

RITA DE CÁSSIA COSTA MOREIRA

**SINAIS DE GÊNERO NAS DIFERENTES LINGUAGENS
QUE TECEM O DISCURSO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ângela Maria Freire de Lima Souza

**SALVADOR
2008**

Ficha Catalográfica
(Elaborada pela Biblioteca Basílio Catalá Castro)

R835s Moreira, Rita de Cássia Costa.
Sinais de gênero nas diferentes linguagens que tecem o
discurso na escola. / Rita de Cássia Costa Moreira. Salvador:
Salvador: UFBA/FACED, 2008.
178f.

Orientador: Prof^ª Ângela Maria Freire de Lima e Souza.
Dissertação (Mestrado) – UFBA/FACED/PPGE, 2008.

1. Educação 2. Linguagem 3. Gênero – Tese. I. Universidade
Federal da Bahia. II. Souza, Ângela Maria Freire de Lima e. III. Título.

CDU: 37

RITA DE CÁSSIA COSTA MOREIRA

**SINAIS DE GÊNERO NAS DIFERENTES LINGUAGENS
QUE TECEM O DISCURSO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do grau de Mestra em Educação.

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA – Orientadora
Doutora em Educação – FAGED - UFBA

TEREZA CRISTINA PEREIRA CARVALHO FAGUNDES
Doutora em Educação – FAGED - UFBA

MARTA MARIA LEONE LIMA
Doutora em Educação – FAGED - UFBA

Para
Maria Lúcia
Carlos Moreira (*in memoriam*)
Luis Tomás
Ariane e Gabriel
Irmãs e irmãos

AGRADECIMENTOS

A Deus e às muitas flores do meu caminho...

Nossa Senhora, Mãe Maior,
certeza de presença, de força,
de bênçãos, de fé, de cuidado.
Companheira fiel, anjo que me guarda.
Que como Mãe abre seus braços,
acolhe, tranquiliza, incentiva
abençoa em cada passo, cada jornada.

Pais, flores de graça, de tenacidade
exemplo, coragem, força, ousadia:
Maria Lúcia, amada, querida
Exemplo de mãe, exemplo de vida.
Que bom livro de cabeceira
sua história daria!
Carlos Augusto, pai sofrido,
pai amado.
Caminhos ligados, caminhos descontraídos.
A vocês, todo afeto e gratidão
Modelo marcado em meu corpo, em meu coração.

Luís, flor querida.
Companheiro de viagem, parceiro de jornada
Por jardins, pomares, plantações
Vivemos o amor
Saboreamos o fruto, preparamos a terra,
plantamos sementes.
Resultado: sabor, cor, luz e cheiro de eterna primavera.
Ariane, flor de objetividade,
cumplicidade, carinho, precisão.
Gabriel, flor de sentimento, organização,
parceria, compreensão.
Flores desejadas, flores recebidas.
Primavera em minha vida.
Flores incondicionalmente acolhidas
Flores sagradas
Flores para sempre regadas
Com amor, respeito, cuidado.
Flores de certeza, flores de partilha,
flores de rama, flores de chegada.
Flores de eterna magia.

Augusto, Carmem, Wladimir, Vânia, Carla
Bouquet de irmãos, de sensíveis flores,
De delicado perfume
Presença insubstituível, amorosa e definitiva,
Grande força em minha vida.

À flor família, flor de profundas raízes
Tantos matizes, tantos perfumes
Regar constante, cultivo diário
De saberes e amor incessante.
Tias/os, primas/os, sobrinhas/os,
Cunhadas/os, afilhada/o.
Pétalas de carinho
Gotas de amizade.

Ângela Maria Freire de Lima e Souza
Flor orientadora
Amiga sensível, situada
Fiel seguidora, anjo da guarda.
Flor de exótico perfume, de rara beleza.
Boas, doces, fundamentais lembranças,
para sempre guardadas, com carinho regadas.

Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes
Flor de precisão
Flor de incentivo e segurança
Renovação de expectativas
De esperanças, de abastança.

Flores da Escola Experimental
Jardim colorido, vivo, perfumado
Espaço de aromas, texturas
Belezas, aprendizagens
Descobertas de sabor variado.

Bisa, flor admirada,
flor de incentivo, apoio, confiança.
Flor de novidades, flor de deslumbramento.
Gratidão eterna
Lembrança de grandes e bons momentos.

Tatiane Lucena, Maria José, Izaura,
flores de anúncio, de novos tempos.
Novas esperanças, companhia,
amizade, dedicação, confiança.

Gefige, flor de rama
Que se expande e floresce
A cada dia agregando
Flores novas, brotos, espécies.

Isba, flor de tradição, flor de trabalho
Flor de reconhecimento
Flor que, a cada estação, floresce em desafio
Em descoberta, em superação.

Mística flor, meio bruxa, meio fada
Tatiana Lantyer, flor de anunciação
Do discurso que revela, que esconde
Que é luz, que é sombra
Que muitas vezes assombra
Pela força da revelação.

Professoras/es, orientadoras, colegas,
tantos nomes, tantas flores
Inspiração constante
Debate presente.
O consciente carinho, a amorosa gratidão,
De uma flor em movimento crescente.

Graça Bastos e Dani Varandas,
flores de marcante beleza, inesquecível perfume.
Flores de parceria, escuta, ousadia.
Flores de respeito, competência e parceria.

Michele, Marta, Gal Pereira,
colegas de curso, flores de estação
Flores de exemplo, de incentivo,
aprendizagens, parceria, gratidão.

Neim, flor de acolhimento
Flor de resistência
De beleza, aprendizagem
Flor que leva a mulher
a novas e situadas paisagens.

A todas as flores que li
Em diferentes estilos, diferentes discursos
Flores de descobertas, aventuras
Paixões, amores.
Flores que cultivo, que acaricio
Que me alimentam, me motivam
Flores – histórias – autoras – autores.

Rita Moreira
Outono de 2008

As palavras sabem muito mais longe...

Bartolomeu Campos de Queiroz

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar os sinais de gênero presentes nas diferentes linguagens que compõem os discursos da escola e, através deles, perceber as implicações desses discursos na reprodução de estereótipos para meninas e meninos, mulheres e homens. A abordagem teórica deste tema envolve o pensar na perspectiva da multirreferencialidade, condizente com os pressupostos das epistemologias feministas, enfocando as perspectivas históricas, epistemológicas, antropológicas e críticas. As discussões sobre gênero, discurso, linguagem e poder são tecidas, portanto, num movimento dialógico que envolve a História, a Linguagem e os Sujeitos. A Análise de Discurso vem compor esta linha de investigação por permitir a criação de dispositivos de análise que considerem o funcionamento do discurso na produção de sentidos e que explicitem o mecanismo ideológico, abrindo, assim, perspectivas para a interpretação e para a compreensão. Dos muitos caminhos de investigação dos “dizeres” (discursos), interessam-me, neste estudo: a Linguagem, seus signos, símbolos, significações; a Análise de Discurso e a possibilidade de pensar a linguagem organicamente em três perspectivas: sociológica, linguística, psicanalítica. Esta configuração é particularmente interessante, quando discuto o processo de formação das representações de gênero que se têm perpetuado através da educação e contribuído para a determinação de assimetrias que privilegiam homens em detrimento das mulheres. É nessa perspectiva que investigo a palavra e as diferentes linguagens que circulam na escola, buscando perceber implícitos, subentendidos e implicações na construção de identidades de gênero, através da análise detalhada e situada do objeto em estudo – o discurso, seus simbolismos, suas representações, suas ideologias. Isto me permitiu compreender e interpretar a linguagem em movimento, como veículo de construções ideológicas, principalmente no que diz respeito à construção das identidades de gênero na escola. Considerando a relevância da Escola Experimental na minha história de vida e no ensino de crianças de 06 a 10 anos, em Salvador, recolhi e analisei discursos em diferentes linguagens através da observação direta, dos textos presentes em circulares e avisos e de entrevista semiestruturada com as educadoras (docentes, coordenadora e diretora). Da relação dialógica estabelecida entre os três pilares desta pesquisa (texto escrito, entrevista, observação) emergiram categorias de análise que nortearam meu olhar, minhas leituras, minhas (provisórias) conclusões. Nelas, sensíveis considerações que, no profícuo diálogo com o referencial teórico, apontaram marcas de relações de gênero no ambiente escolar e a urgente necessidade de se repensar/reelaborar discursos que, marcadamente androcêntricos, instalam meninas e meninos em lugares/papéis pré-concebidos, estereotipados, excludentes, assimétricos.

Palavras-chave: Linguagem, Discurso, Gênero, Educação.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyse the signals of gender present in different languages which compose the school discourses and through them to notice the implications of these discourses in reproducing the stereotypes for girls and boys, women and men. The theoretical approach of this theme includes the thinking of perspective of the several references, according the presupposed feminine Epistemology, focussing the historical, epistemological, antropological and critics perspectives. The discussions about gender, discourse, language and power are made with a dialogic movement that comprised the History, the Language and the Subjects. The Analysis of Discourse, compouses this investigation line, by allowing the creation of analysis devices considering the work of the discourse in producing senses that show the ideological mechanism, allowing perspectives for interpreting, for comprehension. Among several discourses investigation ways (discourse), I'm concerned, in this study: the Language, its signals, simbols, meanings; the Analysis of Discourse and the possibility of thinking the language organically in three perspectives: sociologic, linguistic, psychoanalytic. This configuration is particularly very interesting, when I discusse the process for creating the representations of gender which have been perpetuated through the education and have contributed for defining the assymetries, which support men in detriment of women. With that perspective I investigate the word and the different language surrounding the school, looking for to notice implicits, and implications in shaping the gender identity, through a detailed and located analysis of the studied object – the discourse, its symbols, its representations, its ideologies. This allowed me to comprehend and to interpret the language in movement, as a vehicle for ideological constructions, mainly related to the construction of gender identities in school. Considering the importance of the Experimental School in my life history and the teaching for six to ten years old children in Salvador, I have withdrawn and analysed differents languages discourses through the direct observation of present texts at circular letters and anounces, and from semistructured interviews with professors (teachers, coordinator and principal). From the dialogic relationship settled among the three pillars of this research (written text, interview, observation) appearing analysis categories, that guided my watch, my readings, my conclusions (temporarys). That sensitives considerations, that in the usefull dialog with a teorical reference, indicated the marks of the gender relation in the schoolar environment and the necessity in rethinking / reorganize discourses, which are markedly androgenic, install girls and boys in places / roles preconceived, excluding, assymetric.

Key Words: Languages, Discourse, Gender, Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Perfil das entrevistadas na Escola Experimental	21
Fotografia 1	Quadro em exposição na sala da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil – Escola Experimental, 2007	111
Fotografia 2	Alunas e Alunos do Grupo 06 em horário de intervalo – Escola Experimental, 2007	113
Fotografia 3	Produção das crianças do Grupo 06 por ocasião do Dia dos Pais – Escola Experimental, 2007	114
Fotografias 4	Cartaz afixado no corredor da escola por ocasião do Dia do Estudante – Escola Experimental, 2007	124
Fotografias 5	Cartaz afixado no corredor da escola por ocasião do Dia do Estudante – Escola Experimental, 2007	125
Fotografia 6	Cartaz afixado numa sala de aula do Grupo 07 sobre as metas semanais a serem atingidas pelas alunas e pelos alunos. Escola Experimental, 2007	126
Tabela 1	Desempenho de meninas expresso em porcentagens	155
Tabela 2	Desempenho de meninos expresso em porcentagens	155
Gráficos 1 e 2	Desempenho escolar de meninas e meninos em História e Geografia – Percepção docente	156
Gráfico 3 e 4	Desempenho escolar de meninas e meninos em Artes – Percepção docente	157
Gráficos 5 e 6	Desempenho escolar de meninas e meninos em Ciências – Percepção docente	157
Gráficos 7 e 8	Desempenho escolar de meninas e meninos em Matemática – Percepção docente	158
Gráficos 9 e 10	Desempenho escolar de meninas e meninos em Língua Portuguesa – Percepção docente	159

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO	13
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO	19
1.3 CONFIGURAÇÃO DA TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
1.4 ESTRUTURAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	31
2 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: CONSTRUINDO MULHERES E HOMENS	33
2.1 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: UMA VISÃO GERAL	33
2.2 MODELOS MARCANTES DE MULHERES NA BAHIA	47
3 LINGUAGEM E PODER: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE GÊNERO E ESCOLA	59
4 NA TEIA DE DIFERENTES LINGUAGENS, O DISCURSO DE GÊNERO NA ESCOLA	94
4.1 ESTEREÓTIPOS DE MULHERES E HOMENS	97
4.1.1 Circulares em homenagem às mães 2006/2007	97
4.1.2 Circulares em homenagem ao papai 2006/2007	106
4.1.3 Circulares sobre a Feira de Conhecimentos 2006/2007	108
4.1.4 Outras linguagens	111
4.2 OCULTAMENTO DA MULHER	117
4.2.1 Circulares aos funcionários e professores	122
4.2.2 Outras linguagens	124
4.3 TRATAMENTO DIFERENCIADO	127
4.3.1 Para meninas e meninos	127
4.3.2 Para Professoras e Professores	134
4.4 ATUAÇÃO FEMININA	137
4.4.1 Circulares às Mães	144
4.4.2 Circulares aos Pais	145
4.5 SEXUALIDADE NA ESCOLA	148
4.6 DESEMPENHO ESCOLAR	152
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	171
ANEXOS	175

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO

Proponho, neste estudo, investigar e discutir, numa perspectiva de estudos de gênero, os discursos presentes nas diferentes linguagens veiculadas pela escola e sua importância nos efeitos de sentido e nos sinais de assimetria e dominação masculina, presentes em palavras, imagens e expressões de poder que envolvem o ser e o fazer de mulheres e homens na escola e na sociedade.

Muito cedo senti um imenso interesse pela leitura, pelos livros, pela pesquisa. Um interesse que crescia a cada dia, a cada página e a cada nova leitura. Com eles aprendi a ver o mundo, acalentei sonhos, desejos, preenchi vazios e me apaixonei. Com a literatura alimentei a sede de saber, discutir, investigar; com ela fui descobrindo identidades, representações, contextos, situações... Um mundo inteiro a ver, dialogar, experimentar, sentir... Um mundo preñado de palavras, ideologias, história... Beleza e descobertas sob a ótica da poética, do encantamento, da estética. Nas palavras de Gonçalves Filho (2000, p. 15):

[...] O poder da palavra ou da literatura se institui justamente por ser produtora de conhecimento. Constitui, pela beleza, uma geografia espiritual de encantamento enquanto vai preservando, no homem, valores de cultura – seu lado humanizado. Longe de se opor ao conhecimento científico, ela será sempre indispensável complemento.

Entendo que pode causar estranheza a citação de fontes literárias e tidas como não científicas no corpo desta dissertação, mas não poderia deixar de fora desta experiência tão viva, tão marcante, tão definitiva na minha vida, textos que ilustraram, de maneira ímpar, mentalidades, épocas, lugares, pessoas, sentimentos, histórias de mulheres e de homens, que compuseram meu olhar e minha experiência de vida como mulher. Algo justificado por Londa Schienbinger (2001, p. 48) ao declarar que:

[...] O projeto de investigar gênero na ciência não é e não deve ser visto como anticientífico [...] O que conhecemos é influenciado por nossa história e nossos valores, nossas prioridades nacionais e globais; fontes de financiamento e padrões de patrocínio; pelas estruturas das instituições acadêmicas, mercados e redes de informação; experiências pessoais e profissionais; tecnologias e relações com culturas estrangeiras e muito mais.

Nas histórias citadas, mulheres de diferentes épocas, classes sociais, etnias e credos. Princesas, guerreiras, amantes, profissionais, mães... Representações do pensar e agir sobre mulheres e homens que expressam a força das construções de gênero ao longo da história. Uma força que sinto e que é sentida por diferentes mulheres na vida familiar, na escola, na experiência profissional, na docência. Uma força que classifica, instala, inibe, incomoda, silencia, fala.

Desconforto e estranhamento que como mulher senti em muitos momentos da minha vida e vi materializar-se na prática profissional ao ser a todo tempo nomeada como “professor”, mais especificamente na escola e nos espaços destinados ou dedicados a docentes. Como diz Guacira Louro (1997a, p. 66) “[...] É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser: ‘[...] os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, ela deve ser incluída”. Mas ela está sendo efetivamente incluída ou escondida nessa fala? Isto fortaleceu em mim o desejo de investigar os diferentes discursos veiculados na escola e que atuam na construção, validação e reprodução das identidades e dos estereótipos de mulheres e homens, meninas e meninos.

No decurso de duas disciplinas (Ensino de Ciências e Gênero e Educação, Sexualidade e Gênero – ambas pela Universidade Federal da Bahia) que fiz como aluna especial do Mestrado, ampliei o olhar para as questões envolvendo Gênero e Identidade, numa perspectiva teórica. Esses estudos geraram subsídios que me permitiram uma incursão mais profunda neste universo marcado pela linguagem, pelos símbolos, pelas significações. Busquei, assim, elementos e estratégias que me permitissem investigar os efeitos de sentido nos textos materializados no discurso da escola, algo que se tornou possível através dos dispositivos de análise inspirados na Análise do Discurso de linha francesa. Esta linha de investigação abriu-me portas para pensar o sujeito na história, falando da história e transformando a história. Sujeito que, através da palavra situada no discurso, constrói e reproduz representações de gênero, etnia, classe social.

Desde tempos remotos, religiões e mitologias trazem, na sua narrativa, diferentes explicações para o fenômeno da linguagem, evidenciando que a gênese humana é comunicativa. Saber sobre si mesmo, sobre o outro e elucidar suas origens são questões que atizam o imaginário de mulheres e homens e que têm permitido pesquisas e produções sobre a linguagem nas mais diferentes áreas do conhecimento e, em especial, nos estudos de gênero.

Se não é possível pensar a vida em sociedade sem o uso da linguagem, também não é possível desvinculá-la da dinâmica inerente às construções e reproduções ideológicas que

permeiam as relações cotidianas. A linguagem, ao permitir uma intermitente troca de informações, sentimentos e aprendizagens, possibilita a interação social, apesar de fazer parte da dimensão política controlar as possibilidades de interação, de representação, de reconstrução da língua, medida indispensável para a perpetuação da ideologia dominante. Como discute Althusser (1974), é papel da classe dominante criar e reproduzir mecanismos de controle que possam, pela repressão (o Governo, o Exército, a polícia, as prisões etc.) ou pela ideologia (a escola, a família, a cultura etc.) manter as relações de produção e de exploração.

E nesse controle são de fundamental importância a manutenção da língua como instituição e a veiculação de uma linguagem que, através da “naturalização” (BOURDIEU, 1995), possa manter a ordem e criar um clima de permanência, aceitação e legitimidade no espaço social. Um processo que restringe os espaços e a atuação feminina, que naturaliza o espaço privado/doméstico para as mulheres, que impede a relação dialógica entre mulheres e homens, espaço público e privado. A acirrada crítica de Heleieth Saffioti (1987, p. 09) a esse processo alerta para esta violência que, simbolicamente colocada, tem forte influência na existência concreta dos dois sexos:

[...] A sociedade investe muito na *naturalização* desse processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é natural de sua capacidade de conceber e dar à luz.

Quando o sujeito nasce, ele internaliza o que lhe é anterior – a linguagem. Uma linguagem que, carregada de ideologias, se mostra viva, ativa, mutante (BAKHTIN, 2006). Uma linguagem que, revelando toda a sua força, estabelece padrões de conduta e de sentimentos que devem ser seguidos por todos que desejem aceitação, reconhecimento e prestígio social. A não incorporação desses padrões, especialmente no caso da mulher aqui estudada, geralmente acarreta desajustes, pressões e exclusão social, como é possível ver nas infinitas leituras veiculadas cada vez que uma mulher não “atende o chamado” da maternidade, do casamento, do amor incondicional. Um “chamado” que só existe no espaço das construções ideológicas, como sinaliza Simone de Beauvoir (1980, p. 278): “[...] Não existe ‘instinto’ materno: a palavra não se aplica em nenhum caso à espécie humana. A atitude da mãe é definida pelo conjunto de uma situação e pela maneira porque a assume. É como se acaba de ver, extremamente variável.”

Uma linguagem que, nesse complexo e sutil exercício de validação e em diferenciados e sempre atualizados processos de interação, leva os sujeitos a produzirem e reproduzirem

diferentes discursos, em contextos sociais específicos. O conjunto desses discursos é trabalho social, político, histórico e ideológico e, portanto, passível de interpretação. Ideologias, pensamentos, desejos, modos de vida e comportamento são compartilhados, absorvidos, debatidos, reproduzidos. Essa troca, excelência da comunicação humana, realiza-se cotidianamente através do exercício da língua¹ (VYGOTSKY, 1995) e da fala. É possível, portanto, perceber o universo complexo da linguagem humana, que não se reduz à criação fonética, à emissão ou reprodução de sons ou à tradução, muitas vezes imperfeita e contraditória do pensamento, como concretização da fala. A linguagem é criação e atribuição de sentidos, é significação, é representação, é comunicação.

Nesta dialética, a fala, principal veículo de intercâmbio social, organiza o pensamento, articula ideias, mistura fatos, esclarece dúvidas, dissimula, manipula, escraviza, liberta, num constante exercício de memória e esquecimento. Ela, em última instância é “[...] o motor de transformações linguísticas” (BAKHTIN, 2006, p. 14).

Portanto, é possível pensar a língua como resultado da interação verbal² (BAKHTIN, 2006, p. 27) entre os sujeitos, mas também como instrumento. Como resultado, pode refletir conflitos, despertar interesses, suscitar mudanças; como instrumento, pode estar atrelada aos interesses de uma ideologia, reproduzindo ou descartando modelos, criando desejos, mostrando ou escondendo verdades. E, nesse universo, a palavra “fenômeno ideológico” (BAKHTIN, 2006, p. 36), que nomeia e reflete a experiência vivida e sentida por mulheres e homens, suas relações de força, suas angústias, suas incertezas. Como explicita Gonçalves Filho (2000, p. 20), “[...] Ela é, de um lado, um poder do homem sobre o mundo e, de outro, um poder do mundo sobre o homem”. Um poder que, ao longo da história, tem se revelado androcêntrico em todas as esferas da convivência e do conhecimento humano. O que pode ser percebido nos ocultamentos, na linguagem e na resistência ao acesso de mulheres em determinados campos do conhecimento, como se a pesquisa feminina e feminista (numa visão equivocada e preconceituosa) fosse restrita a áreas historicamente relacionadas às mulheres (educação, filhos, casamentos, relacionamentos...), nas quais empatia, paciência e gosto por detalhes fossem fundamentais e característicos da pesquisa por elas realizada.

¹ Para Vygotsky, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está na Sociedade, na Cultura e na sua História. Por esse motivo, construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

² Interação entre interdiscurso (memória) e intradiscurso (atualidade).

Ao estabelecer uma crítica sobre o tardio reconhecimento da pesquisa realizada pela primatologista Jane Goodall (1991) com os chimpanzés da Tanzânia, na década de 60 do século XX, Londa Schienbinger (2001) expressa:

[...] A grande empatia de Jane Goodall por chimpanzés e objetos de pesquisa de uma maneira geral foi tida como derivando do fato de ela ser mulher. Considera-se que o envolvimento de mulheres na primatologia realizou uma revolução na maneira de observarmos o comportamento animal: antes da década de 1950, segundo consta, os primatologistas obtinham apenas vislumbres dos animais que procuravam estudar.

Na utilização da imagem da mulher para as representações de fragilidade e/ou de sedução, uma Campanha publicitária³ faz analogia com as histórias de Branca de Neve e Chapeuzinho Vermelho (ícones do estereótipo de docilidade, delicadeza e submissão das mulheres entre os séculos XVI e XVII). Vale assinalar que a modelo escolhida para as duas peças publicitárias da campanha foi uma atriz destacada na mídia pelo estereótipo de irreal beleza e, ao mesmo tempo, visível fragilidade – pele muito branca, olhos azuis, expressão angelical... Os textos diziam assim: “[...] Era uma vez uma garota branca como a neve, que causava muita inveja não por ter conhecido sete anões, mas vários morenos de 1 metro e 80 centímetros” e “[...] A história sempre se repete. Todo Chapeuzinho Vermelho que se preze, um belo dia, coloca o lobo mau na coleira”. Uma representação que alerta os homens para os perigos da sedução por trás da beleza física, da traição, da prisão.

Neste evidente confronto entre o simbólico e o ideológico, a linguagem desenvolve-se, sujeitos e sentidos movimentam-se, tensões acontecem. Os sujeitos comunicam-se rompendo processos, deslocando sentidos, fazendo releituras, recriando significados. Polissemia e polifonia caminhando juntas, criando efeitos de sentido, discursos. Este é o espaço do fazer sentido, do romper limites, ampliar fronteiras. Nesse movimento, algo mantém-se: o já dito é resgatado da memória (e tem caráter inaugural), o já sedimentado é trazido à tona, atualizado, ressignificado, é a paráfrase. Esta é a dinâmica do discurso, como diz Eni Orlandi (2002, p. 36): “[...] E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam”. Esta é a minha meta: perceber os discursos na escola em suas regularidades (como manifestação de subjetividades) e dispersões (diferentes formulações no discurso de um mesmo sujeito), como preconizado por Foucault (1971), bem como tensões e possibilidades de análises que ampliem os estudos de gênero na área do discurso.

³ Campanha publicitária da Boticário, uma importante indústria de cosméticos nacional, veiculada em 2005.

Analisar os discursos na escola e neles perceber indícios de gênero pressupõe uma minuciosa investigação. Para essa investigação, levantei inicialmente duas provocações: Como a linguagem de gênero manifesta-se no contexto escolar? A linguagem que circula na escola atua na construção e validação de estereótipos para meninas e meninos, mulheres e homens?

Busquei, então, recolher discursos (através de entrevista semiestruturada) para perceber manifestações de linguagem de gênero na escola (através da observação direta), interpretar marcas, buscar sinais – Paradigma Indiciário (GINZBURG 1989) e Descrição Densa (GEERTZ, 1989), atribuir sentidos – Análise do Discurso de linha crítica (PÊCHEUX, 1975) e criar dispositivos de interpretação na perspectiva do suporte teórico das Epistemologias feministas.

Delineada a pesquisa e definido o seu arcabouço teórico, passei à escolha do campo empírico. A Escola Experimental foi, então, selecionada por seu histórico de discussões acerca do desenvolvimento infantil, por permitir, com a comunidade escolar, debates sobre temas atuais e, muitas vezes, polêmicos (sexualidade, meio ambiente, política, para citar apenas alguns), por abraçar, no seu Projeto Político Pedagógico (2000, p. 17), a perspectiva Sociointeracionista defendida por Vygotsky (1995) e de grande afinidade com esta pesquisa:

[...] A Escola Experimental, desde a sua fundação, acredita que o desenvolvimento mental do homem e da criança é fruto da interação entre o sujeito psicológico e o meio em que vive. Portanto, sempre desenvolveu projetos que favoreçam o crescimento das crianças, nos seus aspectos afetivos, cognitivos, biológicos e na sua relação com o mundo social.

E por ter feito parte da minha experiência profissional (leccionei Literatura infanto-juvenil por aproximadamente oito anos) e, finalmente, pela receptividade e abertura para a realização da pesquisa.

Na perspectiva Sociointeracionista, a criança, ao nascer, integra-se na história da sua família, do seu grupo social, de uma cultura (processo de socialização); aprende que seus antepassados, próximos e distantes, são peças importantes na construção de seu desenvolvimento (são experiências, hábitos, atitudes, valores e linguagens) e que a história e a cultura de outros indivíduos com os quais se relaciona (a escola, a cidade, o estado, o país ou outras nações) têm, também, papel fundamental no seu desenvolvimento. Todos, aspectos a serem considerados no meu desejo de investigar minuciosamente as relações entre os discursos na escola e os estereótipos de gênero cotidianamente acionados e reproduzidos através de diferentes linguagens.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO EMPÍRICO

A Escola Experimental, espaço educativo para crianças de classe média da rede particular de ensino, oferece educação formal para crianças da Educação Infantil (dois a cinco anos) e Ensino Fundamental (Grupo 06/Alfabetização à 4ª série). Está localizada no Bairro da Vila Laura, em Salvador, e foi fundada em 14 de março de 1965, por Amábilia Almeida, em pleno período de ditadura militar. Período de radicalismos, opressão e lutas. Período em que o mundo fervia e assistia intervenções civis, bélicas, políticas e sociais. Norte-americanos defendiam o capitalismo, chineses sofriam as agruras da revolução cultural promovida pelo líder comunista Mao Tsé-tung, latino-americanos aclamavam o herói revolucionário Che Guevara e brasileiros rebelavam-se contra a ditadura militar que cerceava a palavra, a ação política, as críticas ao governo (CAMPOS, 1999).

Nesse contexto histórico, dotada de garra e apoiada na crença de que a educação é a porta para a transformação social, esta baiana destemida e ativa politicamente vence o afastamento obrigatório da vida pública, a suspensão dos direitos políticos e dedica-se integralmente à educação pela via particular.

As restrições políticas, o silenciamento imposto pela censura e a violência do governo militar fizeram nascer o desejo de uma educação que libertasse, que permitisse experimentar, dizer, aprender, discutir, dialogar – caminhos para a consciência crítica, para a autonomia de pensamento e, conseqüentemente, para a liberdade. Nas palavras da própria Amábilia Almeida, no Projeto Político Pedagógico (2000, p. 15) da escola: “[...] Em plena ditadura militar, havia uma Escola onde se praticava a liberdade e buscava-se **formar o aluno** (grifo meu) como cidadão verdadeiro”. Um espaço que, por seu caráter de escola particular, podia exercer sua proposta pedagógica com mais autonomia, com mais liberdade. E isto era privilégio dos “poucos” que podiam e queriam apostar (pagar) numa ideia inovadora de educar para a liberdade, para a crítica. Um espaço para privilegiados: pais cujo nível de formação intelectual permitia entender e desejar uma outra proposta de construir conhecimentos (diferente da que viveram), através da mediação, da experiência, do diálogo; filhos/as de uma geração que abominava os grilhões, os castigos, o silenciamento.

Enquanto crescia a Escola Experimental (em termos de proposta educativa e contingente de alunos), sua fundadora permanecia engajada em trabalhos sociais e políticos. Uma de suas fortes atuações deu-se junto aos grupos feministas na luta contra a exploração e discriminação da mulher, principalmente a partir de 1975 (década de grandes avanços e

conquistas para o movimento feminista). Na sua atuação pública como Vereadora, no período de 1982 a 1985, perseguiu ideais de educação pública e direitos da mulher, tanto assim que participou da criação da Comissão Especial da Mulher (espaço público de articulação entre as demandas e as propostas de enfrentamento às desigualdades e violências que as mulheres passam) e do Conselho Municipal da Mulher, responsável, além de outras coisas, pela implementação de políticas públicas de apoio à mulher.

Estão, portanto, atrelados à Proposta Pedagógica da Escola Experimental: a formação de **cidadãos**⁴ livres, críticos, conscientes e o reconhecimento da atuação feminina no contexto público. No Projeto Político Pedagógico (2000, p. 15), pode-se ler: “[...] A Escola Experimental, desde a sua fundação, acredita que o desenvolvimento mental **do homem**⁵ e da criança é fruto da interação entre o sujeito psicológico e o meio em que vive”. Percebi esta proposta no cotidiano da escola, nas suas relações com a autonomia, a pesquisa, a experimentação, a criatividade, a liberdade, ainda que fortemente marcadas pelo viés androcêntrico (como também se percebe nos textos escritos do Projeto – grifado anteriormente), e no seu engajamento com as questões trazidas pelo movimento feminista, evidência bastante significativa para esta pesquisa.

Uma escola fundada e dirigida pela mulher Amália Almeida, de 1965 (plena Ditadura Militar) a 1986; gerenciada e atualizada por Lis Anete Almeida (Bisa), de 1986 (quando Amália Almeida se afasta para assumir o cargo de deputada estadual constituinte) até os dias atuais; coordenada e regida majoritariamente por mulheres nas mais diferentes funções: coordenadoras, professoras, assistentes, babás... Uma escola que se propõe ser diferente, atual, dialógica, num segmento social cujo conforto financeiro (mais equilibrado quando a escola foi fundada) permite apostar no novo e abraçar enfrentamentos oriundos da eterna discussão entre a educação dita tradicional (baseada na transmissão dos conhecimentos socialmente validados) e a educação pautada nos pressupostos construtivistas (baseada na construção do conhecimento através da mediação). Uma educação tranquilizadora para uma geração de pais que viveram, na pele, a censura, o cerceamento e a ditadura.

⁴ “Cidadãos” – Marca que evidencia a força do discurso androcêntrico no Projeto Político Pedagógico da escola.

⁵ “Do homem” – mais uma marca da generalização do discurso masculino.

