

AS DISCURSIVIDADES DOS/AS EDUCADORES/AS E A CONSTRUÇÃO DA (DES)IGUALDADE DE GÊNERO NAS PRÁTICAS LEITORAS

Gilva Vasconcelos da Silva Matos

Universidade Federal da Paraíba - gilvavsmatos@yahoo.com.br

RESUMO

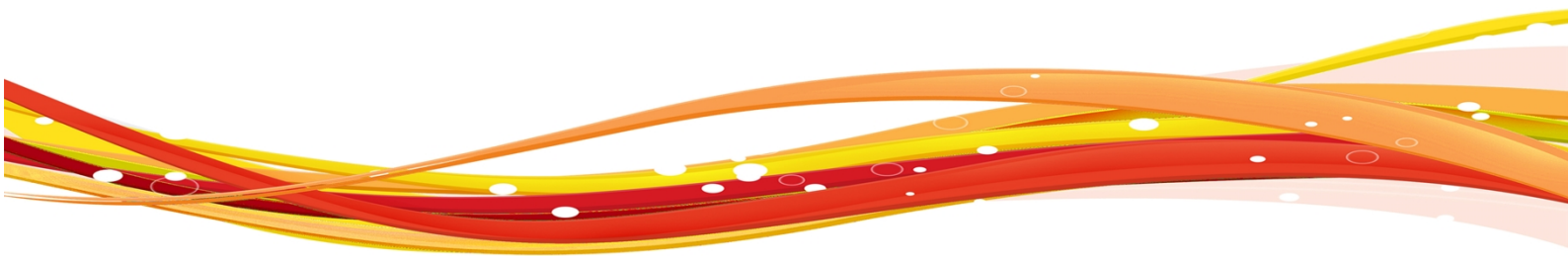
As importantes conquistas efetivadas pelas lutas feministas e pela pauta reivindicatória dos Direitos Humanos, que problematizam a construção social de gênero, têm, na escola, espaço dos mais importantes para o debate promotor da equidade de gênero. Este texto é um recorte de uma pesquisa que se estrutura pela interface entre as práticas leitoras na escola e a promoção desse debate e se propõe a analisar as discursividades dos/as educadores/as, como mediadores/as de leituras acerca das relações de gênero. Para este direcionamento discursivo, o estudo move-se teoricamente na concepção de leitura como prática social, nos estudos feministas contemporâneos e nas contribuições foucaultianas sobre poder e modos de subjetivação. A investigação de natureza qualitativa, regida por princípios analíticos, tem como *lócus* uma escola do Ensino Fundamental da Rede Pública de João Pessoa-PB, na realização de seu projeto de leitura. Foram adotados como procedimentos metodológicos para geração dos dados a análise do documento do projeto de leitura, relatos de diálogos com os/as educadores/as e a aplicação de questionário. E, conforme análise dos resultados do conjunto dos instrumentos investigativos, o debate sobre as relações de gênero não perpassa pela instância do projeto de leitura da escola, nem nas vozes docentes perscrutadas.

Palavras-chave: Discurso, direitos humanos, igualdade de gênero, leitura, práticas discursivas.

1 INTRODUÇÃO

O princípio da dignidade humana, dispensado a todas as pessoas, conforme preconizam os Direitos Humanos em muitos de seus instrumentos e em nosso ordenamento jurídico maior, a Constituição Federal de 1988, é reclamante contumaz de um olhar pedagógico que problematize a construção social das diferenças e a assimetria de gênero. No esteio deste debate, a escola brasileira tem sido, com o advento do segundo processo de redemocratização do país, palco de olhares que os militantes dos Direitos Humanos têm dirigido atenção. Assim se movem, esses ativistas, por saberem do lugar privilegiado que o espaço escolar pode ocupar como fomentador de reflexões na defesa de uma sociedade igualitária, na qual a dignidade seja um bem comum.

Fruto desse momento histórico, na escola ressoam documentos que abordam políticas da diversidade cultural, sexual e da equidade de gênero. Como educadora, mulher, tenho me dobrado à reflexão sobre os efeitos produzidos pelas tecnologias oficiais, no tocante à pauta feminista na



agenda escolar. Tomadas aqui de empréstimos na concepção foucaultiana (FOUCAULT, 2011), tecnologias são os instrumentos que proporcionam formações, assimilações de ordens. E, utilizando-me desse empréstimo, tenho problematizado acerca de como impactam os debates que dizem respeito à equidade de gênero, trazidos pela rede discursiva das diretrizes da educação brasileira, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH (2007) e da legislação educacional inclusiva. Os imaginários¹ inferiorizantes da mulher operam no espaço escolar de que forma, quando a esse lugar chegam avanços significativos das diretrizes do Conselho Nacional de Educação - CNE - pontuando a desconstrução dessa prática discursiva? Qual a perspectiva do debate em um mundo no qual emerge uma globalização ímpar, de informações instantâneas, onde se discutem identidades culturais e desconstrução de comportamentos em meio aos pensamentos hegemônicos? Chegará esbarrando em construções sociais dos/as educadores/as, que se apresentariam essencializadas, fixas? Chegará tendo centralidade? Qual é o seu regime de verdade, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2011, 2012) de pensar a formação discursiva como o *lócus* onde arbitrariamente são determinados os sentidos de um discurso?

