fabricação encontra-se relacionada à marcação da diferença, que também se dá por meio de sistemas simbólicos de representação. “Essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao mesmo tempo, por meio de sistemas classificatórios”, sendo a roupa um deles.

Ao analisar a sexualidade do operariado no Brasil da Primeira República, Margareth Rago (1997) cita que no momento em que a mulher da cidade sai de casa, ela deve esconder sua feminilidade. A professora será pioneira nessa aventura que também é uma incursão pedagógica e uma vasta empresa de moralização. Para tanto, o corpo, signo da impureza e do vício, deveria estar quase que completamente coberto. Até porque, malgrado a docente seja cercada de muitos limites e regulações, por trabalhar fora de casa e ter maior contato com estranhos, a professora transgride com a imagem da mulher do lar, reservada, circunscrita à esfera doméstica e protegida das armadilhas do universo público (LOURO, 2008). Daí a necessidade de cobri-la, resguardando os seus membros dos olhares e dos toques da comunidade escolar. Passados anos, na tentativa de romper com essa imposição, volta e meia Apoema é chamada a atenção pela direção da escola e Oyá, recorda um episódio “fora” do local de trabalho, mas envolvendo um discente e sua responsável:

(...) Na feira de ciências falaram foi liberado o short eu entendi que foi liberado para a gente também, aí eu vim de short né. Não foi um short curto, sabe aquele meio termo?! Aí me disseram: “Ah não Apoema, você não pode estar de short”. Perguntei: Por que eu não posso? “Ah... não pode estar de short não” Aí eu falei, então tá bom! Fui em casa e troquei, coloquei logo calça né, fui logo assim bem. As pessoas ainda acreditam que o corpo da mulher é o que motiva o homem a ter a ereção e a praticar a agressão. Aqui na Escola mesmo não pode utilizar a calça rasgada e assim eu não vejo problema nenhum em se usar uma calça rasgada. Falam: “Ah mas é muito sensual”. Pergunto, mas é tão sensual que tira a atenção do outro? Eu não percebo uma calça rasgada, tanto que quando falam: “Apoema você não viu que a professora entrou com a calça rasgada?” Penso, vixe eu nem percebi. Então eu não percebo se você está com a calça rasgada ou não, para mim é normal. E a calça rasgada ainda segundo as colegas chama muito atenção é muito sensual né, eu nunca nem tinha visto, percebido a sensualidade da calça rasgada (APOEMA 1ª/2018).

Na primeira escola onde trabalhei a diretora me convidou para conversar... “Ah Apoema, essas roupas não são adequadas para dar aula, você não acha melhor usar uma calça, essas blusas sem manga ajuda o menino a ter um libido muito fora do normal”. Professora eu não percebo isso, na minha aula não. Assim, a senhora passe a observar, dê uma passeada nos corredores e observe para ver se na minha aula eu tenho esse tipo de problema. Eu não tenho problema nenhum quanto a isso. Ela: “Ah, mas as colegas estão comentando”. Eu falei: é justo as colegas comentarem né. Cada um tem uma maneira de pensar, mas observe, veja se isso tá

prejudicando. E aí né... constantemente ela me chamava para conversar (APOEMA 1ª/2018).

Bom, assim, já aconteceu de eu tá com short, uma roupa, um short mais curto, uma camiseta, short e bota, eu estava no Banco do Brasil, e aí um aluno saiu correndo né, e veio falar comigo “Pró”, aluno do ensino médio, todo feliz, “Pró”, e a mãe me esquadrinhou de norte a sul, de leste a oeste, aí eu vi, muito claramente, um olhar de interdição tipo: “Aquilo não é uma roupa para uma professora”, então usar um short, que pra ela, é short né. Então, eu sou muito pequena tenho 1,58m, então assim, eu não uso muitas bermudas, eu gosto de shorts, mas depois desse momento, eu deixei de usá-los dentro de Jequié. Então ainda que eu vá na feira, vou de bermudinha porque eu me vi assim interdita mesmo. O olhar daquela mãe foi um olhar bem grosseiro. É como se ela tivesse me desautorizando enquanto mulher porque eu sou professora (OYÁ 1ª/2018).

Para as diretoras de Apoema, o vestuário aparece como atestado de seriedade e bom exemplo. Poderíamos nós, então afirmar que nesse aspecto o discurso pedagógico não sofreu grandes alterações em comparação ao final do século XIX e início do século XX? A pouco tempo visitando o site da revista Nova Escola me deparei com a seguinte matéria do dia 01/08/2011. Existe roupa certa para dar aula? Em resposta ao questionamento de uma leitora, a professora de Psicologia Educacional, Telma Vinha, recomendava: “O ideal é optar por roupas que combinem com seu estilo e sejam adequadas a seu ambiente de trabalho (...). Fuja de peças com apelo sexual (...). Lembre-se de que somos modelos para os alunos”. Com base no conteúdo da matéria é possível dizer que a mídia reforça o controle estético e moral da professora?