Identificação	Idade	Situação conjugal	Curso	Ano de conclusão do curso	Religião	Função na escola
Margarida	41	Casada	Pedagogia	1990	Católica	Coordenação Pedagógica
Dália	38	Casada	Pedagogia	1997	Católica	Professora
Angélica	29	Casada	Letras	2004	Evangélica	Professora
Rosa	39	Solteira	Pedagogia	Não lembra	Evangélica	Professora
Hortência	30	Casada	Psicologia	2000	Não tem	Assessoria Pedagógica
Violeta	50	Casada	Ciências Sociais	1984	Não tem	Diretora
Jasmim	41	Separada	Pedagogia	1990	Católica	Professora
Papoula	34	Casada	Pedagogia	1995	Católica	Professora
Acácia	35	Casada	Pedagogia	2006	Católica	Professora

Quadro 1 – Perfil das entrevistadas na Escola Experimental.

Neste universo de mulheres, o sujeito mulheres como fonte de investigação. Convidei, então, nove profissionais de educação (perfil sistematizado no quadro 01) para efetivamente participarem da pesquisa, sendo três ocupantes de cargos técnico-pedagógicos e seis docentes. Com idades variando entre 29 e 50 anos e com formação na área de humanas (Letras, Pedagogia, Ciências Sociais e Psicologia, cursos como convinha – e ainda convém – ao sexo feminino), as professoras selecionadas (pela disponibilidade de horário) para participarem desta pesquisa dispuseram-se a dar depoimentos e deixaram-se observar no dia-a-dia da escola.

Definidas e selecionadas as mulheres/sujeitos desta pesquisa, estruturei a coleta de dados, realizei entrevistas (com roteiro semiestruturado e gravação em fita K7), observações de aulas, Reuniões de Pais e Mestres e intervalos (recreios de 30 minutos) e fiz registros escritos e fotográficos sobre o cotidiano docente, discente e espaço físico (aí incluindo decoração da escola para eventos e datas comemorativas), na perspectiva de um olhar de gênero. Nove entrevistas, todas conduzidas por mim, foram realizadas nas dependências da escola e durante os intervalos (recreios) ou momentos de aula extra, quando as/os alunas/os ficavam sob a responsabilidade de docentes da equipe multidisciplinar. Momentos de aproximação e troca de experiências fundamentais para a atribuição de sentidos aos discursos captados na pesquisa. Momentos de emoção que me deixaram mais alerta, mais consciente, ainda mais situada. Momentos que me permitiram ir além da formalidade, além das palavras.

Vale ressaltar que das nove entrevistadas, duas não atuam em sala de aula por ocuparem cargos técnicos e de direção, não respondendo, portanto, o item 05 do questionário

(Apêndice A), que diz respeito ao desempenho de meninas e meninos nas diferentes disciplinas. A professora líder do Grupo 06 (Alfabetização) também não respondeu este item, pela proposta diferenciada na abordagem dos conteúdos para esta faixa etária.

Minha primeira visita à Escola Experimental, como pesquisadora, aconteceu numa reunião docente para a implantação da Agenda 21, no início do ano letivo de 2007. Fiquei fascinada com a abertura desse encontro pela proposta de acionar a energia feminina: fazer a dança da paz neste grupo de mulheres, entoando cânticos e realizando movimentos de aproximação e encontro. Nas palavras da professora Açucena (terapeuta – não entrevistada): “[...] é preciso resgatar a força e o poder femininos”.

Esta força, marcadamente presente na trajetória da Escola Experimental, me inspirou a pensar um símbolo que representasse cada entrevistada em sua força, delicadeza, resistência, coragem, mudança. Pensei na flor (símbolo que há mais de cinco mil anos está presente em diferentes situações e contextos na história da humanidade), não porque represente feminilidade, amor, beleza, delicadeza, ternura, mas por permitir uma relação entre as suas características. E nas características atribuídas à mulher, no quesito reprodução, há uma expectativa social de que toda mulher seja mãe, da mesma forma que se espera que toda planta com flores dê frutos. Uma relação que não pode ser pensada na perspectiva de que tem que ser mãe para ser mulher ou que basta ser planta para ter flor. O sujeito mulheres é múltiplo, diverso, mutante, as flores existem em variadas formas, tamanhos, cores e aromas. Nas duas, diferentes possibilidades e estratégias de sobrevivência. As duas mostram-se belas, frágeis, delicadas, mas trazem em si a força, a possibilidade de gerar frutos e sementes. Frutos de permanência, mudança, transformação, sobrevivência.

A flor configurou-se para mim na representação mais fiel das mulheres entrevistadas. Ser vivo complexo, modelo de beleza, delicadeza, resistência, mediação (a união dos gametas feminino e masculino através do processo de polinização); modelo de sedução – é ela que atrai os insetos agentes de polinização. Sua função de assegurar a continuação da espécie, o ovário que se transforma em fruto, que contém as sementes que irão dar origem a novas plantas da mesma espécie, em muito se assemelham às construções e expectativas sobre a mulher. Também considerada responsável pela reprodução, se utiliza dos atrativos de beleza, delicadeza, perfume; resiste às intempéries; depende do óvulo para produzir sementes e frutos; contribui para a sobrevivência de muitas espécies, inclusive a humana, independentemente das condições para que esta sobrevivência aconteça. Tanto nas mulheres, como nas flores, poder, força, resistência e transformação, atributos ocultos por estereótipos de beleza, de delicadeza, de fragilidade.

Envolvida pela canção entoada no início da reunião, pelo movimento em cadeia, pela vibração, senti a força desse poder (das mulheres) e acreditei, nesse primeiro momento, não ter feito boa escolha ao eleger a Escola Experimental como lócus desta pesquisa: em primeiro lugar, como investigar sinais de gênero no que diz respeito às mulheres, numa escola que valorizava a força feminina e reconhecia seu poder, que começava uma reunião docente para definir metas e estratégias para 2007, valorizando algo da ordem da subjetividade, da emoção, da interpretação feminina? Em segundo lugar, nesta mesma reunião, Violeta, sentada ao meu lado e analisando o desempenho das professoras, enfatizou: “[...] Você devia fazer esta pesquisa numa escola tradicional. Aqui você vai ter pouco material, as professoras são mais modernas”.

A continuidade dos encontros felizmente me mostrou outras perspectivas, algumas respostas, novas indagações. Essas serão analisadas ao longo deste trabalho, recheado de discursos, desafios, descobertas.

1.3 CONFIGURAÇÃO DA TESSITURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Falar em tessitura remete-me a pensar em tecido, na rede de fios que compõem um conjunto, em harmonia, em forças que se encontram, estruturam e modificam um objeto. Teoria e metodologia fazem parte desta rede e eu acredito que devem ser vistas e pensadas na perspectiva da composição e não da separação. Juntas, dialogam, provocam e dão vida ao objeto. Juntas constituem a desafiadora estrada para o rigor e a validade na produção científica, ao mesmo tempo que permitem interpretações e compreensões situadas, contextualizadas, dialógicas.

A ciência, como forma hegemônica do conhecimento, está comprometida com a sociedade. Com esta afirmação, o Epistemólogo Khun ([1962], 2003) dá a dimensão do papel que se espera da ciência na contemporaneidade. Uma ciência que, ao se descobrir parcial e relativa, dê conta de diferentes pressupostos, realidades, contextos, atores e situações, mantendo a credibilidade, a fidelidade, o rigor e a validade necessárias ao saber científico. Uma ciência que reconheça a especificidade da constituição humana e as limitações impostas pela Ciência Moderna sem, contudo, descartá-la, incorrendo no radicalismo por ela preconizado (MACEDO, 1998).

Até muito recentemente a ciência esteve diretamente atrelada aos pressupostos positivistas em que objetividade, neutralidade e isenção eram palavras-chave para ingresso e permanência no universo acadêmico. Hoje, graças às construções ligadas às Ciências Antropossociais e às Epistemologias Feministas, já se pode pensar também numa ciência situada, comprometida, implicada e que diz a partir de um determinado lugar, dando vez e voz a diferentes atores sociais. A experiência das mulheres se torna, assim, “[...] uma nova fonte teórica e empírica para investigações.” (GUACIRA LOURO, 1997a, p. 152).

Nos últimos anos, um número significativo de estudos vem sendo realizado na busca de elucidar questões relativas a gênero. No âmbito regional, temos competentes estudos já publicados, a exemplo do A Educação das Virgens: um Estudo do Cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês (ELIZETE PASSOS, 1995); As Donas do Poder (ANA ALICE COSTA, 1998); As Armas de Marte no Espelho de Vênus: a marca de gênero nas Ciências Biológicas (ÂNGELA LIMA E SOUZA, 2003); Mulher e Pedagogia: um vínculo ressignificado (TEREZA FAGUNDES, 2005); Interfaces (IVIA ALVES, 2005), para citar apenas alguns. No âmbito nacional e internacional, nomes (já citados anteriormente) como Heleieth Saffioti, Guacira Louro, Michele Perrot, Judith Butler, Sandra Harding, Londa Schienbinger e tantos outros têm mantido o debate, a crítica e o amadurecimento de abordagens de gênero em diferentes perspectivas – educação, trabalho, saúde, ciência, história, política...

A ideia de investigar os discursos na escola e suas implicações nas representações de gênero tem como base o pensar na perspectiva da complexidade: “[...] o ser humano é complexo e traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagonistas” (MORIN, 2002, p. 58). Uma análise dessa natureza leva em conta: as relações e implicações dos diferentes sujeitos que atuam no multipessoal e político ambiente escolar; a diversidade e nela a dialética (dos atores/autores, das opiniões, dos contextos); a priorização do rigor e da atividade crítica, ao deixar fluir a criatividade, a dúvida, a verificação sensível e situada dos fenômenos estudados; o abismar-se e deixar-se seduzir pelo humano (mulheres, homens, crianças...) em suas infinitas possibilidades e assim fazer uma ciência que, reconhecendo-se provisória, seja inovadora.

O caráter notadamente ideológico da língua e da linguagem abre perspectivas para uma análise sobre os indícios de relações de gênero no ambiente escolar. Neste sentido, os estudos de Bourdieu⁶ (1995) sobre o trabalho de formação, fixação e naturalização que se

⁶ Apesar das críticas no que diz respeito às representações, Bourdieu é pioneiro ao discutir as questões de “violência simbólica” e “dominação masculina”, fundamentais para a compreensão das assimetrias de gênero.

processa através do *habitus* (BOURDIEU, 1995) – corpo de gestos, músicas, atitudes etc. que representa e reproduz a ideologia dominante – são de grande relevância para a compreensão de expressões largamente utilizadas na vida cotidiana e que podem atuar na construção estereotipada das identidades de gênero. Pensar nas relações de gênero é também pensar na assimetria das relações entre mulheres e homens ao longo da história. É pensar em relações de poder, ampla e seriamente discutidas pelos estudos teóricos de gênero e que serão expostas, em caráter dialógico, ao longo desta dissertação.

De acordo com Roth, em prefácio, “[...] gênero deve ser entendido como a compreensão multidimensional e dinâmica do que significa ser homem ou mulher dentro de contextos sociais específicos” (LONDA SCHIENBINGER, 2001, p. 14), daí a necessidade de investigar as representações de gênero na escola, como ambiente plural, político e carregado de ideologias. Levando-se em conta que o método envolve as relações concretas e complexas entre sujeito e objeto, as Epistemologias Feministas, ao discutirem o papel das mulheres na ciência, na sociedade de classes e na vida pública e ao afirmarem sua busca em evidenciar e validar as contribuições femininas para o conhecimento humano, revelam a maturidade (arduamente construída ao longo dos quase sessenta anos que nos separam da 1ª edição de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir, em 1949, como já citado) necessária para análises inovadoras, e, por isso mesmo, inquietantes, mas de fundamental importância para estudos dessa natureza, pois é preciso que a ciência valide seu papel de servir a todas/os, indiscriminadamente, e de propor instrumentos de análise de gênero que possam dar visibilidade a diferentes mulheres, em diferentes contextos, como alerta Londa Schienbinger (2001).

Considerando-se que os atores sociais constroem a realidade a partir de interpretações e da atribuição de sentidos e que essa interpretação está situada num tempo e espaço complexo e multirreferencial (MACEDO, 1998), a pesquisa do tipo qualitativa, como diz Marli André (2004), permite: maior contato entre o pesquisador e o objeto; a coleta de “dados” descritivos através da observação do local, das pessoas (suas ações, relações e implicações), da linguagem; a dialética entre teoria e empiria; o uso de diferentes estratégias para a coleta de “dados” e a análise dos discursos levando-se em conta os contextos onde acontecem.

É necessário, portanto, pensar a pessoa como agente, como sujeito histórico contextualizado, situado, implicado e que, também assujeitado, ocupa diferentes posições na escala de poder. Um sujeito que, no caso da mulher, vive a busca de reais possibilidades dialógicas e a crise entre visibilidade e legitimidade, pois, como aponta Judith Butler (2003),

o discurso político procura dar visibilidade e legitimidade às mulheres, porém é repressor e mantenedor das estruturas vigentes. Vive também, ainda de acordo com esta autora, as indagações da instabilidade e da impermanência do sujeito das mulheres, sujeito vinculado a objetivos de legitimação e exclusão (consentidos livremente por mecanismos de naturalização). Daí acreditar na importância de realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, que abra caminhos para que as mulheres, através dos seus discursos, possam cada vez mais descrever a realidade como a compreendem, sentem, vivem.

Pensar a escola como espaço de investigação é reconhecer seu papel socializador e também sua inserção na esfera do político, do econômico, do ideológico, de micro e macro relações que se estabelecem em diferentes contextos. Questionar o discurso na escola, no que tange às representações e estereótipos de gênero, é também, na análise de Apple (1999, p. 87), “[...] questionar as formas de currículo encontradas nas escolas, de forma que se possa decodificar o conteúdo ideológico explícito”. Do currículo formal ao currículo oculto, forças sutis, normas e valores transmitidos através dos discursos da escola (APPLE, 1999) disseminam padrões de conduta, de expectativas, de funções para meninas e meninos.

É pensar também em construções “naturalizadas”, estereotipadas e alimentadas ao longo dos muitos anos de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) através do uso de uma linguagem marcadamente ideológica (androcêntrica) e legitimada. Afinal, como assinala Eni Orlandi (2002, p. 20): “[...] as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós”, assim, tornando-se pertinente um olhar criterioso sobre essas marcas e suas significações.

Buscando uma análise minuciosa das marcas linguísticas e dos indícios de expressões de gênero presentes, utilizadas e atualizadas pela escola, através de diferentes linguagens, acredito, nesse estudo, ser necessário levar em conta: o clima institucional, aqui compreendido como mediação entre a práxis social e as ações no interior da escola; a sala de aula em suas relações professora/or, aluna/o, contexto e a história de cada sujeito em suas representações sociais, condições de produção, subjetividades (MARLI ANDRÉ, 2004). Preciso, portanto, retirar o véu dos discursos que os sujeitos utilizam na escola e buscar, nas tramas da palavra, nos pequenos e, às vezes, imperceptíveis sinais ideológicos presentes em diferentes linguagens, o caminho para novas interpretações e compreensões sobre as relações entre gênero e poder na instituição escolar.

Necessário se faz deixar aflorar o fenômeno escolhido – o discurso na escola. Utilizando a base teórica da Análise de Discurso e das Epistemologias Feministas, acredito ter

o suporte e o rigor fundamentais para pensar as relações de gênero, tomando-as em diferentes perspectivas, sem pré-conceitos, sem antecipações, mas compreendendo as relações e implicações dos sujeitos e seus discursos, sua vida cotidiana, seu contexto, suas condições de produção⁷. (PÊCHEUX, 1975).

A Análise de Discurso, ao considerar o funcionamento do discurso na produção de sentidos, explicita o mecanismo ideológico, abre perspectivas para a compreensão (ENI ORLANDI, 2002) e estabelece também ligação entre a linguagem e a exterioridade que a constitui, o que permite a mediação entre o sujeito, a situação, o simbólico e seus discursos. Nessa perspectiva, analisar o discurso nas diferentes linguagens que permeiam o ambiente escolar (**escrito** – circulares, avisos e roteiro de entrevista; **oral** – palestras, encontros de pais, reunião de docentes; **pictórico** – cartazes, decorações, quadros...) e atribuir sentidos a ele, abre possibilidades concretas para a análise detalhada e situada do objeto em estudo – o discurso, seus simbolismos, suas representações, suas ideologias. A minha proposta, portanto, é de “novas” leituras de fenômenos “naturalizados” através do *habitus*, como afirma Bourdieu (1995) no que diz respeito ao dizer de gênero na escola, o que permitirá possíveis compreensões e interpretações da linguagem em movimento, como veículo de construções ideológicas, principalmente no que diz respeito às representações e estereótipos de gênero.

Na perspectiva histórica, utilizarei as contribuições de Joan Scott (1991, p. 14) em sua proposta de compreensão de “[...] gênero como categoria relacional” e como “[...] forma primeira de significar as relações de poder entre os sexos (dominantes x dominados)”; Heleieth Saffioti (1976) e o minucioso estudo sobre a mulher na sociedade de classes, observando implicações entre ciência, psicanálise e antropologia na posição social da mulher; Michele Perrot (2006) e a detalhada e surpreendente discussão acerca das relações entre poder e construção histórica, na perspectiva de atores excluídos (operários, mulheres e prisioneiros); Robin Schott (1996) e as origens do pensamento filosófico, mítico e religioso acerca das mulheres; Amparo Moreno (1987) e a sensível, reveladora e ilustrativa discussão em torno do androcentrismo na história.

Do ponto de vista da construção epistemológica e de uma crítica feminista à forma hegemônica de construção do conhecimento, usarei as contribuições de Sandra Harding (1996) e seu empenho em dar sentido à experiência social das mulheres, localizando e validando suas pesquisas científicas; Londa Schienbinger (2001) e suas indagações sobre as

⁷ Para Pêcheux, é preciso compreender o sujeito como função social, “como representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social”.

mudanças úteis que o feminismo trouxe à Ciência; Judith Butler (2003) e sua aguda crítica feminista à estrutura binária do sistema sexo/gênero, à heteronormatividade, à tão difundida indisposição feminina, às metáforas de gênero, às inclinações totalizantes. Nas palavras da própria autora, “[...] a crítica feminista tem de explorar as afirmações totalizantes da economia masculinista, mas também deve permanecer autocrítica em relação aos gestos totalizantes do feminismo” (JUDITH BUTLER, 2003, p. 33).

Trarei também, de forma crítica e dialógica, a visão antropológica ilustrativa dos processos culturais, numa perspectiva de gênero, a partir dos estudos de Margareth Mead (1967), Elizabeth Badinter (1985 e 1986) e Simone de Beauvoir (1980), em seu pioneirismo, ao propor uma mensagem libertadora e ao descrever e discutir temas polêmicos ligados à constituição da identidade feminina, ao aborto, à maternidade e ao sexo, com uma publicação surpreendente para um momento histórico de pós-guerra, o livro *O Segundo Sexo*, tornado público em 1949. Ainda nessa perspectiva, utilizarei a discussão de gênero e educação proposta por Guacira Louro (1997a), numa visão pós-estruturalista, situada e comprometida com os processos de transformação social, através da educação. Kishimoto (1999) e a atualizada reflexão sobre a/o profissional da Educação Infantil, além dos estudos competentemente feitos, nos últimos tempos, por pesquisadoras baianas, a exemplo de Tereza Fagundes (2005), Elizete Passos (1995), Ana Alice Costa (1998), Ivya Alves (2005) e Ângela Lima e Souza (2003).

Muitos são os caminhos de investigação dos “dizeres” (discursos). Aqui me interessa particularmente: a Linguagem, seus signos, símbolos, significações; a Análise de Discurso e a possibilidade de pensar a linguagem organicamente em três perspectivas – sociológica, linguística, psicanalítica (ENI ORLANDI, 2002); a Epistemologia feminista e seus pressupostos de subjetividade como forma de conhecimento, inaugurando uma nova relação entre teoria e prática, a incorporação de questões feministas em diferentes campos do conhecimento e o fortalecimento das muitas e significativas descobertas científicas engendradas por e para as mulheres.

Validando um olhar criterioso e minucioso sobre essas questões, a descrição densa (atenta, abrangente e que leve em conta as subjetividades dos sujeitos envolvidos) de todos os aspectos relacionados aos discursos de gênero na escola, como proposto por Geertz (1989), abre perspectivas para uma interpretação situada que leve em conta os sujeitos e suas condições de produção dos discursos.

Um olhar desta natureza pressupõe também uma investigação indiciária (GINZBURG, 1989), algo já praticado pela Psicanálise em seus processos de *anamnese* (do grego *ana*, trazer

de novo, e *mnesis*, memória – lembranças que se relacionam com a patologia apresentada) e pelas/os profissionais da medicina quando ouvem detalhadamente as “queixas” dos seus pacientes, antes de formular o seu diagnóstico.

Metaforicamente seria como colocar uma lupa diante de um objeto e nele perceber pequenos sinais constitutivos do seu ser, mas imperceptíveis a um olhar mais amplo e, às vezes, “desatento”. Assim trabalhava Sherlock Holmes, personagem da literatura inglesa, que desvendava crimes aparentemente sem solução, observando pequenas pistas, pequenos sinais deixados pelo criminoso, na cena do crime. Assim pensou Giovanni Morelli, médico e crítico de arte, ao propor um método (Indiciário) que comprovasse a autenticidade das obras de arte, em 1874, na Itália. Um caminho de investigação unindo três possibilidades: “[...] pistas, mais precisamente sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli).” (GINZBURG, 1989, p. 150). Com esta abordagem (um olhar indiciário), trilhei caminhos que me permitiram interpretar e compreender os discursos e neles a linguagem que formaliza e reproduz as representações e estereótipos de gênero. Como sugere pensar Eni Orlandi (2002, p. 59):

[...] a proposta é da construção de um dispositivo de interpretação. Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. [...] A Análise de Discurso não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real sentido em sua materialidade linguística e histórica.

Na perspectiva da Multirreferencialidade, condizente com os pressupostos das Epistemologias feministas, a possibilidade de investigar os diferentes discursos que permeiam o ambiente escolar, no que diz respeito às construções sobre a mulher, o homem, as assimetrias, o poder, a dominação.

Nos textos recolhidos em diferentes linguagens (na escrita, na oralidade, na expressão pictórica), analisei as impressões dos sujeitos, nos muitos sentidos presentes na palavra “[...] fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2006, p. 36). Investigando e interpretando marcas (pistas) nele presentes, deixei aflorar os implícitos e subentendidos (a polissemia) indicativos de construções ideológicas no que diz respeito às concepções sobre a mulher, o homem e seus papéis na sociedade contemporânea. Afinal, “[...] em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos” (GUACIRA LOURO, 1997a, p. 28).

Alguns exemplos presentes em registros escritos de fontes tidas como oficiais (a exemplo dos livros didáticos) tornam-se, neste contexto, bastante ilustrativos da alusão à supremacia masculina nos discursos históricos. Expõe Mello (2001, p. 9-311): “[...] A Pré-História abrangeu 98% da vida do homem sobre a terra. [...] Para o homem medieval, o campo do conhecimento era concebido como um todo”, como também Maria das Graças Santos (2000, p. 06): “[...] Ao longo da história, o homem sempre produziu ferramentas para facilitar seu trabalho.”

O dizer validado tem sido até agora branco, ocidental, androcêntrico (GUACIRA LOURO, 1997a). Nas narrativas históricas, nos textos literários, nos discursos orais e escritos, nas produções científicas veiculadas cotidianamente em diferentes espaços, nos ditos populares, a palavra tem exercido seu poder de dominação, ora através de disfarces, como alerta Bourdieu (1995, p. 137): “[...] nos ditados, provérbios, poemas [...]”, ora objetiva, clara e legalmente. E esta palavra, carregada de significação, precisa ser redefinida, recolocada, repensada na perspectiva da mulher e da construção de identidades de gênero, como bem assinala Valéria Wallerstein (2004, p. 11): “[...] uma identidade que dê visibilidade para as mulheres que na modernidade foram simplesmente esquecidas”.

Acreditando, tal como Apple (1999, p. 27), que “[...] as instituições educativas são, em geral, as principais agências de transmissão de uma cultura dominante efetiva”, através de currículos imersos em relações de poder e que envolvem gênero, etnia, classe social, idade...”, vejo, como fundamental, investigar a palavra nas diferentes linguagens e contextos que circulam na escola, percebendo seus implícitos e subentendidos, suas implicações ideológicas e suas relações com o poder na construção de representações e estereótipos de gênero.

Sendo a palavra da mulher marcadamente ideológica e fonte de inúmeros e sempre atualizados conflitos sociais, reveste-se de grande importância um estudo sobre os sentidos dos discursos no ambiente escolar, no que diz respeito às relações de gênero. Discursos que podem representar construções acerca de identidade, controle, manipulação, ação sobre o outro, poder, discriminação e que, interpretados à luz dos dispositivos de análise construídos com base na Análise do Discurso de linha francesa e dos estudos feministas, poderão se constituir em rico material de ampliação para as investigações sobre gênero e discurso.

Esta reflexão é particularmente interessante quando penso no processo de formação das representações e estereótipos de gênero que têm se perpetuado através da educação e contribuído para a determinação de assimetrias, que privilegiam homens em detrimento das mulheres.

Assim, optei por categorizar a análise, buscando perceber em cada texto/contexto analisado, os sentidos do discurso. De início, pensei nas seguintes categorias: Relações de poder; Ser Homem, Ser Mulher; Desempenho escolar; Atuação e autorização paterna; Funções da Maternagem; Ocultamento do feminino na linguagem; Mulher e Papéis sociais – ontem e hoje; Tratamento diferenciado; Critérios de distinção (filas, caracterizações); Papel da escola na educação de meninos e meninas. Algumas dessas categorias se confirmaram, outras, revelando para mim um movimento novo, emergiram da própria pesquisa.

Ao final, foram seis as categorias analisadas em todo o corpo do trabalho: Estereótipos de mulheres e homens; Ocultamento da mulher; Tratamento diferenciado – para meninas e meninos, mulheres e homens, Atuação feminina; Sexualidade na escola: indícios e respostas; Desempenho escolar de meninos e meninas.

1.4 ESTRUTURAÇÃO DA APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. Neles, uma redobrada atenção aos sinais que, muitas vezes imperceptíveis, revelam olhares e construções estereotipadas sobre gênero. Uma atenção que também se manifesta na escritura: ao registrar, respectivamente, mulheres e homens e não homens e mulheres como comumente se encontra numa tentativa de fugir ao modelo hegemônico androcêntrico; ao explicitar que, neste estudo de gênero o foco é a mulher; ao definir (na parceria orientadora/orientanda), o uso da primeira pessoa, uma decisão situada politicamente e que quer evidenciar a crença na ciência como prática social implicada, política, crítica e fortemente marcada pela assimetria de gênero. Esta decisão também parte da percepção da histórica valorização/validação da pesquisa realizada por homens, cabendo assim o registro explícito, como critério de rigor e validade, de que esta é uma pesquisa realizada por mulher.

No primeiro capítulo, **Estereótipos de gênero: construindo mulheres e homens** a análise de como se constituiu, ao longo da história, o modelo adequado de mulher (virgem abnegada, esposa e mãe), e as implicações deste modelo na forma como as mulheres viveram, foram e são interpretadas e representadas na escola e (no dia a dia, nas pesquisas escolares, nos modelos de mãe e mulher, nas heroínas nacionais frequentemente lembradas) e, conseqüentemente, na sociedade.

No segundo capítulo **Linguagem e poder: uma análise histórica sobre gênero e escola**, discuto as relações entre o surgimento da escrita e as diferentes formas de condução da educação de mulheres e homens ao longo da história da humanidade, evidenciando a assimétrica relação estabelecida entre os sexos, a desvalorização feminina, a dominação masculina.

No terceiro capítulo denominado **Na teia de diferentes linguagens, o discurso de gênero na escola**, analiso/interpreto textos presentes em diferentes linguagens – verbal: circulares, avisos, cartazes, entrevistas. E não-verbal: quadros, produção das crianças, decoração da escola – buscando perceber, nesses discursos, indícios: de gênero; da assimétrica relação entre mulheres e homens; de representações; da linguagem que instala mulheres e homens em lugares pré-definidos e estereotipados.

Busquei relacionar cada categoria analisada às construções ideológicas presentes nos discursos das professoras entrevistadas, destacando as implicações entre uma prática pedagógica fortemente pautada em princípios androcêntricos, e a manutenção dos estereótipos de gênero largamente utilizados e atualizados na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

As considerações finais sistematizam os achados desta pesquisa e evidenciam a presença e a força dos discursos de gênero na dinâmica escolar. Discursos que validam relações de poder, e reproduzem papéis e representações estereotipadas para mulheres e homens, meninas e meninos nas diferentes instâncias da vida social.

2 ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: CONSTRUINDO MULHERES E HOMENS

“Não se nasce mulher, torna-se mulher”.

Simone de Beauvoir

No presente capítulo, a análise detalhada e crítica de como se constituíram historicamente os modelos adequados de mulher e de mãe, apropriados na dinâmica social, frequentemente atualizados e utilizados pela escola (como instituição educadora) nas mais diversas situações do ensino, e as implicações destas construções na forma como meninas e meninos, mulheres e homens interpretam, representam e vivem cada um dos sexos.

2.1 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS: UMA VISÃO GERAL

Na busca de comunicação, mulheres e homens, em diferentes momentos históricos, utilizaram símbolos e linguagens das mais diferentes formas. Na pré-história, os homens (como consta dos registros oficiais) e, com certeza, as mulheres também (já que se supõe que elas passavam longos períodos nesses lugares, enquanto os homens caçavam) deixaram nas cavernas as marcas do que viam, sentiam, viviam. Seres, objetos e situações eram retratados de forma simples através de traços feitos nas paredes de argila. O que hoje chamamos de Pintura Rupestre já revelava certa elaboração do pensar e grande intencionalidade. Ao discorrer didática e apaixonadamente sobre a história da arte, Maria das Graças Santos (2000, p. 10) assim diz sobre as produções desse período: “[...] na Idade da Pedra Lascada [...] o artista pintava os seres [...] do modo como o via de uma determinada perspectiva reproduzindo a natureza tal qual sua vista a captava”.

Estudos apontam como explicação para esses registros a necessidade de entender e a possibilidade imaginada de possuir, de dominar o objeto desenhado. E mais uma vez Maria das Graças Santos (2000) apresenta uma justificativa para este período tão investigado e ainda não totalmente esclarecido da história humana:

[...] a explicação mais aceita é que essa arte era realizada por caçadores, e que fazia parte de um processo de magia por meio do qual procurava-se interferir na captura de animais. Ou seja, o pintor-caçador do Paleolítico supunha ter poder sobre o animal desde que possuísse sua imagem. (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2000, p. 11).

Isso leva a pensar na razão dos inúmeros desenhos representando mulheres, grávidas ou não, nos estudos e discussões sobre a Pintura Rupestre, quando me deparo mais uma vez, com afirmações sobre magia e posse na arte desse período, como expõe Mello (2001, p. 14): “[...] O conteúdo mágico dessa arte estava em seu caráter essencialmente prático e utilitário”.

“Conteúdo mágico” – a posse através do desenho, os rituais de caça, a morte, a vitória, apreendidos pela mão da/o artista que marcava a possibilidade de imortalidade. Também a mulher sentia, vivia e representava esse momento. Mas as especificidades do seu ser (menstruação, gravidez, parto), já nessa época, provocavam estranhamento e inquietação. O sangue no período menstrual (energia sobrenatural no pensar do homem primitivo) e a gravidez e suas relações com a vida e a morte levaram a um “[...] conjunto de práticas mágicas [...] e restritivas para a mulher” (LEAL, 2004, p. 11) e à criação de mitos e tabus que acabaram por se perpetuar em suposições bastante equivocadas e, ainda assim, amplamente difundidas e validadas. Coutinho (1996, p. 35) ilustra bem essa questão ao citar trecho da obra de Plínio, o velho⁸, que descreve:

[...] o sangue menstrual como um veneno fatal que corrompe e decompõe a urina, destrói a fertilidade das sementes, mata os insetos, definha as plantas, murcha as flores, apodrece as frutas e cega navalhas. Plínio afirma que, se a menstruação coincidir com o eclipse da Lua ou do Sol, os males resultantes serão irremediáveis. Também é assim quando o Sol e a Lua estão em conjunção. Relações sexuais com uma mulher menstruada podem ser fatais para o homem.

Ainda hoje, principalmente nas zonas rurais, é muito comum, na oralidade, expressões do tipo “mulher não pode semear se estiver menstruada”, “se ela for bater ovos, estes vão desandar”, “se andar na plantação, os novos frutos podem murchar”.