Essas questões instigaram-me e delas resultou uma pesquisa com a qual investiguei as discursividades dos/as educadores/as, como mediadores/as de leituras, frente ao debate sobre a equidade de gênero. A ação investigativa se deu em uma escola do Ensino Fundamental da Rede Pública de João Pessoa - PB, na execução de seu projeto de leitura. Este texto é um recorte dessa pesquisa, que possui natureza qualitativa, regida por princípios analíticos, realizada entre os anos de 2013 e 2014, em cumprimento às exigências acadêmicas do mestrado profissional em Linguística e Ensino na UFPB. Em consonância com um mecanismo de proteção, o anonimato, como compromisso ético (SPINK; FREZZA, 1999), a unidade educacional e os/as colaboradores/as desta investigação terão suas identidades preservadas, sendo denominados/as ficticiamente.

O estudo da constituição de subjetividades, que têm como referência procedimentos de controle de comportamentos, em uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2004a, 2004b, 2011, 2012), foi o direcionamento discursivo que norteou a ação investigativa. Em uma interface com esse foco, objetivei refletir sobre as discursividades docentes acerca da dignidade das mulheres, sob a tutela de sua emancipação social, amparada na rede discursiva positivada pelos Direitos Humanos (PNEDH, Resolução 01/12, documentos, conferências) e no olhar dos estudos feministas

¹Imaginários aqui na acepção dada por Castoriadis (1982) como rede de sentidos, sistema de crenças que legitima a ordem social em vigor.

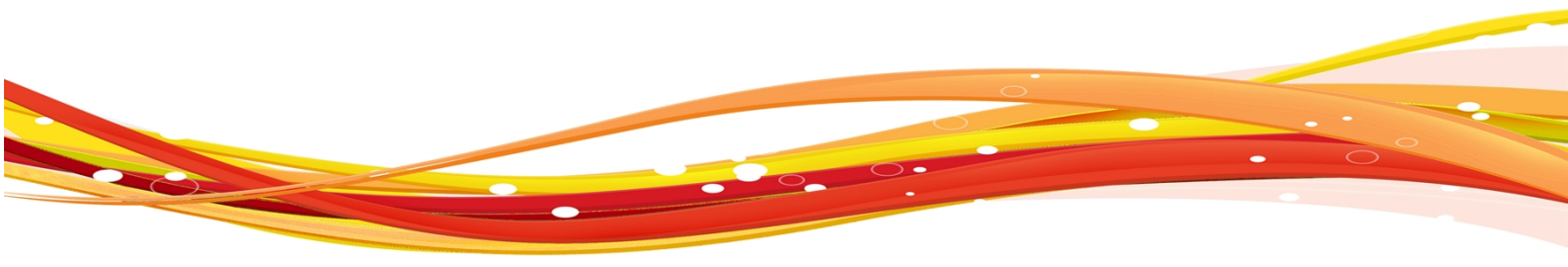
contemporâneos (LOURO, 2012). Movi-me com esses pressupostos teóricos para, no esteio das experiências docentes relatadas, tendo a leitura na dimensão da transformação (LARROSA, 2004), refletir sobre os sujeitos-mediadores de práticas leitoras e seus jogos de verdades.

Para apoiar essa investigação, que perspectivou observar a vinculação da leitura como pilar da (des)construção de imaginários acerca da (des)igualdade de gênero, vinculação essa mediatizada nas vozes dos/as educadores/as, foram traçados como objetivos específicos: (i) examinar se na proposta do projeto de leitura, expresso em seu documento, ocorre seleção de temas que abordem questões voltadas para as políticas educacionais de gênero; (ii) problematizar efeitos de sentidos que perpassam pelos relatos docentes e pelo questionário, instrumento aplicado junto às/aos educadores/as, expressando posições de sujeitos dos/as entrevistados/as acerca da equidade de gênero, na interação no contexto da prática leitora; (iii) contribuir com reflexões que sistematizem estratégias propiciadoras de intervenção na prática pedagógica, na perspectiva da equidade de gênero.