Em artigo intitulado Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia, Jane Felipe (2006) demonstra a força e o poder da mídia sobre a opinião pública. Ao transmitir saberes sobre o mundo, a sociedade e as pessoas, o discurso midiático constitui subjetividades e instaura gostos, preferências, desejos e opiniões em relação ao gênero e a sexualidade. Muito além de nos entreter, a mídia, em geral, e a televisão, em particular, apresenta-se como um poderoso espaço educativo e porque não dizer, disciplinador. Louro (2018), por sua vez, confirma a tese de Felipe, afirmando, que par a par, com os tradicionais espaços sociais, que nos ensinam diariamente a ser mulher, estão as pedagogias contemporâneas veiculadas por meio das novelas, da publicidade, das revistas, dos sites de relacionamento, etc. Em consonância com as autoras supraditas, Fischer explica:

(...) quando analisamos nos produtos televisivos as regularidades, as frequências, a distribuição dos diferentes elementos das enunciações, a respeito dos vários grupos de mulheres, estamos entendendo que naquele lugar específico há, mais do que indivíduos concretos a falarem, sujeitos

sendo constituídos e constituindo-se, uma vez que, como escreve Foucault, o sujeito dos enunciados é um “lugar determinado e vazio”, que pode ser ocupado efetivamente por indivíduos diferentes. Esse “algo a mais” diz respeito justamente ao “ça parle”, ao “diz-se” foucaultiano, ao que há de “murmúrio” na contemporaneidade, no caso, sobre o universo feminino e os modos de constituir a mulher. Através dessas figuras (atrizes, personagens, jornalistas mulheres, apresentadoras, entrevistadas), das cenas enunciativas em que mulheres falam e são faladas na mídia, pode-se descrever um pouco dos discursos que nos produzem e que produzimos sobre gênero na sociedade brasileira (FISCHER, 2001, p. 596).

Para Louro (2018, p.18), esses suportes de comunicação também chamados de artefatos sociais instauram formas de ser, “vivemos mergulhados em seus conselhos e ordens, somos controlados por seus mecanismos, sofremos suas censuras”. Isso posto, não poderia deixar de abordar o trabalho de Eliane Marta Teixeira Lopes (1991), *De Helenas e de professoras*, no qual a autora faz uma análise do modelo de mestra que frequenta o imaginário social representado na figura da professora Helena, protagonista da novela *Carrossel* uma produção mexicana que foi exibida no Brasil pelo canal SBT na década de 1990 e fez muito sucesso entre os/as brasileiros/as. A autora chama atenção para o sexismo que caracteriza o enredo da trama e nos convida a imaginar um homem no lugar da professora, na época a atriz Gabriela Rivero, qualificando a situação posta no masculino como impensável.

Na história, a professora excessivamente boazinha destaca-se não por ensinar bem, aliás ela sequer dá aula, passa a maior parte do tempo ocupada com os problemas da escola e das famílias das crianças. Lopes (1991, p. 173) assevera que, sendo homem os comentários provavelmente seriam: “ele ensina bem... mas nem liga para os alunos...”. E completa, “não se trata aqui de proselitismo feminista, é a lógica mesmo da intrincada (e ainda não destrinchada) combinação homem/mulher/pedagogia”. As considerações desta pedagoga me fizeram refletir. Será que a professora Helena, com suas saias mídis na nova versão da telenovela exibida pelo mesmo canal, entre maio de 2012 e julho de 2013, estaria passando mais do que mensagens morais para o seu público, alimentando certa divisão sexual do trabalho? Os tradicionais símbolos da feminilidade implicariam de forma negativa na profissionalização e reconhecimento da mulher professora integrante da educação básica? Quais as relações entre feminilidades, sexismo, docência e as mídias atuais?

Em uma conversa informal com Oyá sobre a sua participação em alguns eventos realizados especificamente para o ensino médio, ela me perguntou: Por que essas aulas shows que antecedem os processos seletivos do país patrocinadas pelos cursos pré-vestibulares são realizadas principalmente por professores homens? Estudiosos das relações entre gênero e trabalho, Pascale Molinier e Daniel Welzer-Lang (2009, p. 103) defendem que

“masculinidade e feminilidade designam a identidade sexual: a capacidade de “habitar” e amar seu próprio corpo e de desfrutar dele nas relações eróticas”. Enquanto, virilidade e mulheridade tratam da aceitação das condutas sexuadas exigidas pela divisão social e sexual do trabalho.