No Egito, uma das principais civilizações da Antiguidade, uma produção cultural que buscava não apenas mostrar o que os homens viam, mas também o que sabiam que existia. Os desenhos mostravam figuras de perfil, mas com olhos vistos de frente. Extremamente voltados para a religiosidade, produziam uma arte que difundisse sua cultura, seus mitos, medos e crenças. Essa arte deveria seguir a rígida “[...] Lei da frontalidade”, o tronco de uma pessoa deveria ser representado sempre de frente, enquanto sua cabeça, suas pernas e seus pés

⁸ Plínio, o velho, naturalista romano, ano 23 ou 24 da era cristã.

eram vistos de perfil” (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2000, p. 19) . Só assim a arte garantiria a sua função de representar a realidade e não a de sugerir uma ilusão. Aqui também presentes representações sobre a mulher, sugerindo simbolismos e pré-concepções.

Sem acesso à vida pública e, dada sua suposta condição de inferioridade, sem possibilidade de produção cultural (esse saber lhes era negado), às mulheres deste período histórico eram associadas a imagens de fertilidade, beleza, fraqueza da carne (luxúria) e sedução. São frequentes também associações entre a mulher e a cobra; muitos filmes, recentemente re-exibidos nos cinemas nacionais e internacionais (a exemplo de Cleópatra, Alexandre e o Gladiador), mostram cenas de ampla intimidade entre as duas (uma retomada do mito do Éden), talvez buscando restabelecer uma simpatia e identidade entre a mulher e este réptil. Ser, que na gênese da religião católica representa o pecado, o perigo, a traição. Neste aspecto, é bastante procedente a atribuição de sentidos feita por Elizabeth Badinter (1985, p. 33-34) sobre a mulher, acerca do texto bíblico que se manifesta na Gênese:

[...] A teologia cristã, em virtude de suas raízes judaicas, teve sua cota de responsabilidade no reforço e na justificação da autoridade paterna e marital. [...] a mulher, responsável pelo pecado, é a perda do homem. [...] Mais acessível às tentações da carne e da vaidade, ela tornou-se culpada, por suas fraquezas, da infelicidade do homem. [...] Certos doutores da Igreja, vão agravar esta imagem primeira. ‘Assimilado dentro em pouco à própria Serpente, isto é, ao Demônio tentador, Eva transformou-se no símbolo do mal’.

Por outro lado, estudiosos em história antiga, a exemplo de Henry (1965) trazem uma imagem de Cleópatra bem diferente daquela construída nos filmes e amplamente difundida em revistas e materiais didáticos. Uma mulher política, ciente do seu papel como articuladora, versátil, conhecedora dos mais variados temas, implicada com as transformações sociais e políticas de Roma. Uma mulher como tantas outras, com ambiguidades, defeitos, potencialidades, ambições, amores – marcas do humano independentemente da condição sexual. Nas palavras de Henry (1965, p. 2):

[...] Cleópatra tinha o dom da dramatização. Durante toda a vida desempenhou seu papel como uma atriz consumada. Mulher de assombrosa versatilidade, sabia discutir pintura, escultura, poesia, teologia, negócios de Estado, filosofia e religião com os homens mais cultos da época. Sua esplendida personalidade era tecida de fios de variadas cores. Era brilhante, encantadora, astuta, cruel, afetiva, frívola, diplomática, oportunamente generosa, sobretudo consumida contínua e completamente por uma sede de poder ilimitado. Era apaixonada pela glória e pelos homens. Em suma era um gênio na refinada arte de viver.

Na Idade Média, com a invasão de Roma pelos povos bárbaros, a arte assume os valores culturais desses povos que, nômades, se preocupavam prioritariamente com a questão ornamental. Objetos como brincos, coroas, pulseiras e colares em ouro e pedras preciosas eram produzidos para a aristocracia e tiveram grande significação para a cultura europeia. O centro da vida social era o campo, dada a existência de grandes propriedades agrícolas, e somente nos mosteiros havia desenvolvimento artístico e intelectual (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2000). Desse período a humanidade herdou a arte romântica e as narrativas épicas, cheias de expressões de honra, lealdade, amor, justiça, paixão, crueldade.

Narrativas em que homens valentes, inesquecíveis heróis, duelam e guerreiam para defender sua própria honra, seus territórios e a vida de mulheres aparentemente frágeis e delicadas (a exemplo de Guinevere, em O Rei Artur) ou lutam para domá-las, já que, portadoras de outros poderes – outras armas também perigosas (a magia, a sedução, o artil), oferecem risco à expressão de masculinidade do herói, como fez Morgana, meia irmã do Rei Artur, que a todos inquietava por ser, ao mesmo tempo, bela e enigmática, fada e bruxa, doce e malévola. No dizer da própria Morgana, no prólogo do livro um: “[...] Em vida me chamaram de muitas coisas: irmã, amante, sacerdotisa, maga, rainha” (MARION ZIMMER BRADLEY, 1982).

A Idade Moderna trouxe a concepção de arte como expressão. A expansão europeia e o desenvolvimento do comércio estimularam o surgimento das cidades e o fortalecimento de uma nova classe – a burguesia. O movimento renascentista trouxe uma representação artística que se voltou para as edificações pomposas, ricas em detalhes, para a produção de manuscritos ilustrados e para representações do humano que mesclavam naturalismo e realismo. Ilustra bem este período, a famosa e andrógina pintura Mona Lisa, de Leonardo da Vinci (VICENTINO, 2005).

Na literatura, os chamados Contos de Fadas difundiram uma imagem feminina (marcadamente maniqueísta) de tenacidade, delicadeza, magia e maldade. São exemplos desse período as famosas histórias de Chapeuzinho Vermelho e da Bela Adormecida (GRIMM, 1989, p. 144-76)

[...] Era uma vez uma meninazinha mimosa, que todo o mundo amava assim que a via, seu nome era Chapeuzinho Vermelho.

[...] Cem anos já haviam passado e chegara o dia em que a Bela Adormecida devia acordar de novo. Quando o príncipe se aproximou do espinheiro, [...] lá estava ela deitada, tão linda que ele não conseguia desviar os olhos. [...] Assim que a tocou com os lábios, a princesinha abriu os olhos.

A existência da mulher, nesse período, realizava-se apenas através do casamento, fortalecendo a ideia do príncipe encantado, assumindo este o caráter de salvação, de redenção da princesa. Qualquer participação na vida pública só era validada se a mulher fosse casada, o que, obviamente, lhe conferia um caráter inferior, dependente e submisso, como discute Heleieth Saffioti (1976) acerca da participação da mulher nas economias pré-capitalistas – e da maternidade. Às boas, o sofrimento e a redenção (Branca de Neve, Cinderela...); às más, uma morte cruel e definitiva (bruxas e madrastas), como pode ser visto na história de João e Maria, no momento em que a bruxa morre: “[...] Então Mariazinha deu-lhe um empurrão tão forte que ela caiu lá dentro inteira [...] Aí, ela começou a uivar horivelmente, mas Mariazinha saiu correndo e a bruxa perversa teve de perecer queimada [...]” (GRIMM, 1989, p. 88).

Num contraponto a esta forma de representação, a Revolução Industrial entre os séculos XVIII e XIX promoveu a entrada definitiva das mulheres no mercado de trabalho, na condição de operárias – mão de obra necessária para o crescimento da indústria. Neste tempo, era comum observar mulheres em longas jornadas de trabalho, desempenhando funções que exigiam precisão, repetição e atenção, mas com baixa remuneração.

Em precárias condições de trabalho, trajés inapropriados para o ofício desenvolvido e nenhum reconhecimento social, as mulheres foram vítimas de preconceitos, mas ainda assim realizaram uma enorme fatia do grande bolo da acumulação capitalista. Hall (2002, p. 81) apresenta um trecho emblemático da situação da mulher no mundo do trabalho naquele período:

[...] Uma mulher trabalhando em subterrâneos era a negação mais categórica da concepção de feminilidade sustentada [...] Além do mais, elas trabalhavam ao lado dos homens, sem estarem inteiramente vestidas como deveriam. Era uma afronta à moral pública, que ameaçava de ruína a família operária.

Dessa forma, as mulheres mantinham sua função reprodutora e engrossavam o exército de mão-de-obra exigido pelo capitalismo, num trabalho de dupla jornada – operária da indústria (vida pública), operária em casa (vida privada) – sem prestígio nem um bom salário. Sua produção científica não era reconhecida e sua existência acadêmica se justificava apenas no apoio, no auxílio (competente, fundamental e não reconhecido) a grandes cientistas e suas descobertas, mas não tendo seu nome sequer citado nos registros oficiais destas conquistas.

A Idade Contemporânea, suas crises, antagonismos e acelerado e ininterrupto desenvolvimento tecnológico, apresenta uma profusão de imagens, estilos, concepções (HALL, 2002). Velho e novo em franca convivência, em “aparente” harmonia. A todo o tempo dialogam o clássico e o moderno, o verbal e o não-verbal, a ilusão e a realidade,

homens e mulheres, dominadores e dominadas. Homens (muito mais do que as mulheres) dizem do que veem, sentem, vivem, imaginam, temem, detestam, esperam em diferentes linguagens. Mulheres (muito mais do que homens) lutam por legitimar suas pesquisas, descobertas, espaços. Crescem publicações assinadas e produzidas por mulheres falando de identidade, gênero, ciência, educação, sociedade, relações de poder... Muitos são os debates, as interpretações, as significações. Do caráter inaugural da obra de Simone de Beauvoir à crítica feminista de Judith Butler a certeza de “[...] interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas.” (JUDITH BUTLER, 2003, p. 20).

Mas muitos são os silêncios, os ocultamentos, e esses são os que particularmente me interessam. Muitas são as imagens sobre feminilidade, numa profusão de simbolismos, discursos, permanências e algumas transformações, circunscrevendo a mulher num espaço de especulações, conflitos e transformações onde novas concepções e ações ainda esbarram em “jurássicas” pré-concepções que, fortalecidas ao longo da história através do *Habitus* (BOURDIEU, 1995), mantêm e atualizam as estruturas vigentes.

Assim é possível perceber que mulheres e homens sempre utilizaram a linguagem (seja ela verbal ou não verbal) para representar coisas, lugares, pessoas, situações, com níveis de legitimidade e aceitação diferentes, mas sempre “[...] para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão do momento histórico em que vive” (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2000, p.7). Essas representações, advindas de relações de poder e construídas historicamente, mostram significação, mostram um tempo, um lugar, um modo de ser, ver e pensar para mulheres e homens. Como expõe e analisa Heleieth Saffioti (1987, p. 8):

[...] A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos, pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem.

Mostram também períodos, contextos sociais, as inter-relações entre as pessoas, o lugar onde vivem e como percebem o mundo. Em todos esses momentos, a marca da ação humana, do poder, da dominação, uma marca desde sempre carregada de símbolos, signos, significação, uma marca cujo principal veículo é a linguagem.

“[...] Como devem pensar homem e mulher sobre sua masculinidade e feminilidade neste século XX em que tantas ideias velhas devem ser renovadas? Com esta pergunta Margareth Mead (1967, p. 23) inicia o primeiro capítulo do livro *Macho e Fêmea*, escrito em

1962. Este minucioso estudo antropológico, acerca da construção da identidade feminina, desenvolvido nos Mares do Sul, coloca em evidência questões relacionadas ao corpo, às relações entre homens e mulheres e à forma como cada uma/um vivencia seus papéis num universo permeado pela cultura e pela linguagem do grupo social em que está inserida/o.

Nascemos fêmeas e machos. Tornamo-nos mulheres e homens também através de um longo e eficaz processo de socialização que tem início muito antes da gestação. No dizer de Simone de Beauvoir (1980, p. 9), “[...] Não se nasce mulher, torna-se mulher”. Homens e mulheres, ao vivenciarem a situação de procriação, projetam imagens mentais, sonhos e expectativas sobre como será (física e psicologicamente) sua criança. Da mesma forma, constroem o espaço físico e social que abrigará este novo membro familiar, com os perfis de gênero construídos e validados desde a sua própria infância. Como assinala Tereza Fagundes (2005, p. 21-22):

[...] O ser mulher, bem como o ser homem, começa com o reconhecimento de si mesmo a partir do que é socialmente apresentado, formatando a identidade pessoal. A identidade da pessoa é construída num processo simbiótico com as figuras parentais e na interação com o meio, até expressar-se como individualidade em atitudes e sentimentos sobre o eu. Antes mesmo do nascimento de uma criança, diferenças entre meninos e meninas compõem o imaginário social e ocupam os pensamentos, as expectativas e atitudes dos adultos que a aguardam.

Meninas e meninos, portanto, como sujeitos ativos, se constituem e são constituídos através de processos inter e intrapessoais (VYGOTSKY, 1995), segundo modelos de conduta e adequação social característicos. Esses modelos precisam atender as expectativas de sólidas e tradicionais instituições sociais, regidas pela ideologia dominante (masculina, branca e heterossexual) e responsáveis por regular papéis e funções de interesse social. A escola, a família e a cultura seriam, nessa perspectiva, poderosos instrumentos ou, como conceitua Althusser (1974), “Aparelhos ideológicos”, para que a classe dominante possa alimentar e manter sua dominação. Assim analisa Bourdieu (1995, p. 143) sobre a dominação simbólica:

[...] É preciso, entretanto, evocar o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los.

Ser mulher estaria assim na esfera do comportamento próprio e esperado àquela que, biologicamente, produz células sexuais necessárias à reprodução. Consequentemente, somente fêmeas podem ser femininas, o que se pode deduzir a partir da definição presente no

dicionário e dos estereótipos acerca do comportamento esperado para os dois sexos. Mulher e feminina são expressões sinônimas e amplamente utilizadas em muitos discursos. O trabalho concreto levado a termo pelos mecanismos ideológicos materializa discursos e ações, de forma a parecer “natural” o jeito de ser e viver de cada indivíduo em sociedade. No caso específico das mulheres, para entender as permanências e transformações em suas ações e representações, será preciso buscar, na antiguidade, as raízes desses mecanismos.

A Arte Paleolítica, importante fonte de pesquisa sobre a Pré-história, convida a uma interpretação da separação entre os sexos e da valorização masculina. Mulheres nas cavernas, dedicadas à tarefa de coleta e proteção da prole, e os homens caçando, atividade que exigiria força, coragem, ousadia. Nesta primeira imagem, uma alusão ao poder de um em detrimento do outro; a superioridade de um e a submissão do outro. Para melhor compreender o “peso” dessas atribuições, acredito ser necessário investigar o significado de cada uma dessas expressões (carregadas de ideologia): caçar e coletar. **Caçar**: *perseguir para prender ou matar*; **coletar**: *pegar e recolher coisas*. Essas definições permitem pensar em outras duas expressões presentes nas definições.

Perseguir e pegar. **Perseguir**: *seguir de perto, punir, oprimir*; **pegar**: *segurar, unir, criar raízes*. No uso dos verbos, há sugestão de perspectivas e interpretações completamente diferentes: o ato de caçar e perseguir revela maior ousadia, maior desprendimento, maior coragem; revela também uma predisposição para decisões, para uma atitude de arriscar a própria vida na realização de um objetivo. Enquanto a coleta sugere pensar em algo menos ousado, mais ameno, mais íntimo, mais agregador, mais processual. Nos discursos, mulheres e homens confinados, desde então, a espaços bem delimitados, explicitamente caracterizados e reafirmados pela linguagem, pela ideologia. Nas palavras de Elizabeth Badinter (1986, p. 49):

[...] A maioria dos comentaristas enfatizou o extraordinário prestígio do caçador, homem capaz de enfrentar a morte e que, por isso, eleva-se acima das contingências vitais. Com isso ele fundamenta seu poder sobre o mundo e sobre os outros humanos. Arriscando sua vida para defender a caverna contra os grandes animais carnívoros ou para trazer alimentos de carne, o macho demonstra sua superioridade sobre a natureza. Seu poder físico não é nada perto do prestígio metafísico que ele adquire. E quando, nas cavernas, o homem é representado vencido pelo animal, talvez não seja tanto sua fraqueza que é exposta, mas antes sua coragem e sua grandeza trágicas.

A filosofia grega, importante suporte de muitas das atuais discussões filosóficas, evidenciava também um olhar bastante assimétrico entre mulheres e homens. Platão se destaca nesse período pela incessante busca do conhecimento puro e verdadeiro. Nessa busca, dedicou-se firmemente a estabelecer o conceito de pureza e, a partir daí, explicar os caminhos

para se obter o conhecimento puro e alcançar a verdade. No seu entender, “[...] o pensamento puro é obtido por nos livrar de todas as sensações do corpo, que só servem para impedir a busca da verdade pela alma” (ROBIN SCHOTT, 1996, p. 18), uma verdade mais acessível aos homens por sua superioridade e advinda da possibilidade de controlar as próprias sensações, algo difícil ou quase impossível, segundo Platão, para as mulheres. Estas, passionais, emocionais e sexuais por “natureza”, ofereceriam grande risco para homens despreparados, fracos e despidos de ideal. Robin Schott (1996, p. 20-21) analisa com clareza a subordinação feminina na sociedade grega.

[...] A natureza inferior da mulher, evidente na sua incapacidade de modelar os desejos, exige uma ordem política na qual homens e mulheres tenham direitos políticos iguais. Ao identificar mulheres, sobretudo com sensações e paixões corporais que devem ser submetidas a controle racional, o ideal platônico de conhecimento tem a consequência de justificar filosoficamente as práticas da sociedade grega nas quais as mulheres estavam subordinadas ao mando masculino.

No dizer de Platão, para conhecer, portanto, é preciso desejar, amar, querer. Mas um amor que, amando mais a alma que a carne, resista ao prazer sexual, a pensamentos libidinosos, ao desejo de procriação, sensações e expectativas relacionadas à mulher. Assim o homem pode alcançar a pureza de ideias, o equilíbrio e reafirmar sua superioridade intelectual.

Na perspectiva de Platão e de outros filósofos do período, a exemplo de Sócrates e Aristóteles, advinha da mulher a fonte de todo o mal, de perdição, de impureza, de licenciosidade, daí a necessidade de que fossem submetidas ao controle masculino, à sua inteligência e, conseqüentemente, ao seu poder de comando. Ideias tão fortemente justificadas que se mantiveram presentes nos discursos e ações de diferentes períodos e contextos sociais. A análise de Robin Schott (1996, p. 42) sobre a concepção de mulher para os antigos gregos é bastante ilustrativa:

[...] Estava implícita na constelação de crenças e práticas referentes à sexualidade feminina na cultura grega a opinião de que as mulheres representavam uma ameaça para a ordem social. Os homens temiam que os desejos sexuais irrefreáveis das mulheres prejudicassem a função social delas de reproduzir prole legítima, a menos que fossem confinadas ao lar sob os olhos vigilantes de pais e maridos. A supressão da sexualidade da mulher servia como um dos principais veículos para manter a opressão social das mulheres na sociedade grega. Devido à aparente necessidade do controle masculino sobre a sexualidade feminina, as mulheres eram excluídas da cidadania e da participação na vida econômica.

Revestir a figura masculina de poder tem sido, ao longo dos anos, a prática mais recorrente para a manutenção da ordem vigente, uma prática que tem na linguagem seu principal veículo. Instituído diferenças e reafirmando posições, a linguagem classifica

caracteriza, justifica, explica, valida. Desta forma, as relações assimétricas entre mulheres e homens são reproduzidas e, quando solicitadas, explicadas à luz de regras gramaticais, de definições em dicionário, de tradição cultural. Assim expressa Guacira Louro (1997a, p. 65):

[...] Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.

A vida das mulheres sempre esteve ligada a interpretações sobre sua inteligência, capacidade, sexualidade, sobre seu caráter. A filosofia grega que declaradamente pregava a necessidade de renúncia sexual para a elevação da alma inspirou os ideais da cristandade e fomentou a ideia do celibato, do pecado da carne, dos perigos da luxúria. Ilustra bem o pensamento cristão dominante na Idade Antiga as ideias de Santo Agostinho. Este, tendo vivido em casa os conflitos culturais oriundos de um pai pagão e uma mãe cristã, experimenta desejos, vive prazeres e se rende aos “pecados da carne”, que, segundo ele, é uma das maiores consequências do pecado original. Tocado pela incessante interseção religiosa da mãe, converte-se e inicia uma intensa e influente vida religiosa.

Em seus sermões, amplamente difundidos durante a Idade Antiga e retomados pelos ideais cristãos na Idade Média, condena a fraqueza feminina, a luxúria, o desejo carnal e reafirma que a lascívia e a concupiscência afastam a inteligência e a ação correta. Defende, portanto, como evidencia Robin Schott (1996), “[...] a necessidade de eliminar o desejo sexual”, ao mesmo tempo relacionando o pecado do desejo não refreado à presença sempre pecaminosa da mulher. “[...] As mulheres aparecem, sobretudo, como objetos que incitam o desejo dos homens”. (ROBIN SCHOTT, 1996, p. 69). No entender de Santo Agostinho, o exercício da sexualidade só pode ser permitido quando há objetivo de procriar, uma condição de serviço ao homem, à sociedade, à vontade de Deus. Uma condição por ele vista como natural e intrínseca à autoridade por Deus conferida aos homens que deve exercê-la sobre a mulher. Esta forma de conceber mulheres e homens em relação, reafirma e justifica a hierarquia difundida e ainda hoje percebida entre os sexos.

Partindo desta imagem de mulher/pecado, homem/autoridade e da carga de culpa atribuída às mulheres pelo Pecado original (responsável por toda dor e sofrimento da humanidade), quero trazer inicialmente duas representações universalmente conhecidas e que

se configuram como discursos historicamente validados e reproduzidos acerca do papel das mulheres na dinâmica social. Esses discursos sugerem, na interpretação aqui proposta, violência simbólica (BOURDIEU, 1995), silenciamento das mulheres (em diferentes momentos e contextos), delimitação de papéis claramente definidos pelos ideais clássicos e cristãos e que norteiam, ainda hoje, ações e discursos estereotipados e preconceituosos sobre as mulheres: Eva, a pecadora; Maria, a santa.

[...] Viu, pois, a mulher que o fruto da árvore era bom para comer e formoso aos olhos e de aspecto agradável; e tirou do fruto dela e comeu; e deu a seu marido, que também comeu. E os olhos de ambos se abriram; e tendo conhecido que estavam nus, coseram folhas de figueira, e fizeram para si cinturas. (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 23)

Eva, a sedutora, que, mordendo a maçã e desobedecendo as determinações do Pai, expôs a humanidade ao desejo, a luxúria, ao pecado. Que, por esse desejo, pagou e paga o alto preço da traição e de ter imposto à humanidade a dor e o sofrimento. O pecado de Adão foi o de ser seduzido. O pecado de Eva, o de seduzir. Ela, a ré. Ele, a vítima.

Mas o que pensava Eva? O que queria? Seria possível saber? A ela foi negada a oportunidade de explicação, o direito de dizer. Para ela, o silêncio. O pesado silêncio da culpa, da responsabilidade pelo “sofrimento feminino”, do alijamento. Desnecessário explicar, não há justificativa que torne plausível a atitude que teve. A todas as filhas de Eva, desde então, a marca do negativo, da serpente, da traição. A marca do silêncio, do desejo de explicação não satisfeita, de redenção, de esforço/justificativa. O papel de sedutora, traidora, perigosa. Analisa Araújo (1997, p. 46) acerca da pressão católica sobre a sexualidade feminina:

[...] A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade futura a possibilidade de gozar da inocência paradisíaca. Já que a mulher partilhava da essência de Eva, tinha de ser permanentemente controlada”.

Maria Madalena, outro forte exemplo de pesado silêncio. Àquela que esteve junto de Jesus Cristo, que presenciou e participou de importantes momentos da história da cristandade, não se poderia dar a palavra. Ela teria que ser a prostituta, a pecadora, a excluída, a que poderia ser desrespeitada. Silenciada e negada. Mas como se sentia Maria Madalena? O que diria de tudo isso se tivesse podido falar?

Maria, a santa. Assim é conhecida aquela que deu à luz o Messias. Como relata o Evangelho segundo São Mateus sobre a origem de Jesus:

[...] Maria, sua mãe, estava prometida em casamento a José e, antes de viverem juntos, ela ficou grávida pela ação do Espírito Santo [...] O anjo do Senhor lhe apareceu em sonho e disse: José, filho de Davi, não tenha medo de receber Maria como esposa, porque ela concebeu pela ação do Espírito Santo. Ela dará à luz um filho e você lhe dará o nome de Jesus. (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 25)

Conceber sem pecado (o do sexo), aceitar e resignar-se com o seu destino, viver para o marido, os filhos, a igreja. Exemplo de correção, caráter, abnegação. Modelo a ser seguido por todas as mulheres de bem. No oposto de Eva, a oportunidade de redenção para todas as mulheres, a salvação. Maria, a boa mãe, a fada. Eva, a madrasta, a bruxa. A todas as mulheres, a pesada responsabilidade de enquadrar-se: ou o bem ou o mal. Como se fosse possível, na existência humana, ocupar indefinidamente apenas um lugar, portar-se somente de um jeito, desempenhar apenas um papel.

Etimologicamente a palavra fada vem do latim *Fata*, que significa destinada (GILLIG, 1999, p. 72). A ela são atribuídos poderes sobrenaturais que podem interferir na vida dos homens, auxiliando-os ou destruindo-os. Quando encarna o mal, apresentam-se como bruxas. Sua figura, apesar de repulsiva, é cheia de autoridade. É capaz de conjurar encantamentos e de colocar as pessoas em transe mortais. Sua esfera de ação dimensiona a luta entre o bem e o mal. Fadas e bruxas são, portanto, dimensões da feminilidade que permitem a transcendência, assustam e configuram o espaço de “poderes” atribuídos às mulheres e não do poder que elas têm, como analisa Michele Perrot (2006, p. 167):

[...] As relações das mulheres com o poder inscrevem-se primeiramente no jogo de palavras. “Poder”, como muitos outros, é um termo polissêmico. No singular, ele tem uma conotação política e designa basicamente a figura central, cardeal do Estado, que comumente se supõe masculina. No plural, ele se estilhaça em fragmentos múltiplos, equivalente a “influências” difusas e periféricas, onde as mulheres têm sua grande parcela. Se elas não têm o poder, as mulheres têm, diz-se, poderes.

Esses dois poderes – sedução e pureza (e tantos outros às mulheres atribuídos e não discutidos aqui) – permeiam a existência feminina, criando expectativas sociais acerca do seu desempenho, da sua ação, dos seus limites e possibilidades de atuação.

Acredito ser necessário analisar, no caso específico do Brasil, a influência desses modelos no modelo esperado de mulher: as que se destacaram na vida pública e as representações e leituras que delas se fazem nos livros de literatura (fonte fundamental de validação da ideologia

dominante até o século XIX) e na história dita oficial⁹ (masculina), uma história que valida o poder, os feitos, a honra masculina, como aponta Heleieth Saffioti (1987, p. 103):

[...] Quanto ao conteúdo do que é ensinado, pode-se denominá-lo história oficial. Trata-se dos grandes feitos dos grandes homens. A História real, feita por ricos e pobres, dominadores e dominados, brancos e negros, homens e mulheres, crianças, adolescentes, adultos e velhos, é considerada algo menor, menos importante.

Do “Descobrimento” aos dias atuais, o Brasil foi dominado inicialmente pela cultura europeia e hoje, imerso na globalização, pela cultura mundial. Em diferentes momentos, praticou modismos importados, escravizou, resistiu, tratou e trata diferente e preconceituosamente mulheres, homens, negras, negros, crianças, homossexuais. Acatando, em seu processo de colonização, os ditames da Igreja Católica, catequizou mulheres e nativas/os do Brasil, utilizando modelos de punição diferentes para crimes de luxúria, preguiça, traição, pecado.

O modelo de Eva era acenado com as chamas do inferno, o de Maria, a mãe de Jesus, exemplo a ser seguido pelas mulheres de bem. Restritas ao espaço doméstico e à sua função social (esposa e mãe), as mulheres só poderiam sair de casa para ir à missa e mesmo assim em *liteiras* e com uma verdadeira comitiva.

A rua era espaço dos homens e das mulheres da vida (as prostitutas). Solidificou-se assim a imagem de recato, pudor, silêncio, fragilidade e responsabilidade sobre a condução doméstica para a boa mulher, no ideal burguês. Imagem amplamente difundida pela literatura, como aponta Leal (2004, p. 170):

[...] No caso específico do regime patriarcal brasileiro no século XIX, criou-se, através da literatura, um estereótipo de mulher. Se moça donzela, deveria ser branca, pálida, frágil, virgem, pura, sensível, discreta, tímida; se mulher adulta, deveria ser gorda, maternal, coxas grossas, nádegas proeminentes, seios fartos, quadris largos; em uma palavra: uma mulher forte e parideira que servisse os interesses básicos do homem, que eram a procriação e os cuidados com o lar.”

Um misto de sedução (na juventude) e maternagem (na maioridade). Um paradoxo entre a fragilidade da donzela e a força da mulher adulta. Na jovem, a palidez virginal atiçando o desejo do homem; na esposa, a fartura de formas e a certeza da linhagem

⁹ Oficial: formal, cerimonioso, solene, que parte de uma autoridade do governo ou de uma administração pública (SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi de Língua Portuguesa**. São Paulo: Escala Educacional, 2007).

solidificando a posição social, a família. Assim retrata Assis (1959, p. 18) em Helena, a jovem dos ideais românticos do século XIX:

[...] Era uma moça de dezesseis a dezessete anos, delgada sem magreza, estatura um pouco acima da mediana, talhe elegante e atitudes modestas. A face, de um moreno-pêssego, tinha a mesma imperceptível penugem da fruta de que tirava a cor; naquela ocasião tingiam-na uns longes cor-de-rosa, a princípio mais rubros, natural efeito do abalo. As linhas puras e severas do rosto pareciam que as traçara a arte religiosa. Não exigiria a arte maior correção e harmonia de feições, e a sociedade bem podia contentar-se com a polidez de maneiras e a gravidade do aspecto.

O século XIX avança com seus paradoxos e antagonismos. Na alta burguesia, mulheres ricas, bem cuidadas, senhoras de grandes propriedades comandadas pelos senhores de engenho; nas ruas, mulheres pobres que lavam, passam, cuidam dos filhos de outras mulheres que, cheias de joias e requintes, brilham nos salões; na senzala, mulheres que pertencem a outras mulheres e que são possuídas pelos senhores, seus proprietários; no sertão, mulheres que carregam água, que trazem crianças ao mundo no ofício de parteiras, que plantam, colhem e sofrem. Diferentes mulheres, diferentes caminhos marcando a história. Diferentes sujeitos silenciados.

Debates, cada vez mais frequentes, evidenciam a necessidade em dar vez e voz a “novos atores” sociais (mulheres, idosos, homossexuais...). Diferentes leis e dispositivos têm buscado garantir um lugar para essa voz, que se pretende seja universal, desconsiderando as diferentes posições que cada sujeito ocupa nos diferentes níveis de poder. Talvez por isso, esse tem sido o lugar do falar e não o do dizer. Sem escuta, sem validade, sem autoridade, muitas falas se perdem no ar, grandes pesquisas não são reconhecidas levando a grandes lacunas na história das mulheres. Lacunas preenchidas por interpretações equivocadas, estereotipadas, reducionistas.

Ao pensar na ideologia que desde sempre impregnou o papel da mulher ao longo da história, vejo as marcas da dominação masculina e da conseqüente desvalorização feminina. Como ilustra Heleieth Saffioti (1987, p. 08).

[...] Não é difícil observar que homens e mulheres não ocupam posições iguais na sociedade [...] a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher [...] constitui o caminho mais fácil e curto para legitimar a superioridade dos homens.

Falar em dizer validado é também falar em relações de poder, em dominantes e dominados, em discurso politicamente autorizado, reconhecido (no caso dos homens) e

culturalmente relegado (no caso das mulheres). Daí a importância de questionar, através dos mais diferenciados temas e instrumentos de pesquisa, as relações de poder que condicionam e limitam as possibilidades dialógicas entre os sexos¹⁰ (JUDITH BUTLER, 2003).

Como diz Gonçalves Filho¹¹ (2000, p. 11) “[...] só os que têm ou detêm o poder de alguma coisa é que têm o poder da palavra”. Então, como dizer de um lugar sem autoridade, sem credibilidade? A mulher tem conseguido falar, mas não tem podido dizer. Seu dizer é cerceado, porque nele estão expressas as marcas do *Habitus*, da naturalização de processos não naturais, da dominação masculina, como diz Bourdieu (1995, p. 14): “[...] o *Habitus* produz construções socialmente sexuadas do mundo e mesmo do próprio corpo [...]”. Essas construções, que impregnam os discursos, têm permitido o fortalecimento e constante atualização das assimetrias de gênero ao longo da história e colocado a mulher em posição de inferioridade em diferentes instâncias da vida social.