Uma indagação que se desdobrou em outras se fez presente na elaboração da temática em foco: afinal, por que buscaria, na roda de leitura de uma escola, fios que relacionassem leitura e construção social de gênero? Qual o sentido de se entrelaçar estas duas instâncias discursivas? Não bastaria ler para construir uma formação ética, na qual se capacitariam todos/as para serem protagonistas do projeto de sociedade em que conviveriam? Essa mera sacralização da prática leitora, tão disseminada até por leitores/as, ignora que ler é uma prática discursiva. E, como prática discursiva, na acepção foucaultina (FOUCAULT, 2011), conceituada como os dizeres que ganham corpos técnicos, em instituições, a ação de ler deve primar por reflexões atinentes ao sentido de que essa ação não é inócua nem emancipadora em si, pois como esse filósofo afirma:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2011, p. 8-9).

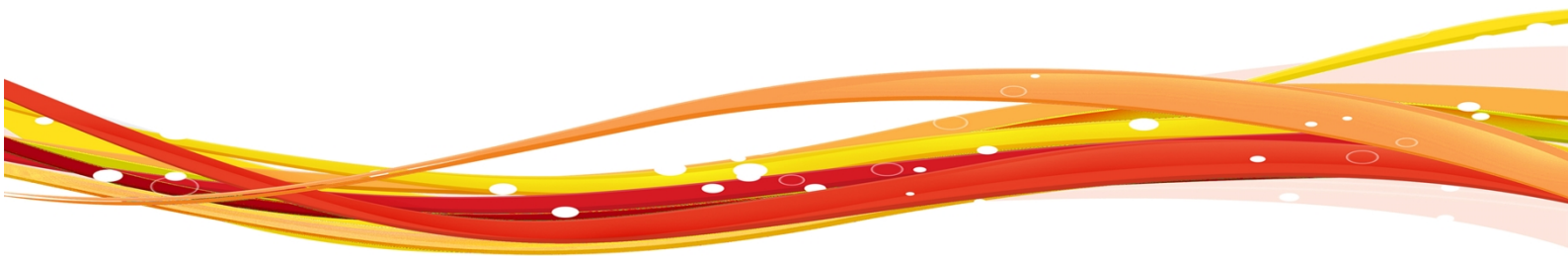
Foucault (2011) pontua que, para esse controle, há a fabricação de procedimentos de exclusão social apoiados sobre uma base institucional. Essa base tem como reforço todo um conjunto de práticas, dentre as quais estão a pedagogia e a sexualidade, relacionadas à vontade de verdade como mecanismo de controle do discurso e de luta na constituição dos sujeitos. O empreendimento desse autor na reflexão da construção de uma hermenêutica de si, com a qual se



buscam os jogos de verdades que engenham sujeitos, enriquece as reflexões dos movimentos que militam por emancipação na esfera da subjetivação. E, nas palavras de Foucault (2004c), há uma intenção de beleza no conhecimento de si. Saber para governar a própria vida: “para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo) [...]” Nesse sentido, Foucault (2012), que afirma não ser possível sociedade sem relações de poder, tece os possíveis instrumentos de jogar com o mínimo de dominação: regras de direito, a prática de si, técnicas racionais de governo, o *éthos*.

Os estudos feministas (LOURO, 2012) propõem, por sua vez, um olhar para a existência do sujeito cindido, construído na e pela linguagem, como efeito das determinações culturais, inserido em complexas relações de poder. E, embora as questões feministas não tenham aparecido nas problematizações de Foucault, conforme atesta Rago (2008), esse coletivo pode ter como instrumento de luta, em sua processual conquista por emancipação, as reflexões foucaultianas (cf. FOUCAULT, 2004a), atinentes à premência de se constituir um novo sujeito ético, a partir de práticas de liberdade. Essa direção discursiva é basilar se considerarmos que do olhar de Foucault (2004a) acerca dos modos de constituição das subjetividades, pode-se extrair o debate que destaca a desnaturalização do sujeito, as formas de sujeição coercitivas no social. Essas últimas, por exemplo, se trazidas à luz dos estudos feministas, apontam modelos de feminilidade impostos pela dominação classista e sexista, desconstruídos e recusados pela militância desse movimento social. A refutação do amor materno como um sentimento inerente à condição de mulher é exemplo de desnaturalização que foi articulada pelo coletivo de mulheres. Atributos como o da docilidade inerente, da tendência à castidade sexual, da domesticidade e da inaptidão para certos labores, também são construções sociais que a mobilização feminista tem posto em evidência, negando-as. Enfim, um mergulho nessa direção temática oferece às mulheres teorizações que as subsidiam, aclarando-lhes questões. Uma delas é, por exemplo, poderem recusar o que são (FOUCAULT, 2012).