Na visão desses autores, a incorporação dos critérios da virilidade pelos homens nada mais são que uma defesa contra o medo e a pressão impostas no ambiente de trabalho. As manifestações do sofrimento (medo, dúvida, conflito moral, compaixão etc.) são imputadas às mulheres como a marca da sua inferioridade “natural”. “Uma parte da identidade sexual dos homens se constitui, portanto, no campo social, em detrimento das mulheres” (MOLINIER; WELZER-LANG, 2009, p. 103). Baseando-se nesse pressuposto, a virilidade funciona como um sistema de defesa, garantindo aos homens maiores oportunidades de obterem sucesso social e profissional. As mulheres, ao contrário, são afetadas pelas contradições entre os construtos em torno da feminilidade e a integração no mundo do trabalho, precisando, não raras vezes, abrir mão do seu sexo/gênero e aderir uma postura viril para serem reconhecidas profissionalmente. Essa situação é vivida por Apoema quando decide assumir a direção de uma escola:

(...) Aí quando eu cheguei lá, ouvi: “ah você com esse cabelão todo”, eu tinha um cabelo bem comprido né, “acha que vai mandar aqui? Aqui é terra de macho”, aí eu falei: ah então também sou macho! (risos) (Apoema 1ª /2018).

Conforme Molinier e Welzer-Lang (2009, p. 103), “diferentemente dos homens, as mulheres não construiriam suas competências, mas disporiam de um fundo natural de dons e qualidades femininas (destreza, minúcia, paciência, empatia etc.)”. Deste modo, a inteligência e capacidade criativa das mulheres deixam de ser reconhecidas e as qualidades e os serviços “femininos” são prestados como naturais. A mulheridade não é, portanto, equivalente à virilidade. “Enquanto esta pode servir de identidade de empréstimo naquilo que é promessa de valorização, a mulheridade remete apenas à depreciação e à negação de si” (MOLINIER; WELZER-LANG, 2009, p. 103). Neste sentido, perceberemos que os atributos tidos como femininos serão valorizados, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais da educação básica, daí as professoras serem maioria nessas etapas do ensino. Em contraposição ao que acontece no ensino profissionalizante e no ensino superior ocupados majoritariamente por professores homens. Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2007, os/as profissionais destas áreas também recebem maiores salários e têm maior prestígio social que os/as professores/as da educação básica. De acordo com Claudia Pereira Vianna (2001, p.

93) a feminização da docência nesse nível de ensino e a sua desvalorização monetária fazem parte de um mesmo processo, fenômeno que está diretamente ligado “as relações de poder que definem a divisão sexual do trabalho e a inserção das mulheres em profissões ligadas a funções consideradas femininas e socialmente desvalorizadas”.

Uma outra questão é: Por que Oyá se sentiu interdita pelo olhar da mãe do seu aluno? “É como se ela tivesse me desautorizando enquanto mulher, porque eu sou professora”. É possível separar a identidade de gênero da identidade docente, a vida pessoal da vida profissional? Com base em Stuart Hall (2006), nós diríamos que não. Para esse autor, os sujeitos se constituem de múltiplas identidades, de modo que o pertencimento a diferentes grupos: étnicos, sexuais, de gênero, profissionais, etc., podem causar a sensação de que os indivíduos estão sendo “empurrados em diferentes direções”. Outrossim, identificar-se com um ou mais de um desses grupos nem sempre traduz uma adesão literal às suas marcas e princípios ou a sua negação. “Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos” (LOURO, 2003, p. 51)

Neste quadro, o ser mulher-professora-sexuada se dá em meio a diferentes formas de (des)subjetivação em que o gênero, a docência, a orientação sexual, a etnia, etc., produzem as identidades das sujeitas de pesquisas, porém, não sem fragmentações e conflitos, posto que trazem à lume suas vivências e questionam certezas, posturas e lugares. Articuladas a diferentes pontos nodais as identidades geram diferentes “posições de sujeito”, que são acionadas conforme o contexto vivido por cada um de nós, obedecendo ao que Stuart Hall (2016) denomina de o “jogo de identidades”. Assim sendo, por mais que exista uma pressão para o apagamento de determinadas identidades no ambiente escolar, nenhuma professora deixa a sua identidade de gênero, sexual, étnica, racial, de classe em casa e vai para a escola. A contrapartida também é verdadeira. Ou seja, a identidade docente a acompanha.

Não dá para separar a professora da mulher, bem como da forma como nos constituímos enquanto pessoa, do grupo étnico com o qual nos identificamos e das suas axiologias. Em outras palavras, querendo ou não precisamos concordar que as identidades de gênero e docente caminham juntas. Até porque, como dito por Deborah Britzman (1996, p. 73), não vivemos nossas “identidades como hierarquias, como estereótipo ou a prestações”. Somos muitas a um só tempo.