Estudos teóricos e diferentes publicações têm mostrado avanços, posicionamentos e conquistas femininas, mas esta produção (principalmente quando atrelada à pesquisa feminista) ainda é vista com certa desconfiança e preconceito. Culturalmente tido como frágil, delicado e inconsistente (já que destituído de autoridade), o discurso da mulher é muitas vezes desconsiderado pela sociedade e pela comunidade acadêmica, validando assimetrias, exclusão, violência física e simbólica, além da dominação masculina.

2.2 MODELOS MARCANTES DE MULHERES NA BAHIA

No intuito de melhor contextualizar este estudo, destaco algumas mulheres cujas imagens marcaram a construção da “feminilidade” na Bahia, dentro dos moldes propostos pela filosofia clássica e pela cristandade (citados anteriormente), os quais se inserem na cultura e no discurso escolar como ícones de coragem, ousadia e exemplo.

Qual a conduta considerada adequada para as mulheres baianas no início do século XVIII? Aquela determinada pela Igreja (então responsável pela catequese de almas e reprodução do modelo de conduta europeu) e reproduzida pelos romances, folhetins

¹⁰ Judith Butler ao discutir e criticar a universalidade da identidade feminina e a estrutura binária que permeia as relações de poder entre homens e mulheres.

¹¹ Gonçalves Filho em suas reflexões sobre Educação e Literatura na perspectiva de um diálogo entre ideologia, palavra e poder.

autorizados e muito difundidos na época: a da mulher frágil, temente a Deus e aos homens, submissa, delicada e mãe. Assim, revela Lima (1977, p. 41):

[...] Os costumes em família, no primeiro quartel do século, não diferiam muito daqueles no período colonial. As sinhás-mocinhas não eram tão infelizes como suas irmãs de cinquenta anos atrás, que só três vezes podiam sair à rua em toda a sua vida: a primeira para o batismo, a segunda para casar e a terceira, já no caixão, para o cemitério. A donzela desse tempo era uma flor de estufa que nascia, esplendia e se fanava à sombra de sua morada conventual [...] O lar era uma prisão mourisca onde a mulher, alheia ao mundo, mais ou menos feliz, mais ou menos conformada, vivia, amava, tinha filhos, criava-os, sorria, chorava, até que a morte viesse e lhe cerrasse os olhos.

A conduta ilibada, a postura correta, o senso de dever para com o outro, o respeito à honra, o amor à pátria e o amor de mãe são características fortemente valorizadas no discurso histórico sobre as mulheres. Um discurso que, presente nos veículos oficiais de transmissão de conhecimentos (o livro didático, o currículo da escola, o projeto pedagógico), reafirma a autoridade masculina e o lugar da mulher na estrutura social. Um lugar de destaque em datas comemorativas, em homenagens cívicas, em exemplos citados na sala de aula – lugar de honra para as heroínas e mártires, de repúdio para as pecadoras, as sedutoras, as guerreiras; de complacência para as que se arvoravam a penetrar no espaço público como profissionais – escritoras, compositoras. Exemplos vivenciados e naturalizados por meninas e meninos ao longo da vida escolar. Exemplos regularmente citados pela mídia (em comemorações cívicas), pesquisados por jovens e crianças nos trabalhos escolares, explorados (em recorte) por enciclopédias e almanaques estudantis.

A perspectiva do ensino de História no Ensino Fundamental, apontada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), fala de um saber histórico pautado em três conceitos fundamentais: fato histórico, sujeito histórico e tempo histórico, que particularmente me interessam pela referência aos sujeitos históricos, aos heróis nacionais e ao tempo histórico.

[...] 1 – Fatos históricos: aqueles relacionados aos eventos políticos, às festas cívicas e às **ações de heróis nacionais** [...]

2 - **Sujeitos históricos**: agentes de ação social, que se tornam significativos para estudos históricos escolhidos com fim didático, sendo eles indivíduos, grupos ou classes sociais.

3- **Tempo histórico**: pode estar limitado ao estudo do tempo cronológico (calendários e datas) [...] O tempo histórico pode ser dimensionado diferentemente, considerado em toda sua complexidade. (BRASIL, 1997, p. 35-36).

Esses conceitos, mesmo quando não explicitamente abraçados pela instituição escolar na composição da sua grade curricular e Projeto Político Pedagógico (como é o caso da

Escola Experimental), aparecem na forma de registros heroicos, de personagens lendários, de exemplos cívicos citados por docentes em sala de aula e utilizados na composição de murais, de homenagens cívicas e desfiles. Sempre validando em seus discursos, a figura do herói masculino, do sujeito da ação social – indivíduo do sexo masculino.

Na Bahia, algumas mulheres fazem parte e se destacam na história dita oficial (aquela reproduzida nos livros) pela conduta, pela ação diferenciada dos padrões adequados para o lugar que lhe era imposto na dinâmica social (ficar em casa assumindo e amando a rotina doméstica), seja por representarem o ideal católico (A Virgem Maria) ou o seu oposto (o pecado, a sedução).

Atributos historicamente relacionados à identidade feminina (maternidade, fragilidade, sensibilidade, delicadeza, dependência...) serão debatidos em quatro exemplos de mulheres baianas: duas citadas em eventos cívicos como heroínas; uma por se arvorar a escrever e publicar poemas e histórias na sociedade patriarcal e repressora do início do século XX – a educadora – e uma última por sua ousadia e transgressão às normas de conduta, às leis de Deus e dos homens. Mulheres que marcaram o seu tempo, que expuseram um perfil, ora dentro dos padrões socialmente aceitos, ora diferente daquele professado e propagado pela Religião, pela educação, pelo Estado e pela Sociedade.

Com a análise desses casos, quero discutir a força do pensamento androcêntrico na constituição dos espaços em que podem atuar mulheres e homens, a ambiguidade presente na ação, interpretação e representação dessas mulheres e, conseqüentemente, de tantas outras mulheres (fruto dessa dominação) ao longo da história, a força desses modelos veiculados pela escola e pela mídia, na construção de estereótipos de mulher para alunas e alunos do ensino fundamental.

Inicialmente trago o exemplo de **Maria Quitéria de Jesus**, conhecida por ser **a maior heroína das lutas pela Independência do Brasil, na Bahia** (TAVARES, 2000). Nascida no interior da Bahia, em julho de 1798, foi criada numa pequena propriedade rural, em meio à caçadas, cavalgadas e algazaras no meio do mato. De natureza livre e irrequieta, Maria Quitéria cresceu cercada pelos irmãos menores, pelos cuidados maternos, pela ausência de obrigação com os afazeres domésticos. Em 1803, fica órfã de mãe, o que provoca mudanças significativas na sua rotina diária. Cuidar da casa, dos irmãos e do pai foram pesadas tarefas impostas pela madrasta para alguém acostumada à alegre despreocupação de uma infância confortável e bem assistida.

A menina cresce com seu temperamento irrequieto, sua resistência à vida pacata e sem aventuras, típicas do ambiente doméstico. Sua infância, vivida com meninos, animais e

brincadeiras livres no campo, lhe permitiram desenvolver habilidades “tipicamente” masculinas: manejar muito bem o estilingue, ter excelente pontaria, ser exímia na cavalgada e no manejo de armas brancas. Seu desenvolvimento segue o percurso traçado para todas as meninas e cedo é observado pelos rapazes da região que, cientes do progresso financeiro do pai no cultivo da terra e dos encantos dessa donzela, passam a cortejá-la. Perspectiva pouco estimulante para um coração cheio de anseios e desejoso de aventuras, até que surge aquele a quem dedica maior atenção, carinho e que será, no futuro, seu marido.

Bastante comum nas propriedades rurais o pouso de tropeiros em busca de descanso após longas jornadas no lombo de animais. Maria Quitéria adorava ouvi-los em suas narrativas de desafios, perigos, vitórias. Foi através deles que soube do envolvimento da cidade de Cachoeira nas lutas pela Independência. Seu espírito inquieto e seu amor à Pátria, de imediato, provocaram o desejo de partir e engajar-se em causa tão nobre, o que é imediatamente desautorizado pelo pai. Inconformada com os limites impostos à sua condição de mulher, às escondidas foge de casa. Com o apoio de um cunhado (também revolucionário), traveste-se de homem e apresenta-se às autoridades militares da Vila de Cachoeira. Marcha então, entre os soldados do batalhão, incógnita e plenamente realizada.

Dona da própria vontade, Maria Quitéria, ao ser descoberta, assume sua identidade feminina e ousadamente luta pela possibilidade de continuar marchando em defesa da Pátria. A coragem e a firmeza dos seus ideais são determinantes para a concessão de sua permanência no Batalhão de Voluntários do Príncipe D. Pedro. Cadete, Soldado Medeiros e Cavaleiro da Imperial Ordem do Cruzeiro foram títulos masculinos conquistados pela heroína e esquecidos pela sociedade ao longo do tempo. No seu retorno cheio de glórias, com merecidas homenagens e condecorações, lhe esperava o apaixonado namorado. Casa-se com ele e dedica-se aos cuidados da única filha nascida dessa união. Após longo período habitando o “universo” masculino, Maria Quitéria, a heroína da Independência, assume seu “destino de mulher”: cuidar da casa, do marido, da única filha do casal e, na viuvez, de se esforçar para ter seus direitos reconhecidos na pensão judiciária do pai. Morre pobre e no anonimato. Sua lembrança acontece a cada ano nos festejos cívicos pela Independência da Bahia e do Brasil.

Ana Justina Ferreira – Ana Nery, conhecida como Heroína da Caridade, mãe dos brasileiros, por sua “dedicação, amor, desinteresse e patriotismo” (LIMA, 1977) na sua atuação como voluntária na guerra do Paraguai. Nascida na cidade de Cachoeira, Bahia, em 1815, filha única, entre quatro irmãos, de uma próspera e conceituada família da cidade. Assim, Lima (1977, p. 22) relata em sua biografia: “[...] cresceu Aninha no lar cristão dos Ferreiras, a família

ilustre da Vila, aprendendo a rezar, assimilando as boas maneiras, os exemplos edificantes dos mais velhos, à sombra onipotente da autoridade paterna, à vigilância da mãe.”

Infância cercada de mimos e cuidados, juventude alegre, abastada e vigilante (pais e irmãos executavam ampla proteção a cada saída de casa), casamento aos 23 anos com um oficial da Marinha, de 38 anos, esposa amantíssima, mãe zelosa e abnegada eram traços de Ana Justina, frequentemente ressaltados pela sociedade cachoeirana. Aos 29 anos, mãe de três filhos, vive a viuvez. Dedicar-se, então, ao cuidado materno, aos afazeres domésticos e ao serviço junto à Igreja para obras de cunho social.

Em 1865, então com 50 anos, vendo os dois filhos mais velhos seguirem para a guerra, decide também sacrificar-se pela Pátria, oferecendo-se para prestar serviço nos hospitais para onde os filhos foram enviados (um já como médico e o outro como estudante de Medicina). Nas palavras de Lima (1977, p. 110-113):

[...] A dor cruciante que torturava o seu coração de mãe e que ela tão bem soube ocultar para encorajar os filhos, ia dar origem à mais pura e mais elevada inspiração que já iluminou uma inteligência de mulher [...] Se a guerra era um campo de lutas cruentas, por que não poderia ela participar dessas lutas, num **mister compatível com sua condição de mulher?** (gripo meu) [...] Amigos e parentes tentaram dissuadi-la de partir, lembrando-lhe a sua condição social, o seu sexo e os seus cinquenta anos de idade.

Em diferentes cantos do país dedica-se a cuidar dos vitimados pela guerra, com carinho, resignação, competência. Abrindo mão do sentimento materno, prioriza os outros filhos da nação, resistindo bravamente à perda do primogênito e à enfermidade do segundo filho. Volta à sua cidade natal, dez anos depois, com as honras e homenagens por sua atuação marcante e decisiva neste cruel e sangrento episódio nacional.

Sai de casa, da cidade natal, para ocupar função no mundo público, revestida de sentimento altruísta, mas também maternal (mãe dos brasileiros). No ofício de enfermeira, a plena realização do “destino de mulher” – cuidar dos outros, abrindo mão de si mesma.

Maria de Oliveira Déia – Maria Bonita (FONTES, 1988). Nascida em Malhada da Caiçara, nordeste baiano, na década de 30. De família de agricultores bastante numerosa e muito modesta, muito jovem, casa-se (hábito muito comum no sertão baiano) com o sapateiro José de Neném para seguir o destino de muitas das mulheres da região: casar, ter filhos, cuidar da casa e do marido.

Ouvindo as terríveis histórias de Lampião e seu bando (narrativas de horror, crueldade, saques, estupros e valentia), sem jamais tê-lo visto, Maria se apaixona por esse mito e sonha com a possibilidade de viver com ele amor e aventuras. Rapidamente, utilizando como

“pombo correio” um dos cangaceiros de Lampião, envia a ele um recado em que expressa seu bem querer e desejo de conhecê-lo. Este, temendo envolver-se, desabafa para o amigo: “[...] Mulher só serve quando a gente se encontra com elas de supetão. Cangaceiro não pode ter amizade com ninguém.” (FONTES, 1988, p. 246).

Dominado pela curiosidade sobre esta mulher destemida e que o companheiro afirmava ser muito bonita, Lampião decide visitá-la. No momento do encontro, Maria, na sala da casa onde vivia com o marido (que estava sentado a um canto), diz: “[...] Este é o homem que eu amo [...] Como é, quer me levar ou quer que eu o acompanhe?” (FONTES, 1988, p. 247-248). Maria, que a partir de então passou a se chamar Maria Bonita, como queria o próprio Lampião, entrou, assim, no início do ano de 1931, definitivamente para o cangaço, tornando-se famosa pela ousadia, coragem, frieza e extrema vaidade.

Das mulheres do cangaço não se esperava “deveres de dona-de-casa”. Elas costuravam roupas e embornais (espécie de bolsa), cozinhavam e lavavam, como também atiravam, torturavam, matavam, se necessário fosse. Arrumavam-se com a mesma habilidade com que empunhavam uma arma, tudo em precárias condições de higiene, nenhum conforto, longas e exaustivas caminhadas, batalhas, tocaias sangrentas. Maria Bonita engravidou três vezes, tendo, nas duas primeiras, a criança morrido ao nascer. Na terceira, em 1932, nasceu Expedita. Como a vida no cangaço não permitia exercícios de maternidade, a menina foi deixada, ao completar um mês, nas mãos de um casal conhecido para ser cuidada e criada.

Companheira, amante, mas de personalidade forte e destemida, Maria Bonita era a única pessoa que desafiava Lampião. Exigente, valente e ciumenta, deixava Lampião (para surpresa dos demais cangaceiros) “bobo como criança”. Não raras vezes, quando ela esbravejava, ele respondia que tudo se resolveria com um beijo. Esse amor, famoso na tradição oral e nos textos biográficos sobre Virgulino, a exemplo de Fontes (1988), teve fim na chacina de Angico, em julho de 1938. De Lampião ficou a imagem do cruel cangaceiro que só se dobrava pelo amor de uma mulher. De Maria Bonita ficou a imagem de ousadia, coragem, destemor e extrema vaidade.

No ser e fazer de Maria Bonita, não o reconhecimento pela mulher que foi, pela ousadia de escrever outra história, mas a crítica e o alijamento do rol das “boas mulheres”. Não ficou conhecida como a heroína, a mãe abnegada, mas como a cangaceira, a fora da lei, a criminosa. O deixar a própria filha aos cuidados de uma outra família não foi visto como um gesto de amor, um desejo de preservação, mas sim como abandono, como ação de uma mãe desnaturada. Venâncio (1997, p. 189), ao relatar e refletir sobre os conflitos que a mulher viveu, ao longo da história do Brasil, ao ter que abandonar os próprios filhos, analisa: “[...]”

Não é exagero afirmar que a história do abandono de crianças é a história secreta da dor feminina, principalmente da dor compartilhada por mulheres que enfrentavam obstáculos intransponíveis ao tentar assumir e sustentar os filhos”.

Amélia Augusta Rodrigues do Sacramento, escritora baiana, nasceu em Santo Amaro da Purificação, Bahia, em maio de 1861, numa família católica, de “brancos remediados” (IVIA ALVES, 2005, p. 161) – expressão muito utilizada para as famílias em franca ascensão financeira. Contrariando os costumes da época (de pouca instrução para as mulheres que recebiam apenas ensinamentos para administrar o lar), recebeu educação formal e, com isso, a possibilidade concreta de ministrar aulas (seu grande desejo).

Cedo evidenciou sua paixão pelas letras e sua veia poética. Adorava escrever e sentia necessidade em ver seus escritos publicados. Num período ainda fortemente marcado pelos ideais românticos em torno da mulher e amplamente veiculados pela literatura autorizada, venceu desafios e publicou poemas e obras de ficção em jornal de circulação local em Santo Amaro da Purificação.

Tinha Amélia um grande aliado em suas incursões públicas e literárias: seu próprio pai. A morte deste, em 1891, deixou-a sem o respaldo moral para prosseguir (marca da sociedade patriarcal que só confere reconhecimento à mulher através do pai, marido ou irmão) nem o respaldo financeiro. Desejosa em prosseguir publicando seus escritos, precisou engajar-se em publicações ligadas à Igreja Católica e que falavam de fé, família e educação – temas marcadamente distantes da sua produção inicial. Preço bastante alto para uma mente criativa, inquieta, que vivia “[...] as dificuldades de uma escritora, mulher pobre, solteira, sem o prestígio de um nome de família.” (IVIA ALVES, 2005, p. 169).

Leitora assídua, Amélia mantinha-se sempre bastante informada sobre questões políticas, sociais e econômicas envolvendo o Brasil e o mundo. Dessa forma, sensibiliza-se para as questões envolvendo a liberação da mulher pela educação (como foi o seu caso), pela militância e pela palavra. Sua vasta produção literária evidencia, de acordo com Ivia Alves (2005), um paradoxo: a ocupação da vida pública com excelente instrução – uma perspectiva pioneira para aquele momento histórico – e o atrelar sua obra à Igreja Católica, para que pudesse continuar publicando. Este paradoxo, perfeitamente justificável pela falta de autonomia na formação de mulheres, não a impediu de escrever sobre a libertação feminina. Suas publicações diziam do feminismo, mas com fortes marcas do pensamento burguês, então vigente, e dos papéis esperados para mulheres e homens, como se evidencia no trecho por Amélia escrito em 1923:

[...] Durante longos séculos, ninguém o ignora, a filha de Eva não foi mais que uma flor que o homem trazia à lapela por vaidade ou encerrava na estufa, por zelo ou ciúme; flor que se vendia ou se dava, arrastada no enxurro ou nos salões doirados, mas sempre à vista do dono, para lhe perfumar a existência ou envenenar-lhe, não raro. (IVIA ALVES, 2005, p. 176)

A ousadia de sua formação abrangente, a ocupação do espaço público como docente (através de concurso onde obteve excelente colocação) e o ser escritora, num período onde o “destino de mulher” era um bom casamento e a administração do lar, não foram suficientes para que assumisse publicamente seus pensamentos e ideais. Ficou conhecida por sua dedicação à educação, à literatura e por ser a primeira feminista da Bahia.

A resoluta Maria Quitéria, a nobre Ana Néri, a intrépida Maria Bonita, a estrategista Amélia Rodrigues, essas mulheres e tantas outras que a fama não abraçou são exemplos de criatividade, coragem, intuição, determinação; são exemplos de junção entre a polaridade feminina e a masculina; são evidências de construções ideológicas acerca dos papéis sociais para mulheres e homens, papéis amplamente (e muitas vezes subjetivamente) divulgados na escola, através dos seus discursos; são o vivo reconhecimento de que mulheres e homens são capazes de desempenhar as mesmas funções, independentemente da sua constituição física. Construções acerca de ser mulher, ser homem, são, portanto, fruto de processos intencionais disciplinares e ideológicos iniciados na infância.

Nas mulheres citadas, marcas muito fortes e comuns a todas elas: caráter, coragem, força, ousadia, amor. Essas marcas evidenciam sua luta, seu desejo em ocupar outros espaços, em criar outros sentidos para sua existência; desejo interpretado pelo imaginário social de acordo com pressupostos de gênero reproduzidos e validados historicamente. Preciso, pois, analisar mais detidamente quatro expressões presentes no estereótipo para cada uma construído e perpetuado através da linguagem, da ideologia, da história e utilizado em diferentes momentos dos processos educativos (a mídia, a escola, a família etc.). Nessas expressões, o paradoxo atribuído à identidade feminina (e não à condição humana): a convivência limítrofe entre o bem e o mal. O mal advindo de Eva (pecado e sedução), a salvação advinda de Maria (a Mãe, a abnegada). Para as doces e mães, o lugar de mártires; para as fortes e destemidas, que ousaram “quebrar o protocolo”, o lugar de heroínas, guerreiras, mães desnaturadas, “excêntricas”. Assim explica Guacira Louro (2003) acerca da expressão “excêntrica” nos processos de exclusão social, no que tange o gênero e sexualidade: “[...] A posição central é considerada a posição não-problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão, de algum modo, ligadas – e subordinadas – a ela. Tudo ganha sentido no interior

desta lógica que estabelece o centro e o excêntrico” (GUACIRA LOURO, 2003, p. 44). Mulheres marcadas por ser e fazer diferente, excêntricas, portanto.

Maria Quitéria – **a heroína**. Numa investigação minuciosa, encontrei, no dicionário, as seguintes definições: Herói: homem extraordinário pelas suas proezas guerreiras, pelo seu valor ou magnanimidade. Heroína: mulher de valor extraordinário; mulher que figura como principal personagem de uma obra literária; flexão feminina de herói. (BUENO, 2000). Na definição apresentada, para os dois, o caráter de ser extraordinário (raro, esquisito, excepcional). Proezas guerreiras e magnanimidade (generosidade, bondade) para o homem. Para a mulher, a alusão às heroínas apresentadas pela literatura (não consideradas como científicas ou acadêmicas e, portanto, sem o devido reconhecimento quanto ao seu valor histórico) e ao substantivo em seu gênero feminino. Muito pouco para alguém que, mesmo imersa nos ditames da sociedade patriarcal, rompeu os grilhões impostos pelo seu tempo, pela cultura, pela ideologia.

Ana Néri – **a mãe dos brasileiros**. Mãe, mulher ou qualquer fêmea que deu à luz um ou mais filhos (BUENO, 2000), um conceito que aciona o biológico, mas bem distante das construções sociais, físicas, culturais e psicológicas acerca da maternidade. No contexto social, mãe é a representação da pureza, da abnegação, do amor infinito. Maior exemplo para o cristianismo, Maria, a mãe de Jesus, que o concebeu sem pecado, inspirou o modelo esperado para toda mulher honrada e honesta – dedicação extrema, paciência, renúncia, amor incondicional. Ser mãe seria, portanto, traço indelével de toda boa mulher.

Mas ser mãe é realmente condição de felicidade feminina? Elizabeth Badinter (1985), em seu minucioso estudo sobre o Mito do amor materno, apresenta rico material de discussão acerca de tema tão polêmico. Apresentando e questionando as condições sócio-históricas da maternidade, coloca a sociedade frente a frente com a constatação de que as relações familiares e afetivas são construídas, sendo o amor materno também dependente dessas condições. Beauvoir, ao publicar, em 1949, *O Segundo Sexo*, também discute a questão do amor materno, evidenciando os paradoxos vividos pelas mulheres na maternidade: amor e ódio, bem e mal, sonho e realidade, dor e alegria... Nas palavras da própria Simone de Beauvoir (1980, p. 19): “[...] Maternidade: estranho compromisso de narcisismo, altruísmo, sonho, sinceridade, má-fé, dedicação e cinismo”.

Ao sair de casa e engajar-se como enfermeira, em hospitais militares, viveu internamente Ana Néri esses paradoxos. Para a sociedade, abrir mão do próprio conforto e da segurança de um lar bem estruturado para estar próxima dos próprios filhos, cuidando para que estivessem bem e, ao mesmo tempo, dedicar-se a uma nobre causa, cuidando dos filhos

de outras mães, era prova irrefutável do seu imenso e instintivo amor. Suas angústias não foram percebidas, suas dores justificadas, afinal era a mãe, de quem se esperava renúncia e desprendimento. Ana Néri não é conhecida como heroína de feito extraordinário, mas como mãe, de onde vem, no imaginário social, a nobreza do seu gesto altruísta. Uma nobreza exaltada pela sociedade já que alimenta o modelo ideal de mãe/mulher, como expressa Heleieth Saffioti (1976, p. 308-309):

[...] A exaltação da mulher enquanto esposa e mãe dedicada, seu encaminhamento para setores de atividades abandonados ou nunca pretendidos pelos homens, o aproveitamento de sua pretensa vocação para atividades que envolvem auxílio ao próximo e tantas outras coisas revelam nada menos do que o esforço da sociedade para conservar-se.

Amélia Rodrigues – **a educadora**. Educadora, expressão relativamente nova no tocante à mulher. Educar era papel dos homens, dos padres, da igreja. Com a evolução do pensamento burguês e do capitalismo, a estrutura familiar foi ressignificada, a necessidade de formar mão-de-obra foi intensificada, promovendo um outro modelo de educação. Das mulheres, que antes se dedicavam às prendas domésticas, foi “exigido” que também educassem. De início, a moral e os bons costumes, depois, algum conhecimento acadêmico nos conventos e internatos. Uma série de fatores (como será discutido no próximo capítulo), entre eles a relação entre maternas e educar, foi constituindo esse espaço como apanágio das mulheres que passaram a ser chamadas de educadoras.

Educadora é, portanto, uma expressão polifônica, carregada de simbolismos, ideologias, “pré-conceitos”. Educadora, feminino de educador (primeiro modelo de educação escolar), na perspectiva de uma sociedade androcêntrica, onde só a palavra do masculino tem força e valor, grande responsabilidade a ser assumida pelas mulheres. Na ação de educar a meta de formar cidadãos, de transmitir-lhes os conhecimentos socialmente construídos e inicialmente ministrados por homens. Mas também a de ensinar-lhes pelo exemplo a reproduzir construções estereotipadas e a associar cuidado, carinho e postura correta à ação feminina.

Amélia Rodrigues viveu também esse paradoxo. Educadora consciente, crítica, à frente do seu tempo e sabendo-se responsável pela formação de jovens mentes, inquietava-se com o silêncio, com o dizer através de implícitos e subentendidos, com a validação masculina para as suas publicações. Como analisa Ivya Alves (2005):

[...] Para desempenhar atividades na esfera pública e ser respeitada, uma mulher deveria ter a autorização de um patrono, seja o pai, seja o marido. Não mais havia, pois, um homem que lhe pudesse legitimar as pretensões literárias, lhe abrisse caminhos ou lhe estendesse o respaldo da posição por eles ocupada na sociedade – único modo de legitimamente divulgar o que escrevesse sem ser importunada ou considerada mundana [...] Durante dois anos debate-se Amélia Rodrigues nessa situação incômoda até que, estrategicamente, passa a colaborar, em 1893, para Leituras Religiosas. (IVIA ALVES, 2005, p. 165).

Amélia Rodrigues, mesmo sem o desejar e tendo um legado de excelentes produções, deixou seu nome na história do silêncio imposto às mulheres e, especialmente, às educadoras.

Maria Bonita – **a cangaceira**, a mulher de Lampião, o rei do cangaço. Cangaceiro: bandoleiro, bandido do sertão brasileiro (BUENO, 2000). Ela também bandoleira, bandida. Nas atrocidades cometidas pelo bando de Lampião, ela estava presente; na partilha dos frutos de roubos e saques, também; nas emboscadas, tocaias, sua pontaria era fundamental; nos momentos de perdão para os prisioneiros só a ela Lampião atendia. Mulher que, de acordo com Fontes (1988, p. 247), tinha “[...] temperamento másculo e aventureiro. Além de ostentar um conjunto harmonioso de beleza, era excessivamente simpática”.

Os predicados de Maria Bonita foram e ainda são explorados na perspectiva do perigo, do crime, do pecado. Sua beleza, vaidade, coragem, ousadia e predisposição para a aventura não são vistos como atributos positivos, mas como encarnação do mal, do pecado herdado de Eva, evidenciado quando abandona o marido (um honesto sapateiro) para atirar-se de corpo e alma a um amor na “contramão”, quando abandona a própria filha para continuar no bando e se nega à dócil e abnegada condição de esposa numa afastada e pobre comunidade rural.

“Excêntrica” (GUACIRA LOURO, 2003) também Maria Bonita. Seu destempero, sua extravagância, sua atitude nada convencional feriu os brios de uma sociedade patriarcal, marcadamente androcêntrica, pautada na tradição católica, onde o poder se constitui e valida na superioridade masculina e na submissão feminina – algo não praticado por esta mulher nos idos de 1920, quando se inicia, no sertão baiano, a saga de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião.

Mulheres e homens sofrem processos diferenciados de socialização: para eles – futuros líderes, heróis, comandantes, poderosos –, uma educação para a liberdade, para o público, o poder, a dominação, a racionalidade, a destreza, o bom desenvolvimento espaço-temporal, o sucesso nos negócios; para elas – futuras mães, donas-de-casa, gerenciadoras do lar –, uma orientação para o cerceamento, para a passividade, a docilidade, o sentimento maternal, uma orientação (física e simbólica) que as faça perceber (desde a mais tenra idade) como natural a dominação masculina e os “limites” da sua condição feminina.

Submeter-se e abrir mão dos próprios desejos e ideais passam a fazer parte da propalada “essência feminina”, e querem justificar sua submissão, sua exclusão social, seu silêncio histórico, seu enquadramento (ou não), nos padrões socialmente construídos e reproduzidos. Como analisa Tereza Fagundes (2005, p. 13): “[...] Historicamente, as relações de gênero são sempre relações de poder, de hierarquia, de prestígio, que cristalizam a dominação masculina e destinam às mulheres uma posição subalterna de menoridade e submissão”.

As mulheres por mim analisadas ousaram quebrar estereótipos e romper com o que delas se esperava. Saindo de casa, travestindo-se, partilhando atributos e emoções num universo tido como masculino (o campo de batalhas), usando a palavra para dizer de si e da realidade, empunhando armas, elas deixaram marcas na história baiana. E nessa marca, para além do desejo de ser diferente, o desejo de libertação – algo não evidenciado nas pesquisas escolares, nas enciclopédias estudantis. Nessa trajetória, indícios, sinais de pré-conceito, de ocultamento, de violência simbólica (BOURDIEU, 1995), de construções estereotipadas sobre ser mulher, sobre ser homem, de tratamento diferenciado, de expectativas quanto ao desempenho (cognitivo, profissional, acadêmico), de temor ou repressão à sexualidade.

Nessa análise, nas interpretações dessas mulheres na história oficial, pelo menos duas provocações se evidenciam: o que pode um homem que não pode uma mulher, quando o assunto é competência, força, coragem, ousadia, disposição...? É possível, para as crianças em idade escolar, ter um outro olhar, uma outra expectativa em relação à mulher, tendo como parâmetro modelos tão comprometidos ideologicamente com a perspectiva androcêntrica? Discussões dessa natureza alertam para um urgente e necessário reconhecimento social que, de fato, valide a mulher e suas capacidades e não, construções e estereótipos alimentados e naturalizados através dos processos de socialização, levados a termo pela escola, pela família, pela igreja, aparelhos, que, no dizer de Althusser (1974), constroem, institucionalizam e mantêm ideologias em detrimento de mudanças que possam comprometer as estruturas de poder do pensamento dominante – branco, heterossexual, androcêntrico (JOAN SCOTT, 1991), um poder que já se manifesta, como analiso no próximo capítulo, na gênese da escrita, da escola, da educação.

3 LINGUAGEM E PODER: UMA ANÁLISE HISTÓRICA SOBRE GÊNERO E ESCOLA

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra.”

Paulo Freire

No capítulo anterior, a discussão sobre as marcas ideológicas presentes nas representações de mulher que compõem o discurso da história oficial e, conseqüentemente, a expectativa social, uma marca que, como evidencia Paulo Freire, revela a dominação masculina e a força de uma educação que nasceu e continua androcêntrica.

Não é de hoje que a educação é privilégio de poucos. Desde o seu surgimento, sempre esteve a serviço de uma ideologia dominante, de uma elite, uma casta, uma classe social, advindo dessa constatação a necessidade de analisar as relações entre escola, gênero e poder, a partir do contexto histórico geral, observando as relações entre educação e o sistema social vigente.

Ao longo da história da humanidade, diferentes momentos configuraram diferentes perspectivas para uma análise de gênero, principalmente quando observo as relações de poder presentes na participação de mulheres e homens nos processos de educação e disciplinamento. A proposta de analisar, em uma perspectiva de estudos de gênero, três grandes pilares na história da educação – a escrita (seu surgimento e evolução), a escola e a docência –, configura-se como possibilidade de discutir e compreender a dinâmica e a complexa relação entre escola, gênero e poder, na construção e reprodução das identidades de gênero no ambiente escolar, em diferentes períodos históricos.