Dar conta dessas reflexões é um legado complexo, que se constitui em um chamamento do discurso dos Direitos Humanos. E, como reivindicações morais, esses direitos, assegura Piovesan (2005), em sua concepção contemporânea, compõem a nossa racionalidade de resistência na medida em que traduzem processos que consolidam lutas pela dignidade humana. Pautados pela gramática da inclusão, os Direitos Humanos, que não são um dado, mas um construído (PIOVESAN, 2005), devem adentrar o espaço escolar, como um imperativo ético-político-social que é, capaz de



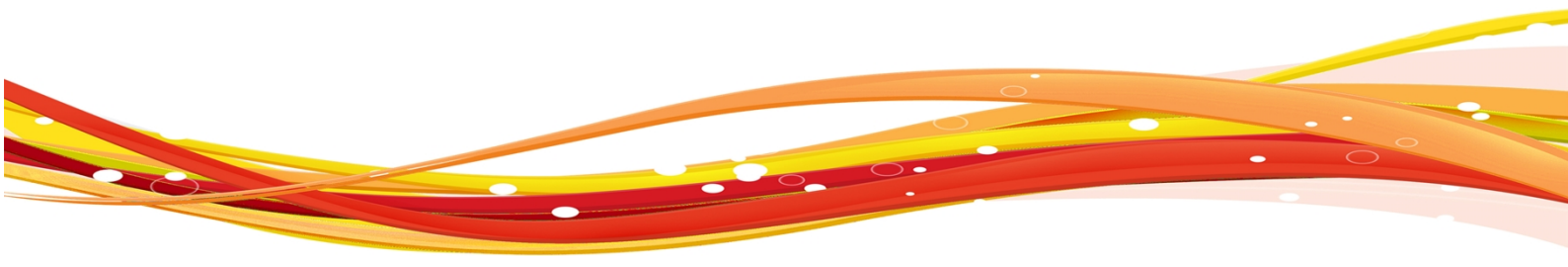
enfrentar um legado discriminatório, que tem negado o respeito à diversidade sexual, cultural e humana, o que é um atentado à premissa da garantia da dignidade de todas as pessoas.

Para o assentamento do debate sobre os postulados dos Direitos Humanos, no âmbito da escola brasileira, não faltam ordenamentos. Há um arcabouço legal que dispõe sobre a educação: o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2007) e as diretrizes nacionais emanadas pelo CNE, bem como a Resolução nº 1/2012 que estabelece diretrizes para a educação em Direitos Humanos. Este documento determina que os sistemas de ensino devam ter planejamento e ações que zelem por princípios inclusivos, desenvolvendo-os nas formações inicial e continuada de profissionais das diferentes áreas de conhecimento, como também de todo aparato estrutural da escola. Nesse sentido, a resolução se traduz como um poderoso instrumento de inclusão social, aliado no combate às seculares construções que subjagam mulheres e produzem o diferente como abjeto, sob uma lógica androcêntrica, heteronormatizadora e discriminatória.

Inteirar-se da força articulatória dos movimentos sociais embandeirados com a defesa dos Direitos humanos é relevante para a instância educacional, afinal, nela ressoam as vozes sociais que, segundo regras históricas, implementam hegemonia e contra-hegemonia. A escola é uma instância reguladora de comportamentos, amarrada ao poder-saber pedagógico que se efetua em práticas discursivas fabricando sujeitos (cf. FOUCAULT, 2011, 2012). Esse processo é flexionado por dispositivos, entendidos conforme o filósofo, como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, que formam feixes em um trançado com os quais não se familiariza facilmente. Louro (2012), por isso, convoca os/às educadores/as para o ato de “afiar os sentidos” e apreender no campo da linguagem a força da constituição de sentidos que esta articula, que molda e produz:

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; [...] Atenta/as aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 2012, p. 63).

Nessa direção, formar leitor/a na escola é uma luta por discurso, exige o afiar de sentidos recomendado pela autora. A leitura pode estar construindo *o éthos* do qual fala Foucault (2004a), que cata dos gregos o sentido de viver eticamente. Larrosa (2004) trata da prática leitora na



dimensão da experiência que remete à conversão; esta não vista como aspiração ao divino, mas à substancialidade de si. Ler deve ter a direção da busca de si, do outro, da transformação:

O texto, esse segundo ser no qual o leitor submerge, está empapado da sombra do leitor. A palavra alemã é *Getrankts* e poderia ser traduzida por embriagada ou por embebido [...] O texto, por sua parte, é permeável a esses líquidos, uma vez que se deixa empapar e embriagar por eles. Ambos são líquidos e podem misturar-se entre si. E o texto, uma vez liquefeito, embriagado e desmaternado, agora pode ser o elemento em que o leitor pode submergir para emergir transformado, o elemento líquido da metamorfose (LARROSA, 2004, p. 108).