A fim de se proteger de quem ouse tentar interferir na sua vida pessoal, Apoema se “arma”:



(...) você pode mostrar para eles que nós devemos transgredir em tudo e sem com isso perder a autoridade... Sabe, perder o reconhecimento do outro, perder a valorização do outro porque eu era mãe solteira, na época, só morávamos eu e minha filha não é, eu namorava na minha casa, eu não tinha um namorado fixo, eu tinha um fazer, um ficante, era na minha casa, primeiro que eu nunca gostei de motel, motel não é minha praia, então é na minha casa e eu tinha que ter isso, a minha vida sexual ativa e a vida de professora profissional sem uma atrapalhar a outra. Que as pessoas misturam muito as coisas então eu acho que também é por isso essa postura de professora autoritária como as meninas falam para mim: “- Oh Pró mas senhora é autoritária, mandona!” Eu acho que é uma, sempre foi uma precaução, você pode saber de tudo da minha vida mas isso não vai interferir na minha figura enquanto professora, enquanto aquela que vai mediar o seu saber e ainda dizer se você o seu saber é bom ou não. (Apoema 2ª/2018).

Fátima se reserva:

Os alunos me perguntam porque eu falo o que eu sou, na sala de aula, de maneira natural, entende? Então eu fui aprendendo a lidar com isso, na medida que eu fui aprendendo a lidar com a minha sexualidade, no meu ambiente de trabalho e na minha família as coisas ficaram mais naturais. Meus alunos sabiam antes porque, por exemplo, tinha uma aluna que morava na rua que sabia que eu era casada, então comentou né? “Que a professora era sapatão” quando eu cheguei aqui. Mas até então ninguém me perguntava...eu sempre fui uma pessoa muito reservada eu e minha companheira sempre fomos pessoas muito reservadas, então ninguém sabia muito da minha vida (Fátima 1ª/2018).

Pelos seus discursos, nós podemos observar que Apoema, Oyá e Fátima não interiorizam o gênero e à docência mecanicamente, seus desejos e expectativas nem sempre condizem com as normas impostas à sexualidade da mulher professora, exigindo delas negociações, avanços, recuos, revoltas e alianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseada em Foucault, Louro (1997) recusa a ideia de que numa relação um polo tenha o poder, estável, e outro, não. Na sua concepção, é necessário pensarmos o poder como um exercício que se pratica diversa e cotidianamente por meio de manobras, técnicas, disposições, que são resistidas, contestadas, respondidas, aceitas ou transformadas. A autora nos lembra que, na analítica foucaultiana, o exercício do poder sempre se dá entre pessoas livres e capazes de resistir, caso contrário temos uma relação de violência.

Por meio dos enunciados de Fátima, Oyá e Apoema, verificamos que, se por um lado, elas se protegem e seguem o estabelecido pela escola no que diz respeito às roupas mais adequadas as mulheres-professoras, ao distanciamento necessário entre docentes e discentes

etc., por outro lado, essas docentes quebram o protocolo e subvertem padrões de gênero nas suas vidas pessoais e profissionais, demonstrando que apesar de duplamente reguladas elas não se anulam como sujeitas.

## REFERÊNCIAS

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FELIPE, Jane. Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia. Revista Tecnologia e Saúde, Curitiba, n. 3, p. 251-263, 2006. *Feministas*. Florianópolis, 14(1): 43-59, janeiro-abril/2006

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise de discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, novembro, 2001, p. 1997 – 223

FLICK, U. *Desenho na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman/ Artmed, 2009.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. Ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. De Helenas e de professoras. *Teoria & Educação*. Dossiê: Interpretando o Trabalho Docente. Porto Alegre: Pannonica Editora. n. 4, p. 172-175, 1991a.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 443-481.

MANZINI, E. J.. A entrevista na pesquisa social. *Didática* (Marília), São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MOLINIER, Pascale; WELZER-LANG, Daniel. Feminilidade, masculinidade, virilidade. In: Hirata, Hélène et al. (Org.). *Dicionário crítico do feminismo*. São Paulo: Editora Unesp. p.101-106. 2009.

PEREIRA, Lusia Pereira. O Fazer Feminino do Magistério. *Projeto História*. São Paulo. (11) nov. 1994.

RAGO, Margareth (1997). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

SOUZA, Lorena Francisco de; RATTTS, Alecsandro José Prudêncio. Gênero, Raça, Educação E Ascensão Social: As Professoras Negras E Suas Trajetórias Socioespaciais. *Anais do I Seminário Nacional de Trabalho e Gênero*, 2012, p. 2-10

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de (2000). *A escola e a memória*. Bragança Paulista: Ed. da USF.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 17/18, p. 81 – 103, 2001/02.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2009.