Data de bastante tempo os primeiros registros de intencionalidade da comunicação humana, como é possível ver nos achados de Pintura Rupestre, ao longo dos anos, em diferentes partes do planeta. Desde a Pré-história, imagens gravadas em paredes de pedra davam conta de manifestações simbólicas que envolviam desejo, conquista, medo, poder. Através dessa arte (denominada Pintura Rupestre), os homens¹² registravam o que viam e sentiam, atribuindo a essa forma de representação o caráter místico de dominar a realidade.

¹² Importante abrir um parêntese para a questão de gênero, pois até hoje, segundo Maria das Graças Santos (**História da Arte**. São Paulo: Ática, 2000, p. 11), “[...] a explicação mais aceita é que essa arte era realizada por caçadores”, ficando uma lacuna sobre as investigações acerca da produção artística das mulheres nesse período, apesar dos muitos estudos que afirmam a sua longa permanência no espaço das cavernas.

Gravar na pedra o que viam ou queriam, garantiria a posse sobre o bem desejado. Primeira representação escrita (pictórica), essa forma de registro já evidenciava poder e desejo de dominação. Escrever, neste período, estava revestido de um caráter místico, sagrado, mas também social – deixando evidente o desejo de interpretação, de comunicação.

Outro traço marcante, observado pela Arqueologia nas produções artísticas desse período, é a predominância de figuras femininas, a exemplo do que mostra Maria das Graças Santos (2000, p. 12) em suas descrições sobre a arte no Paleolítico Superior: “[...] com a cabeça surgindo como prolongamento do pescoço, seios volumosos, ventre saltado e nádegas grandes.”

Pesquisas apontam sobre os registros pictóricos na Caverna de Lascaux¹³, “[...] que os signos masculinos são constantes na entrada e no fundo da gruta. A frequência dos signos femininos é mais elevada no centro nas principais composições ou nas suas cercanias” (ELISABETH BADINTER, 1986, p. 35). O fato de aparecerem mais figuras masculinas seria um indicativo de que apenas os homens desenhavam? O poder de observação e o sentido apurado (tão fortemente explicitados nos estudos sobre este período) seriam privilégios apenas de caçadores homens? É possível assegurar que as mulheres não caçavam ou não desenhavam? Por outro lado, sobreviver na caverna e coletar alimentos não acionaria a observação, o sentido, a necessidade de registro? Essas não são indagações inaugurais, mas revestem-se de significação para a análise que proponho. Dos indícios até o momento descritos, uma questão se evidencia: a assimetria nas interpretações acerca das manifestações artísticas e culturais que envolvem a vida de mulheres e homens na Pré-história, como expõe Cáceres (1996, p. 14):

[...] As mais antigas pedras lascadas conhecidas foram produzidas para realizar funções que não podiam ser feitas pelo corpo humano. Ou seja, apesar de rústicos, os instrumentos eram resultantes de uma intenção que só **o homem** (gripo meu) possui. Foi assim que surgiram as primeiras armas de defesa e caça, por exemplo. [...] Os frutos, vegetais e moluscos recolhidos pelas mulheres e crianças já não eram suficientes para assegurar a sobrevivência da espécie. Os hominídeos transformaram-se, então, em carnívoros, matando outros animais para sobreviver. Essa nova atividade determinou uma divisão sexual do trabalho, com o homem dedicando-se à caça e a mulher à coleta e zelando pela unidade familiar.

¹³ Descoberta em 1940, a gruta de Lascaux, no sul de França, em seus 235 metros de extensão, tem paredes e tetos revestidos por gigantescas figuras que representam bois, cavalos, veados e outros animais pintados durante o Paleolítico Superior. É por muitos considerada a "Capela Sistina" da Arte Paleolítica.

De acordo com sua análise, mulheres e crianças ocupavam a mesma posição: coleta de alimentos – uma tarefa que não exigia coragem, audácia, força, inteligência e que podia ser realizada por pessoas frágeis e limitadas. Uma tarefa tida como de menor importância e, portanto, sem reconhecimento social, já que “até” uma criança poderia realizá-la. Nele também evidencia-se a evolução das sociedades humanas ao retratar um momento em que mulheres e homens deixam de ser nômades (já que viviam de caverna em caverna onde houvesse caça e abrigo) e passam a viver da agricultura, da pecuária e a se organizar em grupos, criando vilas e posteriormente cidades.

Nesses novos espaços o modelo homem caçador, mulher “sedentária” mantém-se. Registros históricos apontam o fabrico de utensílios e a descoberta de ferramentas como atributos dos homens, a exemplo do texto de Cáceres (1996), que afirma a intenção inovadora como restrita ao universo masculino. Mas a utilização da expressão **homem**, no trecho acima, ao pretender designar espécie humana, oculta a intenção transformadora também presente na mulher desse período. Mulher que, “restrita” aos cuidados domésticos (já que se supunha que o homem passava a maior parte do tempo fora, caçando), utiliza sua inteligência e criatividade para a melhoria do espaço onde habita e para o investimento em novas possibilidades de sobrevivência (alimentos cozidos, utensílios para armazenamento...), como aponta Elisabeth Badinter (1986, p. 37-38):

[...] Adrienne Zilhman descreve a coleta feminina de uma maneira inteiramente diferente. Ela pensa que se tratava de uma atividade perigosa, que exigia muito mais energia e inteligência por parte das mulheres, pois elas não tinham as aptidões físicas de seus companheiros. Elas tiveram de praticar a arte de coletar rápida e eficazmente plantas nutritivas, aprender a utilizar instrumentos e aguçar sua percepção do perigo. Além de tudo, as mulheres tinham de ser capazes de manter uma atenção constante, de modo a satisfazer as necessidades de seus filhos: protegê-los, alimentá-los, distraí-los, prepará-los para a vida. Contrariamente ao que foi dito, o sexo feminino não participou menos do que os homens na obra de socialização. A contribuição das mulheres foi diferente, porém essencial.

Fortalecendo as relações entre o ser humano e a natureza, a agricultura, que seria praticada mais fortemente pelas mulheres, torna-se o principal fator de sobrevivência, cooperação, troca e também de progresso das comunidades. As identificações estabelecidas entre a fertilidade da terra e da mulher validam o espaço doméstico como atribuição feminina, relacionando-se a ela o cultivo e cuidado com a terra e com a prole (ELISABETH BADINTER, 1986).

Comunidades então fortalecem-se e a produção antes limitada passa a ter excedentes. Essa nova configuração social trouxe a necessidade de se regular a vida em sociedade, algo

que funcionasse para legitimar as relações e as ações de convívio. Nas primeiras civilizações, a exemplo do Egito Antigo, a necessidade de comando e organização social levou ao surgimento do Estado como instituição fundamental para a regulação administrativa, política e social. Uma regulação que nasce masculina e que aponta o gerenciamento do mundo doméstico para a mulher (casa, filhos, agricultura) e a administração do espaço público (a caça, o comércio de excedentes e a regulação da vida pública) para os homens. (CÁCERES, 1996, p. 17).

[...] A base da sobrevivência humana provinha da agricultura. Esta era principalmente atribuição das mulheres [...] A menor dependência do homem em relação à natureza e o aumento da produtividade (decorrente da divisão do trabalho e do desenvolvimento da tecnologia) favoreceram o crescimento da população das aldeias, bem como o surgimento de um grupo de pessoas especializadas na administração da produção e na defesa da terra. Esses indivíduos eram sustentados pelo trabalho dos produtores.

O texto de Cáceres (1996) sugere que o desenvolvimento da vida em sociedade e a divisão do trabalho (sexual e social) configuraram um modelo assimétrico e uma tensa¹⁴ relação entre dominantes e dominados (agricultores e proprietários, ricos e pobres, mulheres e homens). A necessidade de organização e regulamentação levou à criação e ao fortalecimento de uma figura que, dominando um recurso de comunicação não acessível a outros, pudesse documentar em minúcias a vida social de maneira legitimada e soberana. Algo que não era possível através da Pintura Rupestre, por lhe faltarem elementos para a organização e padronização das representações gráficas.

A possibilidade de um registro mais sistemático concretizou-se através dos *Hieróglifos* ou escrita sagrada, a qual no início foi pictórica e que representava figuras e não sons como a nossa escrita fonética. Era composta por aproximadamente 600 sinais (desenhos e símbolos), somente utilizados pelo escriba – funcionário que dominando a escrita, a usava para, em nome do governante (um Faraó¹⁵), redigir as normas sociais, além dos registros de ordem administrativa e contábil. Por volta de 3500 a.C., os *Hieróglifos* passaram a ser amplamente utilizados pelos egípcios e a função de escriba fortemente respeitada.

¹⁴ Expressão utilizada na perspectiva da tensidade como elemento, foco, eixo articulador dos sentidos expressões na contraposição dominantes/dominados.

¹⁵ Faraó: soberano do antigo Egito. Chefe político visto pela sociedade como um deus. Governava o império de forma autoritária, exercia funções religiosas, fiscalizava obras públicas e comandava exércitos (BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História**: das cavernas ao terceiro milênio. São Paulo: Moderna, 2000).

O escriba, homem especializado no estudo e na explicação da lei ou Torá¹⁶, exercia grande influência e era muito considerado pelo povo. Aquele que dominava a escrita era guia, conduziria, teria o poder. No dizer de Maria Lúcia Aranha (1989, p. 20-24): “[...] o conhecimento da escrita é realmente restrito, dado o caráter sagrado e esotérico dessa aprendizagem”. Assim está registrado num papiro egípcio: “Atira-te ao trabalho e torna-te escriba, porque então serás guia dos homens”. Ser guia e libertar os filhos de Israel¹⁷ do jugo do Egito. Missão de Moisés na tradição judaica, missão a que todo homem estaria destinado. Daí a preocupação de inserir cedo os meninos (pequeno grupo de privilegiados) no artesanal trabalho de escrever. Assim está exposto no texto de Walker (1996, p. 55) sobre a escola dos escribas:

[...] Os escribas, a exemplo de qualquer outro artesão, tinham de submeter-se a um aprendizado que, depois de completado, lhes dava o direito de se chamarem *dubsar*, “escriba”, passando a integrar uma elite privilegiada que olhava os seus concidadãos com desprezo [...]. Os primeiros passos na escrita eram dados num pedaço de argila, onde o menino aprendia a gravar uma cunha cuneiforme simples.

O domínio da escrita, uma missão sagrada (exemplo de Moisés), um privilégio dos homens. Como na Pintura Rupestre, típica da Pré-história, uma alusão ao poder de observação e de transformação; uma alusão ao domínio dos sentidos como exclusividade masculina. A relação entre escrita, masculino e sagrado também evidencia-se na representação do deus Thoth¹⁸. Este era adorado pelos egípcios como o deus do cálculo, da escrita e das atividades intelectuais (pensar, analisar, decidir...), segundo registros acerca do Politeísmo no Egito antigo (BRAICK; MOTA, 2000).

Tomando essa perspectiva, cabe indagar: Por que as mulheres não poderiam ser escribas? Para além das questões culturais e ideológicas (fortemente presentes também neste período), o que impediria o desenvolvimento desta função pelas mulheres?

¹⁶ **Torá** (em hebraico: *instrução, apontamento, lei*). Nome dado aos cinco primeiros livros que constituem o texto central do judaísmo. Contém relatos sobre a criação do mundo, a origem da humanidade e o pacto de Deus com Abraão e seus filhos. Inclui também os mandamentos e leis que teriam sido dados a Moisés – grande guia dos homens.

¹⁷ Filhos de Israel – expressão que se refere a todo o povo hebreu descendente de Abraão e Sara.

¹⁸ Babuíno ou Cinocéfaló é um grande macaco africano, cuja cabeça apresenta alguma semelhança com a dos cães. No Egito antigo esse animal estava associado ao deus Thoth. (BRAICK E MOTA, 2000. p. 57).

O pensamento grego, na antiguidade, é considerado pelos historiadores como um divisor de águas no que diz respeito à religiosidade e à produção cultural. “Livres” dos grilhões impostos pela religião (na figura dos sacerdotes) e pelo autoritarismo dos reis (Faraós), como percebido na arte egípcia, evidencia-se como mais criativa, imaginativa, transgressora. Uma arte que, quebrando os padrões estéticos vigentes (**Lei da frontalidade**, por exemplo), surpreende pela valorização do corpo (principalmente o masculino), do conhecimento, da razão, do movimento, mas que, ao mesmo tempo, se inscreve na interpretação androcêntrica da realidade ao acreditar “[...] que o homem era a criatura mais importante do universo.” (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2000, p. 27).

Esta valorização do corpo e da força masculinos, expressa em famosas esculturas do período, a exemplo de Zeus de Artemísio (470 a.C.), Discóbolo e Doríforo (450 e 440 a.C.), reafirma o modelo historicamente construído de força, virilidade, coragem. Sendo assim, não é à toa que, nos dias atuais, as mulheres (e outros homens também), ao deparar-se com um homem “perfeito” em formas, porte e beleza (para os padrões vigentes), costumam dizer: um verdadeiro deus grego.

O escultor grego acreditava que a representação de um homem “[...] não deveria ser apenas semelhante a um homem, mas também a um objeto belo em si mesmo, [...] revelando assim [...] a simetria natural do corpo humano”. (MARIA DAS GRAÇAS SANTOS, 2000, p. 28). Para além do físico, este homem também precisava ser líder político, figura carismática, condutor de vitórias. A história está repleta de heróis (frequentemente reeditados em livros e filmes), como Aquiles, Ulisses, Heitor e Menelau (ícones desse período), que alimentam ainda hoje o imaginário de mulheres e homens, como exemplos de força, coragem e luta. Da mesma forma que se mantém a imagem do feminino atrelada à beleza, sedução, perigo, maternidade, a exemplo de Eva, Helena, Cleópatra, Maria.

A clássica história do rapto de Helena, esposa de Menelau, então rei de Esparta (do possível autor da *Ilíada* e da *Odisséia*, Homero), é ilustrativa do poder conferido aos homens (oradores e guerreiros), do perigo e poder de sedução atribuído às mulheres e da coragem de homens em defesa de seus domínios e de sua própria honra. O poder dos homens – força, palavra e inteligência. O poder das mulheres – sedução. Em um, o intelecto, no outro, a beleza. Apaixonando-se por Helena, Paris deflagra uma longa e sangrenta batalha, que culmina com a destruição de Tróia. A morte de muitos homens é infundida ao poder maléfico da beleza feminina e à fraqueza e covardia de um homem apaixonado – perigo mortal, algo bem ilustrado por Chianca (2001), ao relatar que:

[...] A fama da nova rainha Helena, de ser a mulher mais linda do mundo, chegou a Tróia. Paris quis conhecê-la [...] O Príncipe troiano foi a Esparta [...] Durante a ceia de sua primeira noite em Esparta, enquanto troianos contavam suas aventuras passadas, Paris viu a rainha Helena pela primeira vez [...] Com o passar dos dias, Paris foi-se aproximando de Helena. Ela, por sua vez, também se encantou com o príncipe. (CHIANCA, 2001, p. 8-9)

Enquanto bravos e destemidos guerreiros arriscavam suas vidas em nome da honra, frágeis (porém perigosas) mulheres de longe suspiravam por seus homens. Como evidencia Chianca (2001, p. 23), “[...] enquanto os homens lutavam pela soberania de Tróia, suas mulheres corriam até o alto das muralhas para acompanhar o desempenho e a sorte de seus bravos maridos”. Na verdade, como já discutido, foi (e ainda é) grande o papel atribuído às mulheres ao longo da história. A visão, exibida em livros e filmes, dessa mulher diáfana, frágil e fútil está bem distante da realidade de muitas mulheres que, muitas vezes, silenciosamente, tiveram ativa e decisiva participação em diferentes momentos da história. A historiografia registra alguns exemplos, bem mais atuais, de mulheres que, reagindo às condições que lhes foram impostas, escreveram uma outra história que trago a título de ilustração.

Mulan (WALT DISNEY PICTURES, 1988) é uma história popular baseada no poema chinês *Poema de Mulan*, de autor desconhecido, escrito há mais de dois mil anos. Conta a história de Fa Mulan, uma jovem chinesa que viveu na época em que a Grande Muralha foi construída. Vivendo numa sociedade que pouco valor dava às mulheres, a jovem Mulan preparava-se para o casamento (apesar de sua rebeldia às normas e padrões então vigentes), quando se depara com uma nova e desafiadora possibilidade de atuação. Ao saber da guerra eminente e vendo o sofrimento do pai, mutilado na última batalha, em não poder defender o seu país, alista-se e toma o lugar a ele destinado, trajando as vestes típicas dos guerreiros orientais. Sofre as imposições decorrentes do duro exercício militar e, com dedicação e caráter, vence os obstáculos da formação rígida e alienante imposta às jovens donzelas (delicadeza, serviço, submissão), tornando-se elemento fundamental na vitória do povo chinês.

Em 1428, na França, a jovem Joana d’Arc, virgem que se dizia escolhida por Deus para restituir a liberdade à França, consegue inflamar o sentimento nacional e conduzir um verdadeiro exército nos campos de batalha, garantindo a vitória francesa. Travestida de homem, de cabelos curtos e arredondados como os de um rapaz, inflama a igreja ao negar a veste feminina como atributo para o reconhecimento social. É queimada viva na fogueira da Inquisição (ROLKA, 2004).

Outubro de 1822, Maria Quitéria de Jesus, jovem nascida no interior da Bahia, diante da impossibilidade do pai em lutar pela independência do Brasil, decide alistar-se e representar a família nesta nobre causa nacional. Após veemente negação paterna, foge de casa e participa de muitas batalhas ao lado dos patriotas, defensores do governo de D. Pedro. Vitoriosa, quase um ano depois é recebida e reconhecida como heroína pelo Imperador do Brasil (TAVARES, 2000).

Entre valorosos guerreiros e anônimas mulheres, a história avança, as cidades crescem, transformações acontecem, mas a relação entre realidade e mística permanece bastante forte, sendo a vida humana governada pelos desejos e humores de deuses mitológicos. Estes valorizam a virtude e alimentam a ideia de um herói redentor (um guerreiro), bom e belo, que possa salvar homens comuns da miséria e da mediocridade. Evidenciando a grande preocupação desse período com valores morais (honra, lealdade, coragem...), que devem ser passados para as crianças desde muito cedo. Em Atenas, como relata Maria Lúcia Aranha (1989, p. 39-40):

[...] A criança permanece em casa até os 7 anos. Se for menina, continua sob os cuidados maternos, confinada ao gineceu, local da casa onde as mulheres se dedicam aos afazeres domésticos, pouco considerados em um mundo essencialmente masculino. Se for menino, desliga-se da autoridade materna e inicia a educação física, a musical e a alfabetização.

Gineceu. Espécie de clausura (já que confinar, como o próprio texto diz, é delimitar, obrigar a ficar em algum lugar) para a mulher. Neste lugar aprendia, desde a mais tenra idade, as atribuições do mundo feminino: culinária, costura, bordado, administração do lar... A cada fase – menina, moça ou mulher – novos aprendizados, responsabilidades, adaptações. A vida pública acontecendo e a mulher confinada a um espaço não desejado, mas estabelecido, aguardando a volta do marido (sempre ausente pelos mais variados motivos – políticos, sexuais, econômicos...), o crescimento dos filhos, a libertação. Aguardando, trabalhando e contrariando a expectativa androcêntrica, fazendo história. Assim analisa Leal (2004, p. 61) sobre a vida das mulheres em Atenas:

[...] A situação das mulheres em Atenas não era muito diferente da condição do escravo. Ela também não possuía direitos políticos ou jurídicos, não ia às assembleias nem votava [...] A mulher ateniense devia aprender, em primeiro lugar, economia (*oiko-nomos*), naquele tempo a arte de dirigir a casa.

Esparta, cidade-estado, onde eram valorizadas as atividades guerreiras. Treinar jovens para a luta, para suportar condições adversas e para a formação militar era absolutamente necessário. Uma educação de poucas palavras, mas de obediência, serviço, solidariedade. Como explicita Maria Lúcia Aranha (1989, p. 39): “[...] Ao contrário dos atenienses, os espartanos não são educados para os refinamentos intelectuais, nem afeitos às discussões e aos discursos longos”.

Surge, nesse momento, a figura do pedagogo ou “aquele que conduz a criança”. Condução, no caso masculino, para que o jovem se torne digno, exemplo de virilidade, coragem e inteligência. Mais uma vez, cabe chamar a atenção para a evidente assimetria na relação entre os sexos. O desenvolvimento moral, físico e intelectual era privilégio exclusivo dos meninos dos 7 aos 18 anos, sendo os ensinamentos ministrados por homens, enquanto as meninas absorviam as atribuições do universo feminino, em casa, com outras mulheres. Além, é claro, da maciça cobrança de que os meninos fossem guerreiros valentes, cheios de virtude, preparados para a luta e para as conquistas (por territórios e pelo amor de uma mulher). Sobre a educação dos meninos na sociedade espartana, diz Cáceres (1996, p. 68):

[...] O espartano era, antes de tudo, um soldado, exercitado com rígida disciplina desde a infância. Tornava-se um guerreiro, convivendo com outros companheiros em acampamentos militares, ouvindo exortações sobre a coragem e outras virtudes guerreiras e autoinflingindo-se punições por faltas cometidas. O cidadão espartano era mantido pelo estado para o único e supremo propósito da guerra.

Contrariamente a esta rígida formação para os meninos, a mulher espartana não era, nesse período, apenas confinada ao ambiente doméstico. Nos relatos de Maria Lúcia Aranha (1989, p. 39), “[...] de todas as cidades gregas é em Esparta que a mulher recebe maior atenção, participando das atividades físicas, como exercícios de salto, lançamento de disco, corrida e dança”. Pode participar, em tempos festivos, de jogos públicos e exibir o corpo bem treinado através desses exercícios, mas não das decisões políticas na vida pública.

No bojo dessas narrativas vão-se solidificando também modificações na visão que os homens têm de si mesmos, na reafirmação da imagem de inferioridade da mulher, no registro escrito de suas vivências e descobertas, no desenvolvimento das cidades (*pólis*) e, principalmente, no aparecimento da figura do filósofo. Este, preocupado com os processos de educação, desejava que “[...] o homem fosse constituído de modo correto e sem falha nas mãos, nos pés e no espírito” (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989, p. 37).

O surgimento dos grandes filósofos – Sócrates, Platão e Aristóteles –, por volta do século IV a.C., marcou o início da educação superior, ou seja, período de estudos avançados em retórica, já que, em função do crescimento das cidades e da necessidade de manutenção da ordem, a palavra era, já nesse momento, o principal veículo de convencimento e, portanto, de poder. Uma palavra diretamente atrelada à dominação masculina e que reproduzia, nos grandes discursos desses filósofos, a ideologia dominante. Assim diz Platão, conforme registro de Robin Schott (1996), acerca da criação das mulheres: “[...] Dos homens que ingressaram no mundo, os que foram covardes ou levaram vidas iníquas pode-se com razão supor que, na segunda geração, mudaram para a natureza das mulheres... Assim foram criadas as mulheres e tudo o que é feminino.” (ROBIN SCHOTT, 1996, p. 19).

Nessa concepção, as mulheres representariam os piores sentimentos e inclinações do homem e fraqueza de caráter, o que justificaria sua permanência no ambiente privado e sob a guarda de um homem, considerado por Platão como dotado de autoridade, força e inteligência. Outra afirmação dele diz respeito à sexualidade das mulheres, condição que as tornaria ainda mais vulneráveis. Somente a renúncia a esta condição e a vigilância constante poderiam fazê-las assumir um lugar de responsabilidade e de domínio da alma sobre o corpo. Evidencia Robin Schott (1996, p. 22): “[...] Dado que a natureza ardente das mulheres é responsável por sua posição inferior, tanto na origem quanto na lei, a única condição sob a qual as mulheres podem tornar-se ‘iguais’ aos homens é, evidentemente, mediante renúncia do desejo sexual”.

Veicular uma educação com esses pressupostos era validar a relação de dominação masculina, era confinar a mulher à realização de tarefas domésticas, pouco valorizadas, enquanto o homem, dominando a retórica, ou seja, a palavra, sobrepunha-se no privado e no público também. Por sua inteligência e força, governava todos os espaços, controlando suas próprias sensações e sentimentos, características absolutamente fundamentais para o comando. Para Aristóteles, “[...] o mesmo se aplica aos animais e aos homens... Também no caso, o macho é por natureza superior e a fêmea, inferior, um domina e o outro é dominado.” (ROBIN SCHOTT, 1996, p. 32).

Ainda sobre o papel de homens e mulheres, em sociedade, Aristóteles diz também, de acordo com o registro de Robin Schott (1996, p. 33):

[...] Dado que as mulheres são fundamentalmente passionais (por exemplo, piedosas, ciumentas, briguentas), devem ser excluídas de participação na *pólis*, esfera da autodeterminação racional. Seu domínio fica restrito ao lar, que é o reino da necessidade natural, e que deve estar subordinado ao domínio político. Os homens, ao contrário, sobretudo como criaturas racionais, acham sua esfera de atividade adequada e mais plena no domínio político.

Nesse mundo regido por homens, a educação se delineia com forte influência do espírito prático e social observado na política e na agricultura. Os romanos objetivavam sempre a formação em algo de interesse social: agricultores, cidadãos e guerreiros, a partir da experiência concreta com os pais, principais instrutores. O modelo, o treinamento e a disciplina severa eram, para eles, a única possibilidade de educação dos jovens. Assim, desenvolveram uma educação em três bases: a família patriarcal, os *patres*, responsáveis pelo poder público, e a *paterfamilias*, o pai e educador, senhor e sacerdote. Fortemente patriarcal este modelo via na figura materna a responsabilidade com os primeiros cuidados com os filhos, associação ainda bastante forte (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989).

Sendo o ideal maior da educação romana o ingresso na carreira política, fortalece-se a necessidade de continuidade da educação dos jovens (espécie de educação de nível superior), para além dos conhecimentos práticos e literários. Formar oradores passou então a ser meta da educação. Nessa formação os meninos também aprendiam a eloquência através de conteúdos que iam do direito à filosofia. Esse jovem precisava se transformar num homem de ação, num político culto. É evidente também a idéia do saber como instrumento de ação, de poder, de dominação. O orador era homem, de classe social mais alta, líder político.

Entre o terceiro e o segundo século a.C., com as transformações políticas e sociais no mundo romano, um novo sistema educativo foi inaugurado. A instrução literária foi adicionada à prático-social, levando à necessidade de expansão da educação para além do ambiente doméstico. O caráter escravista da sociedade romana desvaloriza o trabalho braçal, supervalorizando o desenvolvimento intelectual, que, como já foi discutido, era privilégio da aristocracia e dos homens (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989).

Ainda valorizando a família e o papel da mulher na administração doméstica, a educação romana torna-se cada vez mais complexa e organizada. A interferência do Estado é notória, inicialmente assumindo papel de inspeção. Mais tarde “[...] oferece subvenção, depois controla por meio da legislação e, por fim, toma para si a inteira responsabilidade” (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989, p. 66). Surge a figura do mestre, homem responsável por ministrar os primeiros conhecimentos sobre a palavra. Inicialmente são traduzidas obras gregas, como a Odisseia, e depois os estudos são aprofundados com a leitura sobre os autores dessas obras. Os de situação econômica mais favorável recebiam esses ensinamentos em casa; os menos abastados iam aos poucos sendo incorporados a instituições privadas (sem nenhuma participação do Estado), espécies de escolas onde se ensinavam a ler, escrever e calcular.

A tendência essencialista (do determinismo biológico) percebida na educação romana, onde o modelo a ser seguido reafirma papéis construídos social e historicamente, demarca os

lugares de atuação de homens, mulheres, crianças, pobres e ricos. Um lugar impregnado de ideologia e de relações de dominação, como analisa Maria Lúcia Aranha (1989, p. 67) acerca da educação na Roma antiga:

[...] Certamente por isso os modelos são tão importantes para os antigos. A professora Janine Assa se refere à imitação – a dos heróis, a dos grandes mestres, a do pai – como um elemento permanente na antiguidade: “Não foi somente Roma que fez da História um repositório de virtudes exemplares. Sempre houve, desde Homero, alguém para imitar, de Aquiles a Isócrates, passando por Alexandre ou outro grande Avoengo. Esse laço entre o herói e a criança, entre o exemplo e o futuro cidadão, é o mestre que o tece.

Um pensamento então se solidifica. A escrita é área de domínio dos homens. Então, para eles, as primeiras escolas, as primeiras intervenções de educação formal. Ainda no Egito antigo, escolas que funcionavam em templos, como relatado por Maria Lúcia Aranha (1989), foram criadas para filhos de funcionários das classes privilegiadas, para que pudessem continuar exercendo o poder e, ao mesmo tempo, participar do desenvolvimento social. Nessas escolas veiculavam-se conhecimentos ligados ao cálculo, à botânica, zoologia, mineralogia, geografia, medicina e engenharia. (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989, p. 25).

A história deu (e ainda dá) especial valor a quem domina a escrita. Sendo esta, desde os primórdios, privilégio dos homens, é difícil para muitas mulheres quebrar essa construção ideológica que interfere diretamente no acesso e reconhecimento da produção feminina no espaço público. Fato ilustrativo dessa situação está em publicação da Revista Veja (2006), capa com três chamadas secundárias: *Como o domínio da língua impulsiona a carreira*; *Os 10 erros de português que arruinam suas chances* e *A ansiedade com a nova reforma ortográfica* e, como manchete principal, o texto: *Falar e escrever certo*. Tudo “politicamente correto” se não fosse a imagem. Uma gigantesca letra A, com seu lado direito servindo de base para uma escada de madeira, onde, no quinto degrau, uma mulher de cabelos presos (uma forma de ocultar a feminilidade), pasta de executiva e *tailleur* de cor escura (de corte bem masculino), dirige-se ao topo da escada em atitude determinada.

Por que não a imagem de um homem para uma matéria sobre o falar e escrever corretamente? Dominar a língua seria um esforço assim tão grande para as mulheres? A reflexão sobre a língua seria uma exigência somente para a condição feminina? Sendo uma mulher, por que não representá-la com a identidade socialmente construída para ela (no vestuário, no cabelo...) e sim numa mescla de características atribuídas aos dois sexos? Vejo, portanto, que a participação da mulher no mundo do trabalho reveste-se de uma dupla

exigência, precisa mostrar-se competente, porém encobrindo traços do feminino que possam levar à sedução. Na divisão sexual de tarefas tão bem analisada por Heleieth Saffioti (1976), a mulher estaria assim em dupla desvantagem: carregando os mitos que a inferiorizam diante dos homens e sendo marginalizada no sistema de produção. Construções ideológicas como fragilidade, fraqueza e pouca inteligência são elementos simbolicamente presentes na capa desta publicação e que “naturalmente” reafirmam e reproduzem o poder masculino em detrimento do feminino.

Ao relacionar imagem e textos, as chamadas secundárias revestem-se de significação. Em primeiro plano, uma condução que leva a pensar que, para que a mulher alcance sucesso nos negócios, é preciso, além de outras competências e habilidades necessárias para romper o espaço público (reservado historicamente aos homens), dominar a língua. Em segundo, que empreenda grande esforço (a alusão à escada de madeira) para saber falar, ler e escrever. Conhecer a própria língua não seria passaporte imprescindível para que qualquer pessoa, independentemente do sexo, fosse bem sucedida?

É bastante antiga essa relação de predominância masculina nas áreas que envolvem a razão e o intelecto tidas ainda, na atualidade, como “mais difíceis” por exigirem raciocínio lógico, atenção e observação e, portanto, não compatíveis com as mulheres, julgadas como menos capazes, menos inteligentes. Estas, por não dominarem esse “universo sagrado”, estariam fadadas ao lar, à incompetência e, conseqüentemente, ao assujeitamento. A análise de Elisabeth Badinter (1986) ao discutir a questão do patriarcado¹⁹ torna-se imprescindível para esta reflexão e tem caráter ilustrativo da assimétrica relação de poder entre mulheres e homens:

[...] Dos maoris da Nova Zelândia ao *pater familias* romano, do cavaleiro da Idade Média ao camponês do século XVIII, numerosas civilizações se constituíram baseadas numa ideia simples: os homens devem ter todos os poderes sobre as mulheres, porque eles são “essencialmente” melhores do que elas. (ELISABETH BADINTER, 1986, p. 119)

O homem, dotado de capacidade intelectual superior (pensamento então vigente e ainda presente), precisava ser orientado e preparado para posições de comando, e estas posições destacavam conhecimentos tidos como mais difíceis e valorizados. A comprovação desses conhecimentos nem sempre era exigida, pois se considerava como evidente que um homem os tivesse, assim como caminhos diferentes, funções e expectativas também diferentes. Nesse contexto, um movimento que legitimava o poder masculino e dificultava a

¹⁹ Elisabeth Badinter em seu estudo sobre O patriarcado absoluto ou O confisco de todos os poderes.

validação da capacidade e inteligência feminina, deixando evidente a violência simbólica, nas exigências e limitações impostas às mulheres. Como analisa Bourdieu (1995, p. 142):

[...] Todo poder comporta uma dimensão simbólica: ele deve obter dos dominados uma forma de adesão que não repousa sobre a decisão deliberada de uma consciência esclarecida, mas sobre submissão imediata e pré-reflexiva de corpos socializados. Os dominados aplicam a todas as coisas do mundo e, em particular, às relações de poder nas quais eles estão enredados, às pessoas através das quais estas relações se realizam, portanto também a si mesmos, esquemas de pensamento impensados, os quais – sendo o produto da incorporação dessas relações de poder sob a forma transformada de um conjunto de pares de oposição (alto/baixo, grande/pequeno, etc.) funcionando como categorias de percepção – constroem estas relações de poder do ponto de vista próprio daqueles que aí afirmam sua dominação, fazendo-as parecer como naturais.