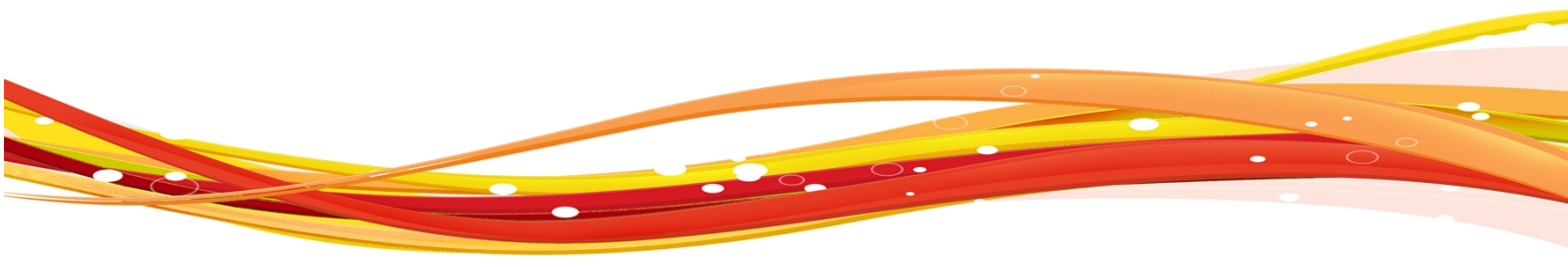
Com a direção discursiva de que a linguagem é constituinte dos sujeitos, problematizei sobre como as práticas discursivas irrompiam e sob quais condições na mediação leitora dos/das participantes da pesquisa. As relações de gênero perpassam textos, entranham espaços: elas estão explosivamente presentes (LOURO, 2012). Tais relações, enfim, estariam sendo problematizadas, à luz da teoria de gênero, pela via da leitura? Esse fio conduziu meu interesse no foco temático desenvolvido, movido pelos estudos feministas e foucaultianos.

2 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos adotados para a geração de dados, nesta ação investigativa, compuseram-se de questionário, aplicado aos/às educadores/as envolvidos/as com o projeto de leitura; diálogos gerados a partir de minhas visitas à unidade educacional para as quais construí notas de campo com o propósito de registrar as vivências naquele espaço. Também se constituiu como instrumento de investigação da pesquisa a análise do documento base do projeto.

3 ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS INVESTIGATIVOS

Analisar discursos é também atentar para aquilo que não é dito. Nos silêncios, nas interdições, há formas específicas de os sujeitos construírem significados. E, conforme parte da empiria por mim construída, dialoguei com educadores/as e observei seus/comportamentos, silêncios, nas visitas que fiz à escola TRAVESSIA, buscando perscrutar dos/as participantes desta pesquisa reflexões acerca de coisas ditas e não ditas, entranhadas que são essas das dinâmicas do poder-saber. Verifiquei, por conseguinte, que o projeto de leitura da escola não contempla o debate sobre a equidade de gênero. Essa verificação foi feita com base na análise dos instrumentos

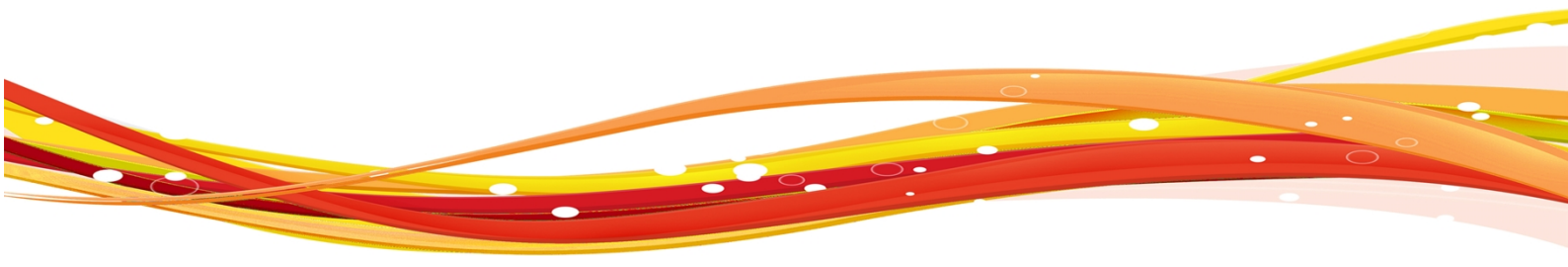


aplicados. O documento-fundador da ação leitora não apresenta, na organização de seus propósitos, ações e bibliografia, elementos que demonstrem a promoção de uma leitura na perspectiva do combate a uma ordem sexista, androcêntrica. Percebi ainda a não contemplação do debate pela análise das respostas do questionário aplicado, como também pelos diálogos que articulei com os/as educadores/as. Em função do espaço deste artigo, restrinjo-me à análise dos resultados levantados por dois instrumentos de pesquisa, os quais me fizeram refletir com ênfase sobre o sexismo e as relações de poder como práticas integrantes do cotidiano escolar, em grande extensão.

Entrevistando Rosa, (diário de campo/04/10/13), percebi o quanto uma ordem sexista controlava seus enunciados. Interessou-me saber dela sobre a inserção de uma nova ordem discursiva, propositora da equidade de gênero. Obtive dessa docente que as tecnologias enunciativas, que propõem uma nova ordem de reflexão e comportamento, é uma desordem, um mal. Não exatamente com essas palavras, mas trazendo esse sentido, Rosa respondeu-me. Seu olhar, percebi, aposta na repressão de corpos, na assimetria de gênero. E me relatou um fato bastante testificador disso: a escola, segundo me informou, havia enfrentado um problema com o quadro de depressão vivido por uma de suas alunas, culminando na autoflagelação da garota. Isto se deu em consequência do constrangimento pelo qual passara, após ter tido sua imagem exposta em rede social, fazendo sexo com vários meninos. O olhar de Rosa, ao narrar o episódio, foi perpassado por preconceito machista. Isso, em meio a toda uma problematização que o coletivo de mulheres tenta construir sobre igualdade de direitos, destoa das práticas de liberdade e condiz com a indagação de Foucault no tocante à regulação dos comportamentos, entre outras instituições, pela escola:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra, senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso, senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes [...]? (FOUCAULT, 2011, p. 44-45).

Em consonância com o que diz Foucault (2011), os depoimentos de Rosa podem ser vistos como os que se apropriam de um discurso que se arvora no papel de controlar sujeitos, pautados no poder institucional escolar. E mesmo quando este poder passa a ser enxertado por outra ordem discursiva, a educadora é refratária à nova ordem. Isso fez com que ela fosse redutora no olhar que dirigiu à menina de sua história: vítima do machismo de colegas, ainda foi a condenada pela autoridade escolar. Indaguei-lhe sobre o que fizeram com os meninos que expuseram a garota. Sua resposta anunciou um conservadorismo atravessado por gênero:



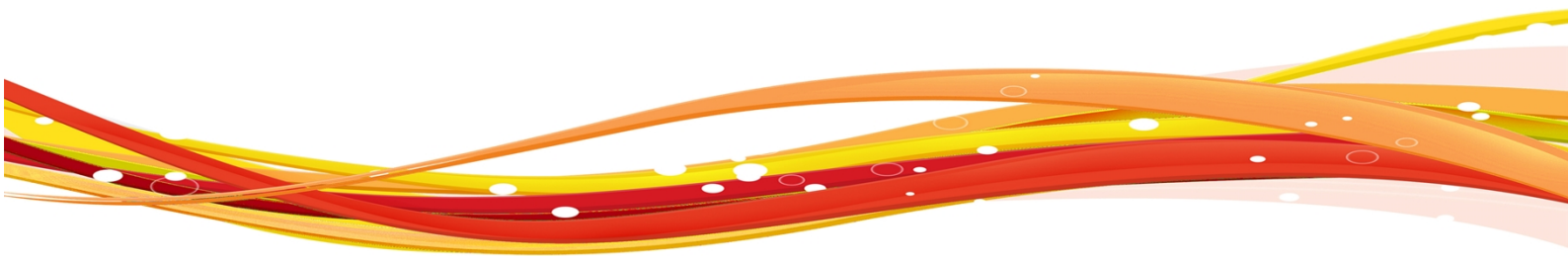
- *Foram chamados na direção, advertidos. Mas são homens!*

Homens, homens que constroem mulheres, expõem-nas. A ressalva, pode-se ler, pontuada pela materialidade linguística da conjunção adversativa *mas*, no enunciado de Rosa, reforça seu *status* de sujeito que anuncia de um lugar iníquo e conservador. “*Mas são homens*” é o enunciado campo para o não dito brotar: nada lhes pega mal na instância da sexualidade, assim subjaz um discurso assimétrico de gênero nesta voz.