Outras sociedades também desenvolveram seus processos educativos nessa mesma perspectiva – evidenciando relações de poder e assimetrias entre os sexos. Na Índia, um sistema hierárquico bastante rígido delimitava, em castas, os espaços em que deveriam atuar sacerdotes (brâmanes – nascidos da cabeça do deus Brahma), guerreiros nobres (xátrias), agricultores e comerciantes (vaicias) e os servos e os párias (miseráveis). A educação privilegiava os brâmanes, que aprendiam os textos sagrados e eram orientados por mestres. Mais uma vez as mulheres ficavam de fora e a educação se evidenciava como privilégio exclusivo dos homens, que a recebiam e ministravam. (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989). Era bastante forte também a relação estabelecida entre a escrita, a religião e o sagrado. Hesse (1988) relata, em *Sidarta*²⁰, claramente a forma como eram educados os jovens brâmanes e o secundário papel das mulheres (mães ou casadoiras) nesta sociedade, como se pode ver nesse trecho:

[...] À sombra da casa, ao sol da ribeira, perto dos barcos, na penumbra do salgueiral, ao pé da figueira, criou-se Sidarta, belo filho de brâmane, jovem falcão [...] A sombra insinuava-se-lhe nos olhos negros, quando ele estava no mangueiral, entretendo-se com jogos infantis, ouvindo o canto da mãe, presenciando os sacrifícios rituais, escutando os ensinamentos do pai, o erudito ou assistindo aos colóquios dos sábios. Havia muito que Sidarta participava dos colóquios dos sábios [...] O coração do pai vibrava de alegria pelo filho dócil, ávido de saber. Pressentia nele um sábio, um sacerdote, um príncipe entre os brâmanes [...] O peito da mãe se enchia de delícia, sempre que o olhava [...] o belo, o forte [...] Nas almas das jovens filhas dos brâmanes nascia o amor, cada vez que Sidarta andava pelas ruas da cidade. (HESSE, 1988, p. 9-10).

²⁰ Sidarta, romance que relata a saga do príncipe indiano Sidarta Gautama na sua busca de autoconhecimento e libertação espiritual.

Na China, também se percebe o caráter conservador, no que diz respeito à educação, nos primórdios da humanidade. A meta prioritária era a “[...] transmissão da sabedoria contida nos livros clássicos – 3000 a.C.” (MARIA LÚCIA ARANHA, 1989, p. 26). As benesses desses estudos eram colhidas pelos mandarins, ou seja, homens que gozavam da confiança do imperador e que, por isso mesmo, lidavam com as questões mais administrativas, ligadas ao Estado. O processo escolar dividia-se em dois momentos: alfabetização (domínio da complexa escrita chinesa) e estudos avançados em cálculo e ancestralidade (ligados à religiosidade). Somente os homens poderiam desenvolver estudos dessa natureza. Não eram as mulheres, dignas ou competentes o suficiente para absorver esses conhecimentos.

Cabia às mulheres, na China rural antiga, papéis bastante distintos: trabalhar na lavoura para ajudar o marido, quase que como escravas ou servir-lhe sexualmente em casas de chá. Nessas situações, o conhecimento escolar era totalmente dispensável, sendo relacionados ao feminino apenas conhecimentos sobre servir, calar, acatar ou seduzir (espaço das concubinas e não das esposas). Os trechos do romance de Pearl Buck (1981), *A Boa Terra*²¹, sobre a posse da terra e a condição de mulheres e homens na China antiga, é demonstrativo das relações de gênero nesse período, que têm suas raízes em tempos bem mais remotos:

[...] Na verdade, é vergonhoso não saber ler nem escrever [...] afinal ficou tudo pronto e arranjado para mandar os meninos a uma pequena escola, perto da porta da cidade, mantida por um velho [...] na sala central de sua casa bancos e mesas e, mediante pequena soma, entregue cada dia festivo do ano, ensinava os clássicos aos rapazes, batendo-lhes com seu enorme leque fechado quando estavam ociosos. (PEARL BUCK, 1981, p. 193)

Vergonhoso para um homem não saber ler e escrever, mas não para uma mulher. A importância deste saber não repousava no conhecimento em si mesmo, mas na possibilidade de inserção num universo tido como sagrado e, portanto, passaporte para a autoridade legitimada, para o poder, para o reconhecimento social (PEARL BUCK, 1981, p. 36-37):

[...] Essa mulher veio para a nossa casa quando era uma criança de dez anos e aqui viveu até agora que tem vinte anos de idade [...] Ela não é bonita, mas disso você não precisa. Só os homens ociosos precisam de mulheres bonitas para diverti-lo. Nem é inteligente também. Mas faz bem o que lhe mandam fazer e tem bom gênio [...] Wang Lung, curvando-se às pressas, voltou e saiu, seguido pela mulher.

²¹ Após alguns anos vivendo na China, a autora americana escreve este relato em forma de romance, retratando a tradição e a cultura da China rural antiga.

“Natural” para uma mulher nesta condição não ser inteligente. Dispensável ser bonita (atributo relacionado à diversão masculina) quando o que se queria era a funcionalidade de sua presença na condução do espaço doméstico e na procriação. Ter bom gênio, ou seja, aceitar passivamente as condições impostas pelo marido, independentemente de sua satisfação pessoal, era absolutamente necessário para a manutenção da estrutura patriarcal então vigente (PEARL BUCK, 1981, p. 221):

[...] Não há que pensar, minha pobre tola, que uma mulher seja bastante para um homem, e se essa mulher é trabalhadeira e consumiu o seu corpo trabalhando para ele, então é que não basta mesmo [...] Tu, bobinha, nunca pudeste encher a imaginação de um homem, sendo para ele menos do que um boi de canga.

A alusão à poligamia como condição permanente e natural de todo homem também evidencia o desrespeito ao corpo e prazer femininos e a supervalorização da virilidade. Ser “boi de canga”, ou seja, escrava do trabalho, pronta para servir, submissa, passiva e sem nenhum valor. Ruminando silenciosamente suas dores e insatisfações, a mulher não incomodaria e se constituiria num excelente patrimônio: para a produção de bens e serviços, através de trabalho braçal não-remunerado; para a geração de herdeiros e para o conforto do homem (sexual e socialmente). Em análise recente, Xinran²² (2003, p. 68), assim descreve a vida das mulheres nessa sociedade:

[...] Desde a sociedade matriarcal no passado remoto, a posição da mulher na China sempre fora a de nível mais baixo. Ela era classificada como objeto, como parte da propriedade, dividida como a comida, as ferramentas e as armas. Mais tarde foi autorizada a ingressar no mundo do homem, mas só podia existir aos pés dele – dependendo inteiramente da bondade ou da crueldade de um homem. Quando se estuda arquitetura chinesa, vê-se que se passaram muitos anos até que uma pequena minoria de mulheres pudesse mudar dos quartos laterais na casa da família (onde se guardavam as ferramentas e os empregados dormiam) para quartos ao lado dos aposentos principais (onde moravam o dono da casa e seus filhos).

Avançando um pouco mais nesta abordagem histórica, temos os hebreus. Neles, a religiosidade é ainda mais evidente, tendo a figura do profeta importância capital. Moisés é seu mais famoso representante. Valores morais são o alvo principal deste processo que via, na leitura do Testamento, a principal fonte de ensinamentos para uma vida de labor e verdade. A instrução visava também a iniciação dos jovens (e apenas os meninos) num ofício que lhes permitisse o desenvolvimento ético e espiritual e o sustento através do trabalho. Nesse

²² Xinran é uma jornalista chinesa que apresentava um programa de rádio para as mulheres num momento de certa abertura política em seu país (1989 a 1997).

período, percebo, de maneira bem marcada, o homem ocupando o espaço público e a mulher submissa, ocupando o espaço privado. A imagem de Eva (mãe de todo o pecado e de todas as dores) era constantemente lembrada para que os caminhos e espaços de mulheres e homens não fossem desvirtuados. Era preciso saber o papel de cada um e temer o poder de Deus. Assim está posto na Gênese:

Viu, pois, a mulher que o fruto da árvore era bom para comer, e formoso aos olhos, e de aspecto agradável; e tirou do fruto dela, e comeu; e deu a seu marido, que também comeu. E os olhos de ambos se abriram; e tendo conhecido que estavam nus, coseram folhas de figueira, e fizeram para si cinturas. (BÍBLIA SAGRADA, 1990, p. 23).

África e Ásia foram, portanto, centros importantes e determinantes para a cultura mundial, como exposto por Maria Lúcia Aranha (1989). Num movimento necessário de expansão e crescimento populacional, as atenções voltaram-se para a Europa, onde gregos e romanos, com suas idéias, invenções e conquistas, marcaram um momento de grande efervescência artística e filosófica. A figura masculina manteve-se revestida de poder, tendo como principal modelo a figura dos guerreiros – valentes, destemidos, corajosos.

A situação da mulher também não era diferente à época de Jesus Cristo. Deveriam ser absolutamente fiéis aos seus maridos, subservientes, servis. Sendo irresponsáveis (na concepção da época), não eram dignas de confiança, por isso estavam a todo tempo restritas ao espaço doméstico (serem vistas em público era imoral). Em suas discussões sobre a “Origem e evolução do machismo”, Leal (2004, p. 55) diz que:

[...] A mulher israelita daquela época devia uma fidelidade irrestrita ao marido, embora não pudesse exigir dele reciprocidade [...] Em verdade, o lugar que cabia à mulher na sociedade israelita era bastante inferior. Há uma sentença rabínica que diz que todo homem de bom senso deveria agradecer a Deus por ser Judeu e não gentio, rico e não proletário, homem e não mulher.

Da Pré-história a Jesus Cristo, é forte a relação entre a educação e o sagrado, tendo o sagrado a face do masculino: na Pré-história, **caçadores** deixaram suas marcas nas cavernas; no Egito, os **escribas** desenvolveram e solidificaram a escrita; na Índia, os **sacerdotes**, nascidos da cabeça do deus Brahma, ditavam as regras e condutas apropriadas; na China, o **Imperador e seus mandarins** detinham o poder da escrita e do conhecimento. Para completar esse panorama, os hebreus, marcando a influência judaico-cristã na educação, apresentam e fortalecem a figura do **profeta** como educador que “anuncia por inspiração

divina” (SACCONI, 2007), que professa – professor. Modelo “adotado” pelos jesuítas, no período da colonização do Brasil.

Na Idade Média, uma transformação em termos de organização social. As invasões bárbaras e a expansão muçulmana provocam a evasão dos “centros urbanos” e a concentração de pessoas no campo e em volta dos castelos de grandes senhores. O centro da vida social era o campo e somente nos mosteiros havia desenvolvimento artístico e intelectual (espaço não acessível às mulheres). O domínio da escrita era exclusivo dos monges, o que colocava a Igreja em posição ainda mais privilegiada, já que também era possuidora de terras. Esses dois fatores permitiram à Igreja controlar a educação na sociedade medieval. Um controle baseado nos pressupostos do poder masculino e da submissão feminina e tendo como disciplinas obrigatórias o Latim, a Teologia e a Filosofia. Resguarda-se, assim, os fundamentos do cristianismo e mantém-se afastadas da educação um contingente de mulheres.

O autor Umberto Eco, filósofo e romancista, em *O Nome da Rosa*, (1986, p. 95-96-374), mostra, de maneira bela e surpreendentemente, a riqueza das produções artísticas levadas a termo nos mosteiros medievais, ao passo em que, em toda a narrativa, reafirma o caráter soberano e sigiloso dos conhecimentos produzidos e severamente guardados nestes espaços. Dois trechos são, nesse momento, bem ilustrativos: um contendo um diálogo entre Frei Guilherme (que investigava o misterioso assassinato do Frei Adelmo) e o monge e bibliotecário Malaquias:

[...] O bibliotecário nos apresentou a muitos dos monges que estavam trabalhando naquele momento [...]. Ousei pedir mais informações sobre essas últimas *distinctiones*. Malaquias fitou-me severamente: ‘Talvez não saibas ou tenhas esquecido que o acesso a biblioteca é consentido apenas ao bibliotecário. E, portanto, é justo e suficiente que apenas o bibliotecário saiba decifrar essas coisas. (UMBERTO ECO, 1986).

O outro, a descoberta da presença de uma mulher no mosteiro, levando mácula, impureza:

[...] Andando circunspectos e no escuro em meio à neve, os arqueiros tinham finalmente surpreendido Salvatore, em companhia da mulher, enquanto manobrava diante da porta da cozinha. ‘Uma mulher neste lugar santo! E com um monge!’, disse Bernardo severamente voltando-se para o Abade. (UMBERTO ECO, 1986).

Textos como esses sugerem a intencional separação entre mulheres e conhecimento, entre sagrado (masculino) e profano (feminino). O “tom” de mistério impresso por Umberto

Eco em toda a narrativa (tratava-se do assassinato de um monge em condições muito suspeitas) e a descrição da rígida organização deste espaço predominantemente masculino, imprimem à presença feminina um caráter de transgressão, desajuste e libertinagem (fortemente expressas na obra de Santo Agostinho). Fiel retrato do poderio masculino característico da sociedade medieval, tão bem captado e retratado por Eco e, também, analisado por Elisabeth Badinter (1986, p. 135):

[...] Os homens e os padres da Idade Média não pensam de outra forma: as mulheres são fornicadoras por natureza e insaciáveis. Desconfia-se das viúvas, perigosas, porque insatisfeitas, mas também dos “apartamentos” das mulheres, onde são suspeitas do pior. Num sermão, o Bispo Etienne de Fougère, no século XII, exortava os homens “a mantê-las bem trancadas. Entregues a si mesmas, sua perversidade se expande: elas vão procurar satisfazer seu prazer junto aos empregados ou então entre si.

Neste contexto, as primeiras escolas eram reservadas a um pequeno e privilegiado grupo de homens, vindos das classes mais abastadas, onde clérigos ministravam aulas para grupos bastante heterogêneos, em termos de idade (crianças pequenas, jovens e até adultos). Essas escolas funcionavam no claustro ou numa sala alugada (*schola*), de acordo com Áries (1981). Diferentemente da educação espartana, que mantinha a criança no seio familiar até os sete anos, no século XV a educação separava a criança da família desde o nascimento, só retornando por volta dos sete anos, para ser criada e educada conforme os padrões sociais vigentes. Isso expressava a ausência de relação afetiva entre pais e filhos, já que estes eram considerados apenas em suas relações de linhagem.

Até a Idade Moderna, a prática era a de isolar crianças durante o período de formação moral e intelectual, para adestrá-las²³ graças a uma disciplina autoritária. Disciplina responsável por permitir obediência e ação correta, atitudes necessárias para a manutenção das estruturas do poder vigente. Como define Foucault (1977, p. 165): “[...] o controle disciplinar” impõe a melhor relação entre um gesto e atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez.

Corpos obedientes para atitudes competentes. Nessa perspectiva é que as crianças eram separadas da sociedade dos adultos, enquanto ainda não tinham condições adequadas para serem incorporadas naquele mundo. Um mundo que exigia obediência às regras impostas e que jamais eram discutidas.

²³ Termo utilizado no sentido de levar (pessoas e animais) a fazer alguma coisa com habilidade (SACCONI, 2007).

O Colégio de Jesuítas, nos séculos XV e XVII, com sua complexa estrutura que englobava ensino, vigilância e enquadramento, solidificou o papel da escola como espaço de disciplinamento²⁴ e sociabilização. Disciplinar os corpos e fazer cumprir regras previamente estabelecidas vem sendo o papel da escola (como espaço oficial de construção de saberes legitimados) ao longo dos anos. Como analisa Heleieth Saffioti (1976, p. 304):

[...] Qualquer que seja o tipo de sua estrutura, todo sistema social submete seus membros a um tipo especial de aprendizagem, chamado processo de socialização, através do qual os indivíduos introjetam os padrões culturais vigentes e adquirem a habilidade necessária ao desempenho satisfatório dos papéis que a sociedade lhes atribui. Desenvolvem-se, pois, em todas as sociedades, mecanismos de motivação, capazes de levar a bom termo o processo de socialização, de relevância funcional incontestável para o sistema de interação social.

Este modelo foi também adotado no Brasil, no período colonial, ficando profundas raízes nas instituições educativas de todo o país. A figura do Mestre era essencial na direção, das virtudes e da alma dos alunos, daí a grande importância atribuída aos mestres nesse período, pois tinham eles o papel (para além da transmissão dos conteúdos instituídos) de professar a fé católica e moldar as crianças às exigências da cultura europeia (já dominante nesse contexto histórico).

As transformações ocorridas com o advento da burguesia, a partir do século XVI, provocaram transformações na realidade e sentimentos da família, a qual passou a priorizar uma nova moral, caracterizada por uma maior aproximação familiar. Os filhos não mais eram levados para fora de casa (o que diminuiu sobremaneira a taxa de mortalidade infantil do período) e a educação passou a ocupar lugar prioritário. A escola, então, nesse momento, fortaleceu-se como espaço de aprendizagem e de conhecimentos. Ainda reservada a alguns privilegiados, a escola burguesa era exclusiva para meninos e administrada pela Igreja. (ARIÉS, 1981).

Mudanças foram registradas no que diz respeito à educação de meninas nesse período. Algumas eram enviadas a “pequenas escolas” ou a conventos. Outras (maioria) eram educadas em casa ou na casa de outras pessoas, parentes ou vizinhos. Seus estudos eram voltados para as “prezadas do lar” e humanidades. Para que saber mais que isso, se o seu destino era servir ao marido, aos filhos e à Igreja? Como bem ilustra Elisete Passos (1995, p. 121) no seu estudo sobre a prática da formação feminina, no cotidiano do Colégio Nossa

²⁴ Disciplinamento aqui entendido como a imposição de disciplina; como a cobrança da obediência a leis e normas, como respeito à hierarquia visando auto-controle. Em suma é saber obedecer a autoridade. (SACCONI, 2007).

Senhora das Mercês: “[...] A educação feminina moldava-se ao que imputavam a sua natureza e aos papéis a ela adjudiciados. Assim as mulheres deviam receber uma educação firme, capaz de prepará-las para ocuparem-se da casa e dos filhos.”

O convento configurou-se durante muito tempo como lugar ideal para a educação de mulheres. As mestras eram, de início, religiosas, mulheres viúvas, órfãs ou “solteironas” que ensinavam, também pelo exemplo, a moral e os bons costumes. Seus trajes deviam esconder os atributos femininos (tidos como um perigo para a carne) e demonstrar austeridade. Seus ensinamentos deveriam levar em conta as necessidades para a administração do lar ou ingresso e permanência na vida religiosa. E aqui quero ressaltar um paradoxo até hoje visível na educação de meninas: de bebês a “garotinhas”, as meninas são educadas para um vestir recheado de enfeites e detalhes nas roupas, nos cabelos, nos braços, nos dedos; esses configuram a marca da feminilidade, uma marca que seduz, já de início pela “graça” e “delicadeza”. Fugir desse padrão é estar à margem do que se considera ideal para a mulher em formação. Paradoxalmente, ao ingressarem na escola e nos conventos, esse aprendizado é drasticamente retirado. Adereços e muitos enfeites provocam a cobiça dos homens, o que é extremamente perigoso e inadequado. Os atributos do corpo feminino devem ser ocultos em uniformes austeros, escuros, padronizados ou vestidos que não atentem contra a moral e os bons costumes.

Graça e sedução, marcas muito fortes nas diferentes idades e estágios do desenvolvimento feminino. Na infância, a graça, que Sacconi (2007) define como dom gratuito, bondade divina, charme, elegância. Na maturidade, a sedução, definida também por Sacconi (2007) como persuasão (de alguém jovem e inexperiente a ter relações sexuais ilícitas usando artifícios, iludindo), ação de encantar, fascinar. E as meninas vão crescendo num conflito existencial: o encanto como manifestação de pureza e a sedução como tradução do pecado; seduzir (persuadir, iludir) ou encantar (maravilhar, atrair, fascinar pela beleza), nas duas formas, a condução para a conformação de modelos e o implícito de um elemento masculino sempre presente e determinando interpretações e ações para o feminino.

A forma como a escola foi se constituindo ao longo da história (espaço do reconhecimento da inteligência masculina e da formação religiosa e social feminina) evidencia sua relação com a religiosidade e com a ideologia dominante, fatores determinantes para sua organização como espaço de disciplinamento e formação. Mestres imbuídos de poder, oriundos das relações entre mística e educação (missão divina), usavam-se da autoridade a eles conferida para adestrar almas e disciplinar os corpos, vistos como porta de entrada para o pecado, a luxúria, a covardia (presente no pensamento de Platão). As relações

cada vez mais fortalecidas entre a Igreja (católica, no caso brasileiro) e Estado configuravam a escola como espaço de controle ideológico e reprodução do modelo dominante (importado da Europa).

Servindo-se da condição de principal via de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, a escola, como importante elemento, definido por Althusser (1974) como Aparelho Ideológico do Estado (AIE), legitima e reproduz o pensamento binário e assimétrico na relação entre os sexos: homem domina, mulher é dominada. Homem é inteligente, mulher é esforçada. Homem transita na vida pública, mulher se ocupa da vida privada... Este modelo será apropriado por outras instâncias da vida social, normatizado através da linguagem e aceito como “natural” pela sociedade. Dos primórdios da humanidade à contemporaneidade, na análise de Guacira Louro (1997a, p. 9) a escola foi:

[...] Alvo de atenção dos religiosos, dos estados e das famílias. Ela foi se constituindo como necessária para a formação de meninos e meninas, ao mesmo tempo em que deslocava a importância de outros espaços formadores. À escola, foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso.

Ou numa análise mais radical acerca da forte e pernicioso influência do patriarcado sobre as relações entre mulheres e homens, diz Elisabeth Badinter (1986, p. 134):

[...] Entretanto, durante os últimos três milênios que viram desabrochar as sociedades patriarcais, a lógica dos contrários frequentemente se transformou em lógica da exclusão. Hierarquizando o dualismo ao extremo, Um, o Bem tem como inimigo o Outro, o Mal. A oposição, fundada sobre uma teologia ou uma mitologia, tornou-se tão radical, tão cheia de tensões, que a idéia de comunidade, de semelhança dos sexos ficou gravemente ameaçada.

A história da educação, portanto, é atravessada por questões de gênero, raça, religião... Para a mulher, desde os primórdios, uma educação vinculada ao lar, à formação religiosa e moral e a proibição de conhecimentos ligados à lógica, à matemática, à biologia... Uma educação para a exclusão. Na perspectiva apontada por Carole Pateman (1993), essa relação entre dominação e subordinação, claramente percebida entre mulheres e homens ao longo da história, é legitimada pelo poder paterno-conjugal, pela autoridade atribuída aos homens e considerada natural por muitos teóricos que viam no homem a autoridade necessária para controlar as paixões femininas. Para ela, é preciso compreender a assimetria das relações de gênero a partir do contrato sexual – construção ideológica que legitima o direito sexual dos

homens sobre as mulheres e que tem sua gênese nas cristalizações decorrentes de uma história que privilegia o poder masculino. Numa sociedade em que o respeito e a ascensão feminina eram diretamente atrelados ao casamento, como não pensar no contrato sexual apontado por Carole Pateman (1993).

Para a mulher negra, o acesso à educação foi somente muitos anos após a abolição da escravidão e, mesmo assim, com muitos entraves marcadamente culturais. A todas as mulheres o redobrado e, não raras vezes, acanhado esforço de explicitar e ver legitimado seu desejo em conhecer, aprender, pesquisar, aparecer. Mesmo porque a concepção de ciência e, conseqüentemente, de cientista, presente no imaginário popular (e acadêmico também), é de que ela é, como denuncia Londa Schienbinger (2001, p. 147), “[...] povoada por homens e identificada com a masculinidade”. Ao analisar a participação das mulheres na vida profissional, a autora constata que:

[...] Qualquer um que leciona para estudantes americanos graduados não pode deixar de se surpreender com o silêncio das mulheres. Muitas mulheres ainda se sentem reprimidas nas salas de aula, grupos de discussão e reuniões profissionais. Mesmo hoje, após trinta anos do moderno movimento das mulheres, muitas mulheres nas faculdades enfrentam uma cultura estranha. (LONDA SCHIENBINGER, 2001, p. 159-160).

Formar cidadãos sempre foi evidenciado como o grande papel da escola. E esse realmente tem sido o seu papel – *formar cidadãos*. No que diz respeito à mulher, o ensino da cidadania, função da escola, esteve mais próximo do que professava Rousseau²⁵ e discutia Heywood (2001, p. 211): “[...] atenção à educação de seu herói masculino de mesmo nome (...) à sua futura esposa, Sofia, pouco mais do que alguns bordados, um pouco de desenho e a experiência de como comandar uma casa”, modelo vigente durante longos e pesados anos. Hoje, retira-se da escola o ensino de prendas do lar ou artesanato só para mulheres, mas mantém-se, no discurso (oral e escrito, como discutirei adiante), marcas sexistas, estereótipos de gênero, exclusão.

Do surgimento das primeiras escolas no Egito antigo (dedicados aos escribas e outros artesãos do sexo masculino) aos conventos (primeiros espaços para a educação feminina), a evidência do tratamento diferenciado, da preocupação com uma formação que permitisse a assunção de papéis distintos e opostos: para o homem o mundo público; para as mulheres, o mundo privado. Este formato, ainda presente (e muitas vezes não aparente – o chamado

²⁵ Na obra *Emílio*, publicada em 1762.

currículo oculto), nos discursos da sociedade e da escola, delineia espaços de atuação, valida situações de assédio moral e de violência simbólica, determina escolhas e atuações profissionais. No dizer de Apple (1999, p. 13): “[...] a hegemonia é produzida não só pelo corpus do conhecimento escolar, mas também pelo ensino oculto”.

Fato incontestável, nos dias atuais, a infinidade de situações de efetiva participação feminina no âmbito profissional. Essa participação que para muitos é um ganho (na perspectiva da ajuda e favor oferecidos aos desvalidos) evidencia também, numa análise mais apurada, construções ideológicas e estereótipos que “naturalizados” (BOURDIEU, 1995) se justificam pela norma e por fazer parte da história. Por encobrir padrões assimétricos perniciosos a mulheres e homens no reconhecimento e validação de si mesmos como seres ricos, capazes, plurais, complementares.

No caso do Brasil, a educação surge fundamentalmente como agente colonizador. A chegada dos jesuítas, no período de colonização, visava confirmar o monopólio da corte portuguesa sobre a terra recém-descoberta e transmitir os ideais europeus e cristãos. Nas escolas, buscavam doutrinar os meninos; na Igreja, doutrinavam as mulheres para que aceitassem sua condição de submissão ao cristianismo, ao marido. Acenavam constantemente com os perigos do pecado da carne, justificando assim sua pouca instrução – desnecessária para quem quer servir a Deus e seu amo (marido). Falar em instrução feminina nesse período configurava-se quase como uma heresia, pois isto seria tirar a mulher do caminho da subserviência necessária à manutenção da rígida estrutura patriarcal deste período.

De acordo com Guacira Louro (1997a), a história da educação feminina, no Brasil, também começa nos conventos. Lugar de mulheres honestas, o convento seria ideal no processo instrucional e disciplinar dos corpos e da vida das meninas. Mas essa não era uma discussão fácil. Internar meninas para que fossem educadas, representava também o perigo de esvaziamento da colônia e de poucas alianças (casamentos arranjados). Por outro lado, discutia-se também o que ensinar. Humanidades, Noções Básicas de Matemática, Literatura, Piano e Francês eram disciplinas obrigatórias para a mulher que almejava um bom casamento e uma boa administração doméstica. Como discute Guacira Louro (1997b), as mulheres deveriam ser mais educadas que instruídas. Afinal, esta é a orientação presente na primeira Lei de Instrução Pública do Brasil, em 1827:

[...] As mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas. (Ibid, p. 446-447)

Para ilustrar a análise feita por Guacira Louro (1997b), vale a pena retomar o que diz Simone de Beauvoir (1980, p. 291) sobre o papel da mulher na educação dos filhos:

[...] É um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano.

Bastante contraditória a expectativa em relação às mulheres. Perigosas, daí a necessidade de instrução específica, de controle e, muitas vezes, de clausura. Responsável absoluta pela manutenção (física e moral) do lar e dos filhos, futuros cidadãos e agentes sociais. Ser dominada pelo homem, mas “dominar” o espaço de reprodução desse mesmo homem. Somente alguém realmente dotada de pouca capacidade intelectual (como se pensou e ainda se pensa sobre as mulheres) para entender e realizar empreitada tão difícil e complexa. Enorme paradoxo. Grande engano.

Para melhor entender os processos que possibilitaram a educação feminina no século XIX, penso ser necessário retomar o contexto histórico em que o Brasil estava inserido, desde a sua colonização. A formação da cultura brasileira foi fortemente influenciada pela cultura europeia e pela educação dos jesuítas. Estes, objetivando salvar almas e trazê-las para o seu rebanho, ditavam regras e prescreviam comportamentos adequados ao bom cristão, temente a Deus. Nesse bojo, catequizavam meninos para a chefia de propriedades e da família e meninas para servir a Deus e aos maridos. Assim relata a história oficial: “[...] Os padres da Companhia de Jesus, os jesuítas ou inacianos, chegaram ao Brasil em 1549, juntamente com o governador geral Tomé de Souza, para a missão de catequizar os nativos e conquistar novas almas para a Igreja Católica”. (BRASIL 500 ANOS, 1999, p. 98).

Dominada pelos pressupostos cristãos, a educação brasileira no período colonial, rejeitava as recentes discussões políticas e intelectuais de um mundo cada vez mais impregnado pela burguesia, pelo capitalismo industrial e pelo cientificismo da Idade Moderna. Trazia, portanto, fortes marcas de dominação masculina. Marcas que afirmavam o caráter de submissão e pouca inteligência das mulheres, levando-as ao confinamento doméstico e a espera de um bom casamento, o que melhoraria seu *status* e sua aceitação social.

Nesse momento, é forte a influência do Senhor de Engenho, proprietário de grande extensão de terra para cultivo da cana-de-açúcar, que, todo-poderoso, comandava a política, a economia, a sociedade, a mulher, configurando, para o Brasil, o modelo patriarcal presente e

legitimado na sociedade europeia. O espaço das mulheres é restrito e cerceado. Educação para elas significava prepara-se para servir ao seu senhor, conduzindo o lar para o seu conforto e de toda a família. Aponta Leal (2004, p. 167):

[...] O traço básico das sociedades patriarcais é a restrição máxima ao espaço da mulher. É preciso que ela reconheça o poder do homem na família e o seu próprio lugar e função na sociedade em que vive. Os primeiros patriarcas brasileiros, portanto, procuraram restringir, do modo mais autoritário possível, a liberdade de suas esposas e filhas, que eles viam como propriedade sua. Essas mulheres, como as mulheres da Grécia clássica, ficavam presas nas camarinhas, réplicas do gineceu helênico.

A criação de espaços onde as mulheres pudessem ser educadas para o serviço (de esposas ou religiosas) seguiu também o exemplo europeu. Na Itália, a obra iniciada por Ângela Merici²⁶ e que reproduzia os ensinamentos da Ordem de Santa Úrsula ganhava reconhecimento e novas adesões. Legitimados pelo poder vigente, os conventos tinham como meta prioritária a “[...] formação espiritual das virgens.” (ELIZETE PASSOS, 1995, p. 68). Nada mais apropriado para moças de família, que deveriam ser afastadas de todas as tentações do mundo.

No Brasil, o primeiro estabelecimento com esta configuração, o Convento Nossa Senhora das Mercês, atendia aos ideais dominantes e, de forma inovadora, ministrava ensinamentos para além da religião. Oferecendo aulas de Filosofia, Ciências e Letras, para meninas das classes mais abastadas, o convento as prepararia melhor para o matrimônio e para a administração do lar. O apoio das autoridades à implantação e manutenção da Ordem, de acordo com Elizete Passos (Ibid, p. 79), [...] me faz inferir o quanto o estabelecimento estava afinado com a ideologia dominante na sociedade, pois que interesse teria uma coletividade de estimular o crescimento de um centro de educação se ele não correspondesse aos seus ideais?