E sequenciando a investigação, averigui ainda que o projeto de leitura da escola era desvinculado de uma problematização com o campo de gênero, em entrevista à Mari, (DC/13/set/2013). Ela me informou não ter atração pela inserção da temática em suas práticas. Resolvi indagar-lhe se não consideraria pertinente repensar sobre isso. Assim o fiz em consonância com Louro (2012), no tocante à percepção da autora de que não há distância da temática de gênero: ela é entranhada na escola. Educadores/as têm, desse modo, a possibilidade de refletir sobre que construção discursiva abraçam: problematizam ou não as assimetrias de gênero. E o que atestei na voz de Mari é que ela não abraça o combate à iniquidade de gênero. À minha indagação acerca da necessidade de trabalhar a leitura para uma consciência de gênero, sem titubear, respondeu-me:

- *Dou-me por satisfeita quando faço meus alunos [e alunas] lerem. O que leem não faz parte de minhas expectativas.*

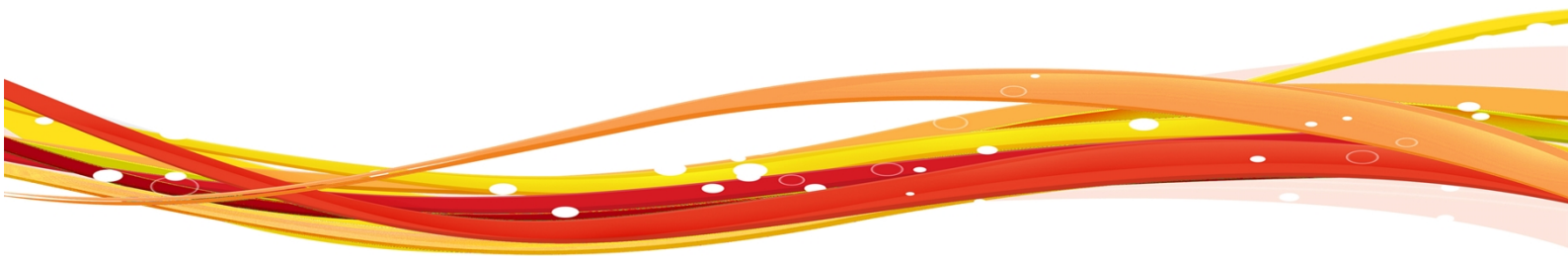
Em contraste com esta resposta de mestra sem atenção ao teor discursivo da leitura, resgatei naquele espaço, as reflexões de Larrosa (2004) problematizando o ato de ler sob o crivo vinculador deste ato às práticas de liberdade. O autor, em um ensaio intitulado “Leitura e metamorfose”, ao analisar o poema *O leitor*, de Rilke, trata da experiência da leitura em sua dimensão complexa e de plenitude do existente: leitura que transforma, que transfigura, que torna o leitor um outro. Esse estudioso, ao se debruçar sobre a poesia existencial e metalinguística de Rilke, nega a personalidade do leitor, cravando sua dispersão. Isto fica demonstrado, segundo o ensaísta, no seguinte verso: “*Quem o conhece, este que baixou seu rosto, de um ser até um segundo ser*” (RILKE, 1908 apud LARROSA, 2004, p. 97). Para Larrosa (2004), o poeta trabalha com o movimento do olhar, descrito no poema, como o movimento que delinea conversões, apropriações



de mudanças. Assim, o leitor que se curva, entrega-se, aprende a ver de outra maneira, e é desconhecido então até por sua mãe, como pode ser visto no segundo quarteto do poema, a saber: “*Nem sequer sua mãe estaria segura/se ele é aquele que ali lê algo, mergulhado/em sua sombra*” (RILKE, 1908 apud LARROSA, 2004, p. 97), é o leitor que angaria *olhos dádivos, traços alterados para sempre*. Há uma força poética na imagem do leitor em silêncio, curvado, despersonalizado e por fim transformado, da qual Larrosa (2004) se apropria para trazer uma reflexão sobre o que significa um mundo pronto, quando “topado” por leitores. É dessa leitura, cujo sentido é o da experiência, das travessias, diante de um mundo hostil, que a leitura para esse autor se inscreve. Heidegger (apud LARROSA, 2004, p. 110) dimensiona o ato de ler, debruçando-se na etimologia do termo:

A etimologia de ler, como recorda Heidegger, remete a recolher, a colher, a colecionar, a coletar. Leitura, *lectio*, lição e também, e-leição, se-leção, co-leção, co-lheita. Heidegger mostra como o *legein* grego relaciona-se com o *leger* latino e com o alemão *lesen*, em seu sentido primitivo de um “pôr abaixo e pôr diante de que se reúne a si mesmo e recolhe outras coisas.” [...] Por isso, o juntar e pôr diante não é um juntar qualquer coisa, de qualquer maneira, não é um mero amontoar, mas implica uma busca e uma escolha previamente determinada por um colocar dentre, por um colocar sob um teto, por um preservar ou abrigar (HEIDEGGER apud LARROSA, 2004, p. 110).