Este modelo permanece até o final do século XVIII reafirmando o caráter branco e androcêntrico da educação brasileira.

O fortalecimento da economia, o crescimento populacional e o desenvolvimento dos centros urbanos até meados do século XVIII, configuram novas e definitivas alterações nas relações sociais. O enfraquecimento do poder da Igreja e as novas possibilidades para o trabalho remunerado advindas do incentivo ao comércio provocam transformações históricas e abrem outras expectativas para a educação. Antes exclusiva dos homens, a docência passa a

²⁶ Freira italiana, nascida em 1474, que fundou a Ordem das Ursulinas, em 1534, com a missão de educar mulheres e promover a fé cristã.

ser vista como possibilidade também para as mulheres que se dedicavam inicialmente à formação de jovens donzelas no interior dos conventos. Para os homens do clero, o magistério era uma vocação (talento, inclinação), uma missão divina, um caminho para professar a fé católica. A inserção das mulheres nesse universo também foi permeado pela ideologia da vocação a que toda e qualquer mulher estaria submetida pela condição da maternidade. Mulheres decentes ensinam meninas de família a serem também decentes, honradas, caridosas, servis. Se, em casa, cuidam da educação dos filhos (vocação, portanto, “natural” de toda mulher), podem, por extensão, também cuidar de filhos que não são seus e ter, por isso, remuneração.

Esse modelo configura uma educação distante de uma prática reconhecida como profissional. Acionando características socialmente construídas para as mulheres (doçura, emotividade, fragilidade...), distancia-se a prática docente feminina da validação e respeito necessários à profissionalização da função. Até o casamento, as moças eram “professorinhas” e dessa ocupação podiam se desligar caso o marido não concordasse com o trabalho fora de casa. O fato de ensinar, inicialmente, meninas e, depois, meninos pequenos dava segurança a pais e maridos preocupados com as tentações a que toda mulher estaria submetida. Levando-se em conta sua fraqueza de caráter e “poder” de sedução, era necessário estar alerta.

Assim a atividade docente passou a ser exercida também pelas mulheres, de forma que, em virtude das atribuições do lar, elas trabalhavam apenas um turno. O pouco valor socialmente atribuído a seu trabalho e a menor carga horária foram determinantes para o salário diferenciado (menor) e para o fortalecimento das relações de poder entre os sexos na prática docente. A maciça entrada das mulheres neste universo que passou a ser visto como caracteristicamente feminino (lugar de cuidado, atenção, carinho) provocou, entre outros fatores, a paulatina saída dos homens desta prática profissional. Estes passaram a vê-la como “coisa de mulher”, como inferior (nas séries iniciais do Ensino Fundamental), já que exigia habilidades tipicamente femininas e também um contato mais próximo com meninas e meninos, o que não era bem visto para os homens. Esta concepção ficou atrelada ao ensino de crianças (espaço de tias e “professorinhas”). O ensino de jovens e adultos (ou de nível superior), por seu caráter de aprofundamento, especialização, “autoridade” e decisão, foram relacionados aos homens, que ainda hoje têm presença majoritária nestes espaços.

Acredito ter caráter ilustrativo das representações da docência feminina, à época do Brasil Colônia, o trecho do livro didático de História, indicado para a 1ª série do Ensino

Fundamental²⁷, de veiculação em nível nacional: dois alunos conversavam sobre o que apresentar na Semana Cultural e, ao folhear um livro, sua atenção foi detida por gravuras de Debret. A partir dessa gravura, passam a lembrar das informações dadas pela professora, sobre o período do Brasil escravagista:

- O que você está fazendo, Benê? – Estou fazendo a lição que a Cristina pediu.
- A Cristina falou que na época em que essa gravura foi feita, há quase duzentos anos, as redações que hoje a gente escreve na escola eram chamadas composições. Os meninos escreviam suas composições e saíam nas ruas para mostrá-las aos homens que sabiam ler [...] Quando esses homens gostavam de alguma, furavam o papel com um alfinete. O professor, que dava aulas só para os meninos, verificava todos os papéis e, então, dava o **título de “Imperador da turma”** para aquele que tivesse o papel com o maior número de furos de alfinete.
- A Cristina disse que poucas meninas estudavam naquela época e que elas não saíam para a rua. O concurso delas era diferente. Apesar de escreverem a composição, valia mais a decoração do papel. Elas desenhavam e pintavam uma figura de Santo Aleixo para enfeitar a folha. Aquela que desenhasse e pintasse mais bonito, que fizesse a melhor decoração, **virava a imperatriz**.
- Então ser menino naquele tempo era bem mais legal, né, Benê?
- Eu acho que sim. Além disso, a professora que dava aulas pras meninas às vezes não era justa, pois escolhia como imperatriz a menina mais rica da classe, já pensando em um jantar na casa dessa menina. (MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA, 2004, p. 112-114-115)

Algumas questões precisam ser aqui destacadas. Um livro didático, na versão produzida para o professor, como é o caso da publicação analisada, traz orientações para uma melhor abordagem e aproveitamento do conteúdo, pelo docente. Nas orientações do texto “Escolas de outros tempos”, nenhuma sinalização para as questões de gênero, o que é preocupante, levando-se em conta o teor estereotipado e preconceituoso em relação às mulheres e, em especial, à professora.

Por outro lado, para os meninos composições, produção de texto, valorização do intelecto e da *titulação* (com inicial maiúscula) de Imperador da turma. Exemplo de poder, de dominação. Para as meninas, concurso de desenho, da figura de um santo, da decoração, do enfeite (traços historicamente atribuídos à feminilidade). O mais bonito permitia à menina virar imperatriz (com letra minúscula). Para eles, *o título* de Imperador, para elas *virar* imperatriz.

Há uma diferença evidente entre receber uma titulação e virar alguma coisa. Virar: transformar-se em, pôr-se em posição oposta. Ser titulado: receber título honorífico ou nobiliárquico; ocupar efetivamente uma posição (SACCONI, 2007). Marcas muito fortes e que evidenciam a assimetria entre os sexos e a dominação masculina.

²⁷ OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro. **História para todos**: 1ª série São Paulo: Scipione, 2004.

Historicamente ser titulado significava o reconhecimento de um poder, quer hierárquico, quer social. Esse prêmio, ou melhor, essa validação pública, estava diretamente atrelada a processos de responsabilidade institucional (autoridades constituídas, família...), comprometidas ideologicamente. Naquele período, receber uma titulação, para as mulheres, somente em condições legitimadas pela hierarquia, estando sujeitas a todas as leituras e julgamentos possíveis sobre sua atuação. Para os homens, um “natural” reconhecimento de sua superioridade, inteligência, capacidade. Ser titulado Imperador, prêmio por competência. Virar imperatriz, espécie de prêmio de consolação.

Na fala de um dos garotos, “ser menino era bem mais legal”. Há nesse ponto a sugestão de justiça. O critério para análise das composições levava em conta a inteligência, o poder de criação e o uso adequado da palavra, além da opinião de homens adultos. Para as meninas, a escolha estava diretamente relacionada a outras questões, e estas envolviam conforto, poder econômico, simpatia da professora (única avaliadora). Afinal, como o próprio texto traz, a professora era interesseira, pensava no seu jantar, em seu benefício. Qual a imagem sugerida para os alunos que, na atualidade, leem um texto como esse? Uma imagem negativa, marcadamente estereotipada e muito longe da prática feminina na docência.

É realmente paradoxal pensar na pouca capacidade intelectual atribuída historicamente às mulheres e na sua grande responsabilidade para manutenção da família e educação dos filhos (no geral) e das meninas (em particular), no que diz respeito à moral e bons costumes, pois a educação formal era papel dos clérigos, nos colégios, ou das freiras, nos conventos. As primeiras escolas para mulheres tinham, portanto, fundamental importância para a manutenção da cultura e ideologia dominante. Nas palavras de Elizete Passos (1995, p. 78), ao explorar a implantação dos primeiros conventos no Brasil, a certeza do objetivo anteriormente apontado, para o surgimento e fortalecimento dessas primeiras escolas:

[...] A fundação de uma escola religiosa, principalmente de uma ordem mundialmente respeitada, poderia significar para essa comunidade a redenção, no sentido de servir para recolher as jovens e retirando-as do “mundo de perdição”, ao tempo em que, aos olhos dos forasteiros e dos pretendentes, elas aparentariam como cultas, pudicas e recatadas.

Dos primeiros conventos a uma “nova” educação feminina, algumas mudanças, muitas permanências. Em diferentes tempos, um olhar sobre a mulher congelado na maternagem, no zelo, no cuidado. Um olhar sobre o homem impregnado de autoridade e reconhecimento. Alicia Fernández (1994, p. 9), discutindo a temática da “Mulher escondida na professora”, dá um bom exemplo do automático respeito conferido aos homens, independentemente de sua

condição social: “[...] a professora Patrícia é casada, mas a chamam de ‘senhorita’. O senhor diretor é solteiro; apesar disso não o chamam de ‘senhorito’. Claro, os homens são senhores sempre. Nós, mulheres, ao contrário, para sermos senhoras, temos que ser senhoras de algum senhor.” Heleieth Saffioti (1976, p. 309) também analisa a questão da submissão da mulher ao comando masculino em seus estudos sobre a mulher na sociedade de classes. Ela diz:

[...] no caso específico do comportamento feminino, o papel relevante que a educação formal, o processo de socialização em geral, os mecanismos de controle social e a persistência de valores tradicionais desempenham, a fim de manter uma única ligação entre a estrutura de parentesco e a estrutura ocupacional: através do chefe de família.

No discurso presente nesse trecho, a lúcida apresentação do olhar social sobre a mulher. Um olhar limitado, limitante, carregado de ideologias, de preconceitos. Um olhar que preso a um passado onde mulheres só se constituíam como ser social a partir do casamento, não considera a autonomia, a liberdade e a competência presentes na mulher, que mesmo arduamente conquistadas não são ainda plenamente validadas. Com muita clareza, Guacira Louro (1997b, p. 447) reafirma o discurso pretensamente “inovador”, mas não convincente, no que diz respeito à legitimação do papel feminino na vida pública:

[...] As últimas décadas do século XIX apontam para a necessidade de educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens. A preocupação em afastar do conceito de trabalho toda a carga de degradação que lhe era associada por causa da escravidão e em vinculá-lo à ordem e progresso levou os condutores da sociedade a arregimentar as mulheres das camadas populares. Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país.

Ainda de acordo com Guacira Louro (Ibid), o ano de 1900 marca um “novo” período para a educação feminina. Novas disciplinas foram incluídas no currículo, visando a cientificidade na educação das mulheres. Psicologia, Puericultura e Economia Doméstica foram matérias selecionadas para esse momento. Mas como seriam essas abordagens? Numa escola que se propunha preparar mulheres para o casamento, com certeza essas abordagens visavam despertar ainda mais o “instinto materno” e capacitar as mulheres para a aceitação do seu papel de cuidadoras, mães e esposas zelosas. Na inovadora e polêmica abordagem de Simone de Beauvoir (1980), para os padrões vigentes em 1949 (ano de lançamento do livro *O Segundo Sexo*) acerca do papel feminino e da maternidade, a constatação de que “[...] Não existe ‘instinto’ materno: a palavra não se aplica em nenhum caso à espécie

humana. A atitude da mãe é definida pelo conjunto de uma situação e pela maneira porque a assume. É como se acaba de ver, extremamente variável.” (SIMONE DE BEAUVOIR, 1980, p. 277-278)

Apesar da paradoxal situação de dirigida e dirigente na função professora/dona de casa, a docência feminina marca, no Brasil, a tentativa de uma reconhecida ocupação do espaço público pelas mulheres. Mesmo por que o avanço do capital e a crescente urbanização e industrialização trazem, em seu bojo, a mudança de mentalidade, de papéis e atuação na vida social, para mulheres e homens. Era necessário, portanto, adequar a educação feminina aos novos ditames sociais. Essa adequação ainda está longe do reconhecimento ideal, mas evidencia-se como um processo irrefreável de transformações e de configuração de um novo olhar sobre a questão feminina. Como bem analisa Heleieth Saffioti (1976, p. 179 – 180):

[...] Deste maior ajustamento da estrutura da família às novas condições de vida urbano-industrial adviriam profundas alterações na educação feminina. Se, por um lado, o ideal da educação doméstica se conservava, por outro lado, a necessidade da educação escolarizada para a mulher fazia sentir-se de maneira crescente. Obviamente, este processo não representava a consciência de que a mulher deveria receber educação idêntica à do homem, nem a equiparação social dos papéis tradicionalmente atribuídos a representantes de um e outro sexo.

Tornam-se visíveis estudos sobre a mulher, no crescente número de publicações e eventos envolvendo temas ligados à participação feminina na vida pública, uma participação que, de acordo com Cristina Bruschini (1994, p. 8) tem dupla via: “[...] a articulação entre o espaço produtivo e a família. Para a mulher, a vivência do trabalho implica sempre a combinação dessas duas esferas, seja pelo entrosamento seja pela superposição”. A década de 70 configura um período marcante para esta temática, como é possível ver nos estudos de Cristina Bruschini (Ibid) sobre o trabalho feminino: em 1974, a Fundação Carlos Chagas promove seminários sobre a condição feminina; em 1975, é instituído o Ano Internacional da Mulher, numa valorização do emergente feminismo; em 1978, é lançado o Seminário sobre A Mulher na Força de Trabalho, para citar alguns exemplos.

Ainda de acordo com Cristina Bruschini (Ibid), assegurado o direito ao voto – posto no Código Eleitoral Provisório (Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932), outras questões passaram a ser discutidas, estudadas e ampliadas. Uma delas, a adequação da Constituição de 1988 para as questões ligadas às mulheres, através de propostas encaminhadas à Assembléia Nacional Constituinte. No debate, não o desejo de privilégios, benefícios (ações que, reafirmando estereótipos de fragilidade e fraqueza femininas,

acabavam levando à discriminação). Essas reivindicações evidenciam a ampliação dos estudos sobre a condição feminina e o desejo de um diálogo mais equânime com a sociedade e o poder público. Dentre outras, duas importantes conquistas do período: a proibição da diferença de salários e função, usando como parâmetro a categoria gênero, e mesmos direitos para trabalhadoras domésticas e de outros espaços.

Mas medidas asseguradas na Constituição não garantiram (como ainda não garantem) mudanças efetivas na mentalidade social, que pensa a realidade de maneira binária. A discriminação ainda acontece, pois, como alerta Bourdieu (1995, p. 137): “[...] a visão dominante da divisão sexual exprime-se nos discursos [...]. Ela se exprime igualmente bem nos objetos técnicos ou nas práticas.” Assim, é possível perceber mudanças na lei, nas estratégias, nas ações afirmativas sobre a mulher, convivendo com piadas, provérbios e músicas que evidenciam estereótipos de gênero e pouca capacidade feminina.

A modernização do país, evidenciada na década de 90, marca, portanto, inúmeras reivindicações e ações, nos mais variados setores. A educação para as mulheres vira lema e alvo de inúmeras discussões. A inserção feminina em diferentes espaços públicos e a produção acadêmica se avolumam, abrindo espaço para a legitimação. O lugar que a mulher ocupa na sociedade, seu papel na família, sua relação com a produção capitalista, o pesado trabalho doméstico e a dupla jornada de trabalho, mulher e ciência, entre outros temas, passam a ocupar a mídia, a academia, a sociedade. Alvo de tantas discussões teóricas, vive a mulher no dia-a-dia, nas palavras de Dulce Whitaker (1988, p. 80):

[...] o inconciliável: ser mãe, esposa, governanta, administradora da comida, serviçal dos filhos e, ao mesmo tempo, profissional. Médica ou professora, engenheira ou faxineira, haverá sempre um malabarismo, maior ou menor, para equilibrar a dupla jornada de trabalho ou, o que é pior, as jornadas superpostas, processo pelo qual a mulher vai e vem de uma esfera de trabalho para outra, ora atendendo clientes, ora resolvendo problemas dos filhos, ora levando-os ao dentista ou apanhando-os na escola, representando diferentes papéis sociais que lhe esgotam as energias.

Torna-se “politicamente correto” discutir gênero, o que coloca em alerta a produção científica feminina constantemente cobrada nos critérios de rigor e validade. Advindo daí o reconhecimento social das pesquisas feministas que, para além dos estudos sobre a condição feminina, realizam também críticas ao próprio movimento.

Londa Schienbinger (2001) se propõe a examinar o lugar da mulher no mundo acadêmico, utilizando a teoria feminista e explorando a diferença entre Feminismo liberal (e suas lacunas quanto ao pensamento de mulheres e homens) e Feminismo da diferença (ênfase à diferença como resultado da cultura e não, do biológico); Judith Buhtler (2003) convida a

refletir sobre temas da teoria feminista (a exemplo de identidade, gênero e papéis sexuais), sobre o acesso de mulheres ao ambiente científico e sobre a segregação territorial (agrupamento por disciplinas). Sandra Harding (1996), numa narrativa histórica, crítica e comprometida, apresenta debates sobre o nascimento da ciência moderna, as críticas feministas da ciência e as investigações sob a ótica androcêntrica. Estas (como tantas outras citadas ao longo desta pesquisa), ao discutir os caminhos da pesquisa feminista, fornecem rico material para uma crítica dentro da própria Epistemologia Feminista. O olhar crítico, a busca do saber científico e a possibilidade de outro espaço/olhar para a discussão sobre a vida das mulheres são fortes marcas do trabalho dessas e de tantas outras teóricas.

Quero destacar também o movimento engendrado pelos imigrantes, principalmente italianos, evidenciando a instrução como forma de libertação da sociedade e, conseqüentemente, da mulher – atrelada aos grilhões ideológicos de fragilidade, submissão e exclusão. Como analisa Maria Lúcia Aranha (1989), de caráter crítico e conscientes dos prejuízos advindos do preconceito e, conseqüentemente, tratamento desigual aos que pertenciam a uma cultura diferente, os anarquistas, entre eles italianos e espanhóis, realizando manifestações públicas e organizadas, conseguiram implementar, no Brasil, as primeiras escolas operárias. Sua crítica à educação realizada no Brasil era o forte comprometimento com os ideais burgueses preconceituosos e excludentes. Nessas escolas (que para eles teriam de ser únicas e universais), não haveria distinção, discriminação. Meninas e meninos estudavam e viviam juntos e eram ensinados por uma professora que, mesmo ocupando um espaço de lutas, ainda mantinha postura socialmente construída e aceita. A escritora Zélia Gattai (1979, p. 188-189), relata com a emoção de quem viveu na pele esta situação:

[...] Tipo minhom, dona Carolina não era feia nem bonita [...]. Não posso fazer um cálculo exato de sua idade, mas, certamente, devia beirar os trinta anos – considerada já por todos uma solteirona, sem perspectivas de amor ou casamento [...]. Tentava manter a disciplina da classe utilizando-se de réguas [...] que atirava na cabeça da criança faltosa.

Tia, solteirona, mantinha a disciplina pela ameaça física. Meninas e meninos na mesma sala, grande avanço. Mas as relações ainda eram baseadas por um imaginário que cercava a mulher de interpretações. Trinta anos, velha para o amor, para o casamento, como denuncia Heleieth Saffioti (1976, p 294): “[...] O casamento, “carreira” mais valorizada para a mulher, era ocorrência que precedia aos trinta anos.” Pessoa então confiável para educar jovens. Sobre ela não pesariam acusações de leviandade, sedução, perigo.

A presença das mulheres no magistério torna-se fato. Com permissão social e o reconhecimento de um espaço para maternar fora do ambiente doméstico, a mulher é mais uma vez guiada para a assunção de papéis à ela conferidos como tipicamente femininos. A saída dos homens e a conseqüente feminização do magistério configuram este espaço como reduto das mulheres (uma alusão ao gineceu grego?). Libertas do ambiente doméstico, podem ocupar o espaço público, porém respeitando os limites impostos por modelos e papéis sociais que aprisionam. Como analisa Tereza Cristina Fagundes (2005, p. 189): “[...] Ser educadora é uma profissão-modelo que a sociedade apresenta às mulheres como sendo adequada à sua identidade de gênero, posto que requer habilidades, atitudes e comportamentos historicamente definidos como femininos.”

Um aprisionamento que se expressa em mulheres e homens e que são evidenciados através da linguagem, dos discursos, das ações de cada uma/um no ambiente escolar, como será possível ver no próximo capítulo desta dissertação. Para muitas estudiosas e muitos estudiosos empenhados em investigar questões de gênero na docência, o fenômeno da feminização está atrelado a diferentes fatores. Baixos salários, desprestígio, preconceito e relação com a maternagem têm afastado homens da docência (principalmente das séries iniciais) e atraído (ou agregado) grande contingente de mulheres que ainda vêm nesta função a possibilidade de realização profissional e, ao mesmo tempo, de maternagem. Ao analisar a escolha dos cursos de Pedagogia pelas mulheres, Tereza Cristina Fagundes (2005, p. 112) denuncia:

[...] Grande parte dos estudos sobre a educação feminina tem evidenciado a estreita ligação entre o ser mulher e a escolha de cursos com conteúdos humanísticos e que convergem para profissões tipificadas socialmente como femininas, como o ser professora das séries iniciais ou das áreas das ciências humanas e sociais. Conciliar os papéis de educadora com os de esposa e mãe tem sido uma obrigação reforçada na mulher pela sociedade, que vem atravessando os tempos.

Esta é uma forte evidencia do aprisionamento sofrido por mulheres (e homens também) na escolha profissional. Para as mulheres, justificativas de vocação, jornada semanal de um turno e a possibilidade de conciliar casa e trabalho têm sido voz corrente nos ambientes acadêmicos “para mulheres”, como o curso de Pedagogia, algo discutido por Tereza Cristina Fagundes (2005, p. 58):

[...] No caso das mulheres, em particular, a sua destinação para carreiras como o magistério soma-se ao que a sociedade vem definindo como características e necessidades femininas: ser paciente, ter jeito para lidar com crianças, ser abnegada, altruísta e, até mesmo, poder conciliar as atividades profissionais às domésticas, continuamente assumidas.

A alusão às “necessidades femininas” ilustra a discussão levantada no segundo capítulo desta dissertação, sobre mulheres marcantes na Bahia e o fato de terem se tornado ícones de heroísmo e abnegação no ambiente escolar, modelo marcadamente presente (ainda que subjetivamente) no momento da escolha profissional para muitas mulheres.

O próximo capítulo, tecido nas malhas do discurso da escola em suas diferentes linguagens, revela marcas (fortemente impressas) do pensamento dominante (androcêntrico), historicamente construídos e validados, no que diz respeito ao ser e fazer de mulheres e homens no cotidiano escolar e social.

4 NA TEIA DE DIFERENTES LINGUAGENS, O DISCURSO DE GÊNERO NA ESCOLA

*“Quentes lãs iam tecendo,
hora a hora, em longo tapete
que nunca acabava...”*

Marina Colasanti

Ao considerar a palavra numa perspectiva dialética – é mágica e é real, é silêncio e é dizer, é autoridade e submissão, é pensamento e é linguagem – e levando-se em conta a natureza ideológica do signo linguístico, como propõe Bakhtin (2006), pode-se dizer que os sujeitos, nos seus discursos, exercitam a liberdade, a inquietação, a perplexidade. Dizem do cotidiano, da miséria humana, do ir e vir, da necessidade de sobrevivência, das relações familiares, amorosas, profissionais.

E assim expressam sua língua, suas tradições, suas manifestações artísticas (no que elas têm de mais marcante, real, ou inverossímil). Dizem da língua e da linguagem de homens e mulheres, da sua oralidade, da sua representação verbal e não-verbal; dos seus códigos, instituições, religiões. Dizem da memória social, tão indiscutivelmente atrelada à ideologia, dos apagamentos, das lembranças possíveis e permitidas, da criação e preservação da identidade cultural. Dizem dos sujeitos, das relações entre si, do poder, das trocas, dos sonhos, medos, desejos de homens e mulheres em constante processo de atualização, de inserção no mundo, de ressignificação; das guerras, dos amores, da corrupção, dos tempos de luta e glória, de miséria e riqueza, de traição; dos saberes, das leituras, interpretações. Dizem de si e dos outros, dos que acolhem, dos que matam, dos que representam. Dos que se rebelam, se negam, se transformam. Dizem dos que se expõem à leitura, a interpretações. Dizem do espaço onde muitas e infinitas memórias repousam num místico suspenso carregado de querereres, dizeres, significação. Dizem dos papéis socialmente construídos e validados para mulheres e homens ao longo da história. Papéis de dominação, submissão, ocultamento.

Palavras carregadas de sentido e que, no dizer da mulher, disseram (e dizem) de sensibilidade, de beleza, de dor. Palavras carregadas de ideologia, disseram (e dizem) do papel, da função, da força, da fragilidade, da submissão. Palavras carregadas de política disseram (e dizem) da atuação, mobilização, transformação. Palavras que acariciam, mas que também ferem; que estimulam e desencantam; que promovem e que rebaixam; que manifestam, que representam. Palavras carregadas de ciência dizem (ainda com pouca

legitimidade) de trabalhos situados, pioneiros, sérios, fundamentais, a exemplo do estudo feito por Jane Goodall (1991, p. 267) sobre os chimpanzés da Tanzânia, como apresenta Jorge Zahar Editor em prefácio no livro que relata a experiência vivida por ela em Gombe:

[...] No começo de 1991 o governo da Tanzânia dava início a uma semana de comemorações aos 30 anos de trabalho da etologista britânica Jane Goodall naquele país. São três décadas no Parque Nacional de Gombe estudando a vida dos chimpanzés. É o maior tempo contínuo dedicado ao estudo de um animal não-humano de que se tem registro. É também a maior contribuição de um naturalista ao conhecimento de alguma espécie viva.

[...] os anos passados em Gombe, a observação e a documentação das vidas dos chimpanzés estão tão entrelaçadas com a minha própria vida pessoal que é muitas vezes difícil separar as duas coisas (JANE GOODALL, 1991).

No estudo de Jane Goodall (1991), longas horas de observação, escuta, aproximação, interpretação e silêncio. Um silêncio repleto de sentidos, de significados, de sons, omissões e que, explorado na justa medida, permitiu vida e voz à pesquisa feminina, legitimando descobertas antes só permitidas ao masculino.

A participação da mulher na esfera pública (exemplo do trabalho de Jane Goodall) deu-se de maneira lenta, gradual e como fruto de pesquisas, discussões e lutas nas mais diferentes áreas do conhecimento. A forma como as mulheres (e os homens também) tiveram acesso aos processos e espaços educacionais, é fator determinante das relações assimétricas e preconceituosas entre os sexos ao longo da história. Como descreve Ariés (1981), na sua extensa análise histórica sobre a constituição social da infância e da família, o ensino inicialmente era totalmente voltado para os meninos que, entre os séc. XVI e XVII, tinham o privilégio de receber educação escolar direcionada para estudos que lhes permitissem manter o *status* da família, destaque e boa atuação na vida pública. As meninas cedo também recebiam estudos, porém unicamente voltados para “prendas do lar” e humanidades. Enviadas aos conventos ou na casa de parentes ou vizinhos, eram preparadas para um papel secundário, ou seja, assumir a vida privada e a dedicação exclusiva ao marido e aos filhos (tarefas sem reconhecimento social). Elizete Passos (1995), ao descrever a educação feminina no cotidiano do colégio Mercês, no período de 1897 a 1956, ilustra bem a concepção sobre o papel feminino que ainda marcava este período histórico: “[...] A educação feminina moldava-se ao que imputava a sua natureza e aos papéis a ela adjudiciados. Assim, as mulheres deviam receber uma educação firme capaz de prepará-las para se ocuparem da casa e dos filhos. (ELIZETE PASSOS, 1995, p. 121).

Ao permitir inicialmente a entrada de meninas neste espaço, mas com aulas ministradas por mulheres “totalmente idôneas” (freiras, viúvas, órfãs ou solteironas – “tias”),

objetivava-se mantê-las afastadas do perigo, do pecado e da sedução da vida pública. Daí a permanência da expressão “tia” em algumas escolas, a exigência dos trajes assexuados, da vida discreta e da imagem maternal, ainda tão cobrados hoje das profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Fato que não observei na Escola Experimental, onde o uniforme utilizado pelas professoras em nada esconde suas formas, ao contrário, objetivando o conforto e amplitude dos seus movimentos (depoimento dado por sua diretora Bisa Almeida) é confeccionado em malha azul marinho, com calça justa na altura dos quadris e amplo decote na frente e nas costas.

Vista dessa forma, a escola revela-se como espaço de disciplinamento, ideologias, relações assimétricas, o que para mim se configura em rica possibilidade de investigação dos sinais de gênero nela expressos no seu projeto pedagógico, nas suas linguagens, nos seus discursos. A interpretação, como atribuição de sentidos, a partir dos muitos dizeres e silêncios presentes no dizer sobre a mulher na escola, é a minha proposta – nos discursos materializados nas diferentes linguagens que circulam na escola, perceber suas implicações com as relações de gênero. Um desafio estimulante pela possibilidade do diálogo com uma instituição que culturalmente “[...] delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (GUACIRA LOURO, 1997a, p. 58).

Um lugar em que meninas e meninos ocupam posições hierárquicas, tendo o masculino a posição de superioridade e, conseqüentemente, de poder. É na perspectiva de perceber e analisar as relações assimétricas de gênero no ambiente escolar, que pretendo investigar os discursos que possivelmente atuam na construção, validação e reprodução dos estereótipos e das representações de feminino e masculino, para mulheres e homens.

Os sinais por mim registrados nas diferentes linguagens analisadas são passíveis de interpretação, por representarem as construções de gênero na Escola Experimental – espaço que assumidamente expressa uma proposta crítica de ensino, condizente com os pressupostos construtivistas, Teoria da Aprendizagem que parte do pressuposto de que todos nós construímos a nossa própria concepção do mundo em que vivemos a partir da reflexão sobre as nossas próprias experiências. Como expresso no Projeto Político-pedagógico da escola: “[...] sempre desenvolveu projetos que favoreçam o crescimento das crianças, nos seus aspectos afetivos, cognitivos, biológicos e na sua relação com o mundo social.” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2000, p. 17).

Na observação e leitura minuciosa, na análise densa e indiciária das circulares e dos avisos enviados pela escola às famílias e na decoração das dependências (cartazes, faixas, murais, quadros...) destaquei marcas, pistas, interpretei sinais ideológicos e estereótipos de gênero. Para efeito de sistematização, o material coletado está estruturado em categorias (oriundas da própria análise) e que dialogam entre si: Estereótipos de homens e mulheres na percepção docente; Tratamento diferenciado para meninos e meninas, para professores e professoras; Ocultamento da mulher na linguagem; Mulher/ Homem – Feminino/masculino; Sexualidade na escola, indícios e respostas; Desempenho escolar de meninos e meninas.

Nesses discursos pude perceber a força de construções sociais que, validadas e reproduzidas pela escola, instalam mulheres e homens em papéis pré-definidos, bem demarcados e “naturalmente” aceitos, como denuncia Heleieth Saffioti (1987, p. 8), afinal, “[...] A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”.

A seguir, a minha análise dos discursos de gênero presentes nas diferentes linguagens que circulam na Escola Experimental, a partir de cada uma das categorias estabelecidas e do arcabouço teórico evidenciado ao longo dos capítulos anteriores desta dissertação.

4.1 ESTEREÓTIPOS DE MULHERES E HOMENS

4.1.1 Circulares em Homenagem às Mães 2006/2007

“Querida mamãe

2006 - [...] No próximo sábado, 13 de maio, às 8h30min, estaremos comemorando o dia das mães com uma atividade saudável e divertida. Iremos ao Parque da Cidade – Itaipara – para juntos realizarmos atividades físicas e recreativas, sob a orientação de J., nossa professora de Educação Física [...] Vamos unir saúde e alegria e fazer deste dia, um dia muito especial.

[...] Amanhã será a nossa comemoração em homenagem ao seu dia. Neste evento, **a minha presença ao seu lado será essencial.**

2007 - [...] Pensando em você, estaremos comemorando o dia das mães com uma programação especial. Iremos assistir ao espetáculo teatral ‘Alvorozinho – uma peça feita por você’. [...] Contamos com a presença de todos.”

Quero destacar dessas circulares de 2006 e 2007, a título de provocação: **dia das mães, atividade física, saudável e divertida, no parque da cidade**. Às mães (em pressuposto) cansadas da vida sedentária e do ambiente doméstico, uma “malhação” em área aberta (pública), num parque florestal, politicamente correto e por isso mesmo adequado, para mães e filhos. Focalização na vida saudável – preocupação de toda “boa mãe”.