Há uma ideia de abrigo, incorporação, com a definição do termo, que sugere a leitura como colheita. E é com essa ideia que advogo o quanto a formação de leitores/as é tarefa de extremo zelo: pressupõe plantar em condições adequadas, que envolvem a disponibilidade do espaço, bem como a condição intersubjetiva de desejo, por parte de quem propõe a leitura. A formação de leitores/as é ato sério, ultrapassa a mera decodificação. É, no dizer de Larrosa (2004), experiência que possibilita lançar-se. E qual lançar poderia haver na leitura proposta pela prof.^a Mari, com poucos livros, em muitas mãos, e salas superlotadas? Desprotegida pelo Estado, pelas famílias não leitoras, com um fastio intelectual leitor por temas que apareciam nas formações continuadas, segundo me informou, mas desapareciam na sua prática discursiva, essa docente não vê na leitura um espaço fomentador de reflexões que defendam um mundo para todos. Nem poderia. Não há um lançar-se em leitura que objetive fazer alunos/as decodificadores de textos. Há é um entrave na mediação leitora de Mari, fruto do percurso formativo da profissional, refratário às mudanças que as tecnologias enunciativas instigadoras de reflexões sobre a constituição de identidades trazem.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a dimensão discursiva na qual os sujeitos se inserem como produtos e produtores de sentidos, busquei verificar o modo como a escola TRAVESSIA produz efeitos de sentidos com suas práticas leitoras. E, das análises dos dados levantados, observei que a leitura desenvolvida na instituição não contempla o debate da equidade de gênero. Essa omissão, perscrutada nas vozes docentes, por intermédio de diálogos, questionário e documento do projeto, é algo que fortalece a manutenção da iniquidade de gênero e está desafinado com os postulados dos Direitos Humanos.

É preciso, portanto, que a travessia desse vazio temático seja feita. Atinente, por conseguinte, à perspectiva interventiva do mestrado, e inclinada pelas veredas de educadora feminista, propus, sem desejar oferecer a última palavra, à escola em tela, em um capítulo exclusivo de minha dissertação, a inserção temática das relações de gênero pela via da leitura. Fiz isto através de sugestões de atividades pedagógicas e de leituras que enfocam a temática de gênero.

A escola possui os ferrolhos da construção social que subjuga mulheres. Essa instituição, todavia, a despeito de ser refratária, não está impermeável a uma nova ordem discursiva. Em uma perspectiva foucaultiana (FOUCAULT, 2012), podemos recusar quem somos, emoldurando o debate das práticas sociais pela historicidade. E a leitura, em uma perspectiva discursiva, pode suscitar na agenda escolar os espaços reflexivos para que as mulheres construam subjetividades cuidadoras de si, que as farão cidadãs emancipadas, com lugares traçados por si e para si.

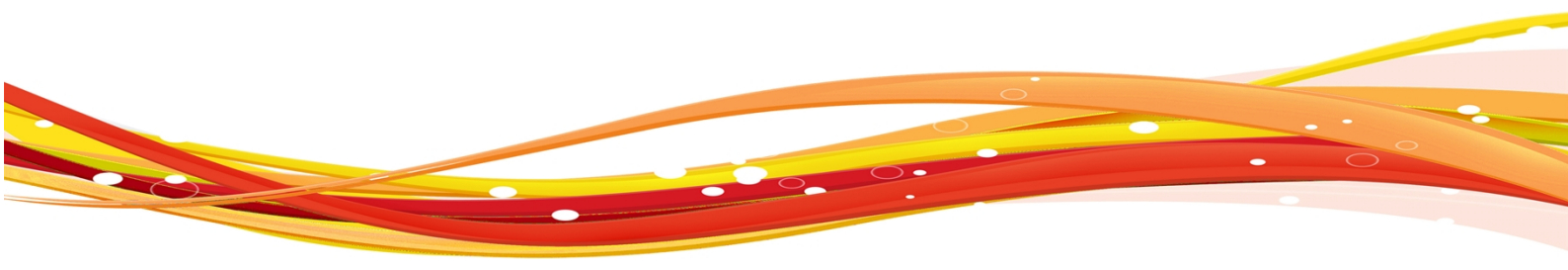
5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução nº 1**, de 30 de maio 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

CASTORIADIS, C. A. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25 ed. Roberto Machado (Org.). São Paulo: Graal, 2012.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 21. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.



_____. A Ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Tradução de: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a, p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. Uma Estética da Existência. In: MOTTA, Manoel Barros da; FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b, p. 288-300.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Tradução de: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 124. jan./abr./2005.

RAGO, Margareth. Foucault. As artes de viver do anarco-feminismo. In: VEIGA NETO, Alfredo; RAGO, Margareth (Org). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SPINK, Mary Jane P; FREZZA, Rose Mary. Práticas Discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, Mary Jane. (Org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999. Cap. I – p.17-39.