Percebo aqui marcas ideológicas no desempenho dos distintos papéis atribuídos a mulheres e homens. Não se trata apenas da ocupação física de espaços, mas de estereótipos, cobranças e discriminações sutil e fortemente colocadas e perpetuadas. A vigilância às atitudes e comportamentos de uma boa mulher e boa mãe em muito se assemelham às cobranças feitas às professoras. Frequentar locais adequados e educativos, ser sempre politicamente correta, usar trajes reservados ou bem comportados. Tudo isso faz parte da imagem de correção e seriedade que toda mulher deve ter e que estão impregnadas (mesmo que inconscientemente) na atuação feminina. Uma vida privada irretocada, discreta e reservada também. Gestos públicos de dedicação, paciência, zelo e carinho reafirmam o caráter de mãe zelosa e abnegada, tudo em harmonia para que não se quebre o encanto e “*a doce imagem da maternidade*”. Doce, sensível, um ser múltiplo, forte, desprendido... Assim se vêem algumas entrevistadas que, a partir de agora, se manifestam mais concretamente com nomes de flor (como já sinalizado anteriormente), numa imagem idealizada, otimista e, muitas vezes, distante da realidade da maioria das mulheres: Angélica: “[...] Mulher é a pessoa responsável pela natureza, pela procriação, onde atualmente tem desempenhado vários papéis, tem demonstrado superar muitos tabus, derrubado muitas barreiras. Ser mulher é ser muito sensível... Sensível no que diz respeito a sentimento mesmo, a perceber essas relações mais facilmente e enfrentar muitos conflitos”. Jasmin: “[...] Gostaria de definir o ser mulher com algumas palavras: especial, guerreira, corajosa, determinada e segura.”

Este jeito romântico de olhar, com evidente valorização de características positivas para si mesma, largamente praticado e cobrado nas relações e leituras cotidianas, não evidencia as ambiguidades e dificuldades vividas pelas mulheres (e pelos homens também) e não expressas por elas em seus depoimentos. Colocando-a no patamar de ser especial (quase sobrenatural), para além da realidade, distanciam-se as possibilidades de questionamento e mudanças – ora, se sempre foi assim é porque faz parte da “natureza” da mulher (assim se justificam ações e

pensamentos preconceituosos, desrespeitosos, assimétricos). Ser responsável pela natureza, pela procriação, pela paz familiar a despeito de suas angústias, sofrimentos e desejos é um papel de extrema importância para alguém frágil, dotado de pouca inteligência e capacidade de decisão, como durante tanto tempo paradoxalmente se pensou (e ainda se pensa), como denuncia Simone de Beauvoir (1980, p. 291): “[...] É um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano.”

A complexidade da definição Ser Mulher, Ser homem, expressa pelas mulheres entrevistadas, e a desigual relação entre os dois sexos são também evidentes no depoimento de Hortência, que, em poucas palavras, expõe a arraigada concepção machista de homem provedor e chefe de família: “[...] é difícil responder essa pergunta, porque eu geralmente não me vejo pensando nessa diferença no meu cotidiano. Vejo algumas diferenças quando eu trago, por exemplo, pra relação conjugal, pra relação familiar do papel que o homem assume e vejo algumas questões engraçadas acontecendo... Questões financeiras... quem ganha mais. Meu marido que é uma pessoa extremamente esclarecida e bem resolvida, às vezes incomodado quando em determinado momento da relação ele estava ganhando menos, assim, do homem ter que ser aquele que é provedor da casa e que consegue ter o controle.”

Penso que compreender, derrubar tabus e quebrar barreiras seja uma realidade vivida por algumas (felizmente em número crescente) e não por todas as mulheres. Cerceadas pela escola, pela família, pelas construções ideológicas do pensamento dominante (androcêntrico) advindas de homens e de mulheres também, as mulheres vêm, ao longo da história, mesclando submissão e resistência, carinho e agressividade, amor e ódio..., traços que caracterizam o humano, mas não compreendidos quando manifestados pelo sexo feminino. Mesmo assim, a imagem ideal de mulher ainda habita fortemente o imaginário social. Dália: “[...] Ser mulher é um ser cheio de qualidades, sensibilidade... A mulher tem todo um cuidado com as coisas, em todos os momentos da vida percebo que é muito bom ser mulher, o lado maternal da mãe que cuida do filho.”

Claramente percebo o olhar romântico (já sinalizado anteriormente) sobre a relação entre mulher e maternidade, no depoimento de Dália. “Ser sensível, cheio de qualidades”, perfeito. Lado maternal aparecendo como condição inerente à mulher, indissociável, inquestionável e facilmente aplicável a diferentes situações. A mãe que cuida do filho – função suprema e que se propaga para outras instâncias da vida social.

Nesse momento o masculino também se destaca. Pensando, como lembra Eni Orlandi (2002), que “[...] o discurso é palavra em movimento”, e que esta palavra traz impressa a

marca da ideologia dominante (androcêntrica, branca e heterossexual), faço uma pergunta: Por que não dizer, cuidar da filha? Se o que se quer é valorizar os atributos femininos no que diz respeito à maternidade – de meninas e meninos – por que não construir a frase validando o gênero feminino? Por que ratificar o discurso dominante que considera Homem como espécie e como sujeito? Afinal, é preciso alertar para o risco de ocultamento da mulher na linguagem, pois como bem diz Alicia Fernández (1994) a respeito do uso do gênero masculino nos discursos orais, a chegada de um único elemento masculino faz com que as mulheres simplesmente desapareçam.

Pergunto: E onde ficam, nesses discursos, as dificuldades enfrentadas por ser mulher, ser mãe, as discriminações, os ocultamentos, o olhar diferenciado e tantas vezes injusto? Margarida: “[...] Eu defino ser mulher como um ser múltiplo, que tem é... extrema sensibilidade e consegue realizar diversas funções ao mesmo tempo, com carinho, com atenção, com desprendimento, com objetividade. Sem esquecer os detalhes, sem esquecer das possibilidades. Eu acho que a mulher é alguém... é um ser especial, ela é muito diferente do homem.”

Sensibilidade, traço marcante nos depoimentos recolhidos. Sensível e especial, uma generalização que deve ser aplicada a todas as mulheres? Afirmativas dessa natureza sugerem uma grande expectativa no desempenho das mulheres. Fugir desse modelo é um fardo demasiado pesado, é algo impensável para muitas mulheres. Algo punido na dinâmica social através de rótulos muito pesados: mãe desnaturada, egoísta, monstro...

Como aceitar não ser sensível, cuidadosa, carinhosa, disponível e especial? Como manter essas características após um dia de trabalho; após discriminações no ambiente público, no trânsito, na família; após tripla jornada de trabalho; após uma noite mal dormida, enfim, após momentos de estresse e esgotamento a que toda mulher é submetida em maior ou menor escala, na atualidade? A expectativa social em relação ao papel de mulheres e homens na dinâmica social é bem exposta por Acácia: “[...] Nós ainda carregamos o estereótipo do que é ser mulher dentro de uma visão machista, no sentido de que a imagem da mulher que está dentro de casa, cuidando dos filhos, cuidando da casa... que não para, é forte. Trabalho, profissão é apenas um complemento pra renda familiar. Eu acho ainda muito forte, assim como a imagem do homem ser provedor da casa, o chefe de família, o cabeça do casal.”

Conviver com expectativa tão elevada e com a culpa a cada vez que não atende o chamado social, já tem sido um fardo bastante difícil de carregar desde o início dos tempos, um fardo que também se manifesta no silenciamento. Silêncio que oculta, oprime, mascara,

inibe, deprime e que por isso mesmo fala e tem muito a dizer. Sensível e poeticamente diz Clarice Lispector (2001, p. 213) sobre os silêncios no “destino de mulher”:

[...] Por caminhos tortos, viera a cair num destino de mulher, com a surpresa de nele caber como se o tivesse inventado. O homem com quem casara era um homem verdadeiro, e os filhos também. Sua juventude anterior parecia-lhe estranha como uma doença de vida. Dela havia aos poucos emergido para descobrir que também sem a felicidade se vivia [...] Toda manhã acordava aureolada pelos calmos deveres [...] E alimentava anonimamente a vida. Estava bom assim.

Incrível percepção e sensibilidade de Clarice Lispector no conto Amor. “Destino de mulher”, assim ela diz do casamento, dos filhos, do marido, do cuidar da casa, do silenciar. Esse texto de extrema beleza e complexidade retrata os silenciosos e contraditórios sentimentos de uma mulher que descobre, no movimento de mascar chicletes de um cego na rua, o sentido da experiência de viver.

A partir deste gesto, repensa sua vida, suas expectativas, sua relação com marido e filhos. A constatação “[...] De que também sem felicidade se vive” (CLARICE LISPECTOR, 2001, p. 213) expressa a crua realidade de muitas mulheres que se anularam em nome do lar, da família, da paz doméstica. Esse abrir mão de si mesma em nome do zelo, cuidado e afeto ao outro se configurou, ao longo da história em modelo a ser seguido por todas as mulheres. Um modelo de muitas lacunas, silêncios, sentidos, cobranças. Um modelo presente nos relatos de diferentes autores, em diferentes tempos, como expresso na obra de Freyre (1995, p. 108).

[...] Da mulher esposa, quando vivo ou ativo o marido, não se queria ouvir a voz na sala, entre conversas de homem, a não ser pedindo vestido novo, cantando líricas e ingênuas modinhas, rezando pelos homens; quase nunca aconselhando ou sugerindo o que quer que fosse de menos doméstico, de menos gracioso, de menos gentil, quase nunca se metendo em assunto de homens.

Como exposto no complexo e minucioso estudo de Freyre (1995) acerca da constituição da sociedade brasileira, apenas assuntos de “pouca importância” interessavam às mulheres do período colonial. Roupas, modinhas, bordados, criadagem e crianças, deveriam ser assunto de ajuizadas mulheres. Zelar pelo bom funcionamento do lar, estar sempre bela e receptiva, jamais demonstrar desejo, irritação ou prazer e não se meter em assuntos de homem eram sinais do reconhecimento da autoridade masculina e, conseqüentemente, da aceitação de sua dominação. Como discuti nos capítulos anteriores, esperava-se da mulher um padrão de comportamento delineado pela filosofia clássica, pela igreja (o cristianismo) e pelos ideais burgueses e românticos fortalecidos na modernidade. Como analisado por Ivia Alves (2005):

[...] O comportamento idealizado da mulher era traduzido pelos olhos baixos, cabeça inclinada para o chão, gestos comedidos e silenciosos que representavam a jovem delicada, casta, o verdadeiro anjo à espera de mãos fortes e preparadas que, através do casamento, delineariam seu caráter, transmutando-a em outra representação (também construída), que era a imagem e o papel de mãe de família. (IVIA ALVES, 2005, p. 89)

Mesmo afirmando que a mulher tem superado tabus, desempenhado vários papéis e resolvido conflitos, a entrevistada Angélica, ao final de seu depoimento, reafirma o pensamento hegemônico (androcêntrico), descrito por Freyre (1995), dizendo: “[...] Vejo a mulher mais forte que o homem. Questão assim de fibra mesmo, de aguentar mais assim, trancos, dificuldades, resolução, capacidade de lidar com situações e sentimentos diferentes ao mesmo tempo [...] O homem exerce papel importante na família, poderia dizer que ele define e marca.”

Definir e marcar, papéis historicamente atribuídos aos indivíduos do sexo masculino. Das cavernas aos dias atuais, os registros históricos evidenciam que as grandes decisões são assinadas e validadas por homens (com raras exceções). São eles (no discurso oficial), a liderar lutas por território, a definir os rumos familiares, a marcar definitivamente permanências e mudanças, ficando, para as mulheres, o papel secundário, de coadjuvante. Ao longo da história, pude perceber, em distintos momentos, a força desta construção ideológica. A título de ilustração, cabe citar a descrição, feita por Shakespeare (2005) – grande e fiel descritor dos costumes de sua época –, da relação fera/domador – mulher/marido bem representado no personagem noivo/marido de Catarina, a Megera Domada (moça bonita, porém mal humorada e que por isso não arranjava casamento), que ilustra bem a sociedade patriarcal do século XVI e sua estrutura de poder familiar baseada na dominação masculina (estrutura que ainda se mantém na dinâmica social, ainda que algumas vezes, sub-repticiamente, através dos discursos).

Todo o texto da Megera Domada dá esse exemplo. Calar, quando se quer dizer; obedecer, quando o desejo é questionar; aceitar, quando se quer transgredir. O trecho a seguir (SHAKESPEARE, 2005, p. 89) mostra o depoimento da personagem Catarina que, ao ser enfim domada, no final da narrativa (após certa dose de tortura física e psicológica), valida publicamente a condição de submissão, fraqueza e obediência a ser seguida por todas as mulheres:

[...] Se nascemos com um corpo assim tão delicado, incapaz de suportar trabalho pesado, então me digam, senhoras, por que motivo devemos ter o espírito combativo? Esqueçam isso, seus insetos impotentes! Sei o que digo, pois até recentemente eu também tinha um coração insaciável, que a cada desaforo ficava mais bravo. Agora sei que a teimosia sempre falha, pois nossas bravas lanças são feitas de palha. Todo orgulho, senhoras, é tempo perdido, portanto ponham as mãos aos pés do marido. O meu esposo sabe que, quando quiser, terá no chão, humildes, as mãos da mulher. (SHAKESPEARE, 2005, p. 89)

Este acabou sendo o discurso da Megera após a domesticação (que se constituiu em violência, fome, privações). Mas não era o seu discurso no início do romance. Não era o que queria, não era o que pensava. Era, na verdade, o pensamento dominante e do qual, após longa resistência, ela não conseguiu fugir. No dizer das professoras entrevistadas, também presente uma construção ideológica sobre o Ser Homem, pautada na força, no poder; e de Ser Mulher, baseada na sensibilidade, no sentimento, na compreensão.

Domar – subjugar, domesticar, amansar. Esta era a função do casamento para as mulheres; isto conseguiu o marido da Megera. Ainda hoje é voz corrente em muitos grupos, esta definição para o matrimônio. Atualizando-se a cada dia – condição da linguagem e força do *Habitus* (BOURDIEU, 1995) –, perpetuam-se piadas e ditados de teor pejorativo: Mulher no volante, perigo constante; Mulher é como bolacha, em toda parte se acha; Mulher bonita é como estrada: boa e perigosa; A última palavra é sempre da mulher: – Sim Senhor! Estas expressões revelam fortes marcas ideológicas, violentamente reproduzidas e assimiladas por sujeitos de diferentes classes, etnias, gênero... Os depoimentos de Violeta: “[...] Eu acho que o homem assim, na nossa sociedade tem o papel de provedor, mas também tem aqueles homens sensíveis... historicamente, o homem significava a força, o poder. Isso até hoje nós ainda vemos” e Angélica: “[...] O homem eu acho que é muito mais prático, ou talvez não se prenda muito a essas questões de sentimento como a mulher” reafirmam o papel historicamente atribuído aos homens: papel de força, de poder, resistência, coragem, um papel que se revela na palavra, nas imagens, nos discursos.

Retomando a proposta de homenagem às mães da Escola Experimental, em 2006, percebi, na circular, que às mães, cansadas da vida sedentária e do ambiente doméstico, uma “malhação” em área aberta (pública), num parque florestal, seria politicamente correto e por isso mesmo adequado, para mães e filhos. Focalização na vida saudável – preocupação de toda “boa mãe”. A presença da/o filha/o, como ressaltado na circular, é fundamental, afinal, sendo festa de mãe, como estar sem a/o filha/o? Qual seria a lógica, de acordo com o pensamento vigente, de separar mãe e filha/o nesse momento, já que ele, o filho, é que é essencial neste instante de homenagem? O texto sugere muito claramente a obrigatoriedade da

presença da criança neste evento de recreação para as mães. Nenhuma alusão feita, no instrumento analisado, a um momento de carinho, de trocas, de dedicação (a exemplo da circular aos pais) – o que, em pressuposto, já existiria na relação maternal.

Na proposta de 2007, todos foram (sugerindo o convite à família inteira) convidados para uma peça teatral. Mais uma vez nenhuma alusão a restrições de espaço. O espetáculo “Alvorocinho” aconteceu no Teatro Jorge Amado, na Pituba, num domingo pela manhã. Pelo que pude observar a lotação superou as expectativas – casa cheia, pessoas (mães e filhas/os) sentadas/os no chão. Era proposta do espetáculo “fazer diferente”, inovar, criar uma nova versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, a partir das intervenções da platéia (perspectiva abraçada pela Escola Experimental em seu Projeto Político Pedagógico e presente no texto de uma circular enviada aos pais e amigos por ocasião do aniversário da escola (Ver anexo C).

Já de início observei que as personagens, apesar da proposta de fazer diferente, caracterizavam mulheres e homens de maneira estereotipada. A Chapeuzinho Vermelho (menina) era uma típica Roqueira²⁸, bermudão jeans, tênis *All Star* preto de cano longo, camiseta bem curta, deixando o umbigo à mostra (uma exposição desnecessária para o teor do espetáculo) e boina também preta. Sua fala exibia ao mesmo tempo irreverência, certa fragilidade e dengo. A todo tempo repetia: “Nossa marca é ser diferente!”, num reforço à proposta de inovar, de quebrar tabus, transgredir, transformar. Uma Chapeuzinho “moderninha”, que se propunha ser diferente, mas que exibia marcas bem definidas e estereotipadas de feminilidade. E que mesmo querendo fazer diferente (expresso no discurso verbal), não conseguiu fugir de construções sociais bastante arraigadas – o corpo que atrai, a fragilidade que comove, a sexualidade que seduz, atualização do modelo bastante difundido pelos escritores românticos, a exemplo de Alencar (1959, p. 80):

[...] As mulheres têm isso de particular; reconhecendo-se fracas, a sua maior ambição é reinar pelo imã dessa mesma fraqueza, sobre tudo o que é forte, grande e superior a elas; não amam a inteligência, a coragem, o gênio, o poder, senão para vencê-los e subjugar-los.

O Lobo Mau era um indivíduo do sexo masculino, de longos cabelos ruivos, orelha de lobo e rabo comprido. Vestia macacão marrom. Tinha todo o corpo encoberto (ao contrário de

²⁸ Jovem adepta do estilo musical Rock – movimento musical que surgiu nos Estados Unidos da América entre as décadas de 50 e 60 e que sempre foi marcado pela ousadia e transgressão, expressas nas músicas, no vestir, no corte do cabelo, no jeito de viver.

Chapeuzinho), jeito jocosos, paquerador, safado (malicioso), a todo tempo piscava o olho e fazia trejeitos para a plateia. Apaixonou-se pela avó de Chapeuzinho Vermelho no instante em que a viu e verbalizou isso. A avó, mulher idosa, vestida no estereótipo de vovozinha, mas atenta, “antenada” (como a própria avó falou) e disposta a corresponder à paquera do lobo. Fazia muitas críticas ao comportamento adequado da netinha (frágil, carente, obediente), verbalizando que ela precisava ser mais moderna e irreverente.

O desejo de transgressão ficava evidente em cada provocação feita pelos atores. A cada conflito, o “Diretor” da peça congelava a cena e perguntava à plateia o que fazer:

“Situação 01: [...] O lobo mau, com sua atitude jocosos e sedutora encantou Chapeuzinho e esta por ele se apaixonou. O lobo, por sua vez, ‘se amarrou’ (como ele mesmo disse) na vovozinha. Pergunta do diretor à plateia:

- O que fazer?

Em meios aos gritos das crianças, uma se destacou ao dizer:

- Quero que o lobo traia a Chapeuzinho para ela não gostar dele.

O Diretor, evidentemente desconcertado, disse: - É isso aí galera, páginas da vida!²⁹ Todos riram e a peça continuou.”

Merece destaque o fato de que, mesmo propondo um exercício de transgressão através da reinvenção da história, construções culturais fortemente aprendidas se evidenciavam na fala e na expressão facial e corporal das personagens, na performance dos atores, nas respostas da plateia (pais, mães e crianças de três a dez anos): para o masculino, o lobo: o jeito malandro, irresponsável, paquerador, a traição à mulher; para a Chapeuzinho, feminina: o jeito indefeso, que facilmente se apaixonou e que é traída. No dizer de uma das crianças, após a primeira provocação: **“Quero que o lobo traia a Chapeuzinho para ela não gostar dele”**, a alusão à complexa e androcêntrica questão da fidelidade conjugal. Essa seria a construção que as crianças têm, das relações afetivas entre homem e mulher? Como “quebrar” essa construção trazendo, nos discursos, sinais tão evidentes da assimetria entre os sexos?

Em outra cena, a vovó evidencia sua satisfação em ser cortejada pelo Lobo, comportamento observado e, aparentemente não acatado pela plateia. A forma como reage ao assédio do Lobo (deixando-se seduzir) e as críticas da Chapeuzinho (indignada com o pouco recato da avó) deixam clara sua atitude transgressora. Quando Chapeuzinho a desafia e questiona sobre este comportamento, ela responde: “Essa é a educação que sua mãe lhe dá?”

²⁹ Nome da novela recentemente exibida pela Rede Globo de Televisão, que expunha em sua abertura e no texto da novela, situações da vida cotidiana.

Inicialmente percebi uma alusão e cobrança quanto à responsabilidade única da mulher na educação da filha. Em segundo lugar, o comportamento “libidinoso” da vovó que, desejosa de ficar com o lobo, desvia o problema que envolve a sua atitude para uma cobrança ao papel de mãe/educadora de sua própria filha. Seguindo esta linha de interpretação, questiono? Podem as crianças compreender as sutis e complexas relações entre adultos (mulheres e homens), expressas nesse texto? Podem pensar de outra forma, que não a de que cabe à mulher a educação das filhas e dos filhos? A educação da filha, no que diz respeito à sexualidade, é papel exclusivo da mãe? Ser diferente perpassa diretamente pelas questões envolvendo sexualidade?

Mais um conflito é apresentado à plateia, numa outra cena: Mãe e filha se arrumando para ir a uma balada. Imagem da mãe moderna, “gatinha”, curiosa (e representada como chata), já que disputa beleza e sensualidade com a filha, super-protetora, tentando parecer jovem. Em meio às “caras e bocas” da Chapeuzinho e risos da plateia, o celular da mãe toca e ela diz: “Não vou atender, marido, quero me divertir”.

Na imagem de mãe que tudo quer saber, que inadequadamente quer mostrar-se jovem, que não sabe lidar com a adolescência da filha e que é uma concorrente nas paqueras, a evidencia de um estereótipo cruelmente reproduzido. Por outro lado, fica clara para mim, também, a ausência do marido/pai nas decisões envolvendo a saída para as baladas e a existência de conflitos na relação conjugal e na condução da educação da filha, pela negação desta em atender um chamado do marido. O marido representaria, nessa perspectiva, um incômodo, um peso, o oposto da diversão. Evidente, também aqui, a relação assimétrica e desrespeitosa entre os sexos (mãe/pai, mulher/marido), exemplo facilmente percebido, apreendido e reproduzido pelas crianças.

4.1.2 Circulares em Homenagem ao Papai – 2006/2007

“**2006** - [...] Nada se compara a tomar um gostoso café da manhã, principalmente em companhia de quem você ama. Melhor ainda, se assistindo apresentações realizadas pelo seu(sua) filho(a), recheadas de dedicação e carinho [...] **Não falte, pois você é a figura principal desta festa!**

[...] Informamos que devido à quantidade de adesões e limitação do espaço físico o café será exclusivo para pai e filho.

2007 - [...] Vamos comemorar o dia do papai proporcionando aos senhores a palestra ‘Relações familiares e a formação de nossas crianças’, cujo objetivo é contribuir com reflexões e orientações que possam favorecer a construção de um ambiente familiar mais cooperativo.”

Dia dos pais, café da manhã especial, na companhia de quem você ama. O que sugere esta diferença no texto/proposta de confraternização para os dois destinatários (mães e pais)? Aos pais, longe de casa pela labuta diária de provedor da família, um dia especial, “[...] assistindo apresentações realizadas pelo(a) filho(a), recheadas de dedicação e carinho”. A eles, a possibilidade do privado, de usufruir sentimentos e emoções diferentes, já que, em pressuposto, isto é algo que cotidianamente não é vivido. Para eles a exclusividade de um momento especial entre pai e filho.

Na circular às mães, o reforço à fundamental presença do filho (maternagem). Na circular aos pais, é ele (o pai) a figura central (androcentrismo). Na festa das mães, a ausência de limites para convidados (somente o reforço para a mãe não estar sem a sua criança); na festa dos pais, café exclusivo para pai e filho – a mãe estaria, pelo menos formalmente, fora deste momento de confraternização. Percebo, no texto da circular, um esforço em justificar esta exclusão, em função do espaço físico restrito. Cabe então indagar, por que a escolha deste espaço? Por que não realizar a festa dos pais no mesmo espaço que a das mães?

Em 2007, uma proposta mais formal. O uso dos pronomes você e senhores, já indicam uma diferença de encaminhamento. Para as mães uma linguagem mais coloquial, sugerindo intimidade, parceria, proximidade. Uma palestra sobre relações familiares é a temática escolhida para homenagear os pais. Num momento em que tantos conflitos assolam a sociedade e, conseqüentemente, a educação e a família, a Escola, atenta a essas questões abre suas portas para uma sensibilização que possa melhor estruturar as informações e construções que as/os alunas/os trazem para a escola. Mas por que este tipo de evento num momento de homenagem aos pais? E por que aos pais e não à família? Por sua representação como autoridade familiar? Por seu distanciamento das questões ligadas à educação? Por sua posição de chefe de família?

Por outro lado, percebo que o objetivo maior do encontro é possibilitar a construção de um ambiente familiar mais saudável. Seria o homem, portanto, o grande mentor desta proposta? A ele, gerenciador do lar no lugar de “dono da casa” a tarefa de promover, além do sustento, um lugar mais cooperativo?

4.1.3 Circulares sobre a Feira de Conhecimentos 2006/2007

O caráter ideológico da linguagem, como exposto por Bakhtin (2006), permite pensar na socialização de conhecimentos, valores, atitudes, pré-conceitos e construções estereotipadas sobre o ser e o fazer de mulheres e homens, na escola. O caminho da comunicação é sempre permeado por um texto de muitas vozes e sentidos, onde os olhares se encontram e se falam. Olhares recheados de funções, códigos, símbolos, significações, subjetividade, intencionalidade, enfim, prenes de linguagens e de discursos. Analisando-os, percebi que a escola é atravessada por gênero (GUACIRA LOURO, 1997a) e que, através do simbólico, do ideológico, e de diferentes percursos (discursos), os sujeitos vêem, registram, participam e se posicionam diante da realidade. Esses percursos são, portanto políticos, simbólicos, intencionais e se utilizam da língua como código e da metáfora como sentido. Apropriam-se de marcas linguísticas e refletem historicidade, crítica, conformidade.

Nas mensagens em linguagem verbal e não verbal das circulares sobre a Feira de Conhecimentos, a presença de indícios de gênero:

“**2006** - Imagem: Duas crianças num laboratório em meio a livros, tubos de ensaio, microscópios. O menino manipulando tubos de ensaio, a menina, olhando ao microscópio (Ver anexo A).

- Texto escrito: [...] Com imaginação e observação, bases da investigação científica, **nossos alunos** buscam compreender e explicar os fenômenos da natureza e da vida em sociedade.

2007 - Imagem: ‘Cientista maluco’ – homem idoso, calvo, com cabelos brancos e despenteados nas laterais da cabeça, expressão confusa e dois tubos de ensaio borbulhantes nas mãos. Em volta dele as palavras: pesquisa, descubro, experimento, investigo, aprendo, questiono.

- Texto escrito: [...] Pensar no conhecimento científico é refletir sobre as possibilidades e riscos das Ciências para a vida da humanidade.” (Ver anexo B).

Em 2006, a imagem sugere a relação de superioridade entre meninas e meninos ao representá-las/os: ela, numa posição secundária, olhando ao microscópio, registrando dados, coletando informações, percebendo regularidades; ele, manipulando os tubos de ensaio (função que exige concentração, destreza, equilíbrio, responsabilidade, imagem que durante muito tempo habitou o imaginário acadêmico e empírico – o homem liderando os processos

de experimentação). Esta imagem também bastante veiculada pela ciência positivista confina a mulher à subalternidade, pouca autonomia e acanhado reconhecimento na pesquisa científica (gravura bastante comum nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental).

Atrelado ao texto não-verbal, um texto em linguagem escrita que reafirma a hegemonia masculina. “Nossos alunos” (e não, nossas crianças ou nossas/os alunas/os), pesquisam, exploram, descobrem, inauguram. Ações presentes no fazer de meninas e meninos na escola e na vida e não expressas nos textos analisados. Se eles descobrem, inauguram, pesquisam, onde elas ficam?

Em 2007, a imagem de um cientista maluco (Ver anexo B) – homem idoso, com jeito esquisito e caricato, perdido entre tubos de ensaio, microscópios e substâncias borbulhantes. Mais uma vez a sugestão de que só homens fazem ciência, espaço para pessoas esquisitas, fora dos padrões de normalidade, loucas. Estereótipo bastante distante da realidade das pesquisadoras e dos pesquisadores que fazem a ciência hoje. Este homem de aparência pouco confiável que carrega a responsabilidade de investigar, descobrir, pesquisar... E as mulheres, não fazem ciência? Ao fazerem, serão também loucas? Que representações podem fazer as crianças sobre esta imagem, sobre esta mensagem? Construções desta natureza, podem levá-las a pensar que, refletir sobre os riscos e possibilidades da ciência é tarefa exclusiva de pessoas (e principalmente homens) excêntricas e esquisitas.

A mesma imagem da circular 2007 foi ampliada e colocada no mural do corredor que dá acesso às escadas. Em volta do cientista, chamadas em caixa alta sobre as “responsabilidades da ciência”, ilustradas por imagens das/os alunas/os em seu fazer diário na escola: a química na cozinha; para descobrir é preciso experimentar; o mundo do dinheiro; microorganismos, vacinas e saúde; a química na estética; poluição sonora. Pensando no predomínio do viés androcêntrico nos discursos da escola até aqui analisados e na perspectiva das construções ideológicas sobre a relação homem/ciência, questiono: Por que, nas chamadas sobre os objetivos da ciência, a alusão à Química na estética e na cozinha, sabendo-se que este espaço é majoritariamente visitado/ocupado por mulheres? Interessariam às mulheres informações sobre culinária e beleza ou esta seria uma forma (estereotipada) de incluí-las no discurso?

A análise destas circulares me levou a buscar em outros e amplos veículos de linguagem estereótipos de cientistas. Nas Histórias em Quadrinhos, a exemplo do Professor Pardal, personagem criado pela Walt Disney Company, uma mistura de homem e galo e que representa um gênio inventor; nos filmes de Hollywood, como O Professor Aloprado, comédia americana, onde um tímido e franzino professor que ensina química numa universidade descobre uma fórmula que o transforma num homem encantador; o conhecido

personagem Victor Frankenstein, criado, em 1818, por Mary Shelley, jovem estudante de Ciências Naturais que, obstinado pela ideia de descobrir os mistérios da criação, se isola de tudo e todos para construir, em seu próprio laboratório, um ser monstruoso, perigoso e violento. Estes exemplos revelam homens dotados de inteligência superior e não adaptáveis à dinâmica social (são solitários, deslocados, antissociais). Nas três representações, indivíduos do sexo masculino excêntricos, diferentes, deslocados e que fazem ciência, descobrem, inventam. Maria Lúcia Wortmann (2002, p. 29), em seu estudo sobre as representações de professoras na literatura, expressa bem esta realidade:

[...] Os estudantes – poucas vezes garotas são as personagens principais dessas aventuras –, jovens curiosos, inteligentes e argutos, envolvem-se na elucidação dessas situações auxiliados/estimulados por professores homens – cientistas/sábios extravagantes distraídos, mas curiosos e inventores.

Percebi, em todo o material analisado na Escola Experimental, profundas marcas ideológicas. Não se trata apenas da ocupação física de espaços por meninas e meninos, mulheres e homens, ou da simples escolha de linguagens ou marcas linguísticas apropriadas para a construção de textos, mas de discursos carregados de pré-concepções, estereótipos, representações, discriminações construídas, reproduzidas e atualizadas (ainda que inconscientemente), cotidianamente na escola como bem expresso no depoimento de Margarida: “[...] O homem é mais objetivo, ele realiza atividades, mas uma de cada vez; ele não consegue completar uma atividade com outra ao mesmo tempo. E acho que essas características fazem parte da estrutura dos dois. Perpassa também pela forma como eles foram educados, pelas contribuições de outras pessoas, outros tempos. Porque a gente vai construindo a educação a partir do que a família diz, do que a escola diz. De como foi a educação dos meus pais, meus avós, então eu acho que isso influencia efetivamente em você ter uma postura ou outra postura.”

A realidade vivida pelas crianças na escola, no que diz respeito a gênero, evidencia uma educação (que não se pretende, mas que é) diferenciada, com valorização do masculino e desvalorização das características femininas. Vejo que as palavras de Alicia Fernández (1994, p. 11) representam um alerta para a forma como se pensa e pratica a educação de meninas e meninos:

[...] O que aprenderão os alunos e as alunas junto com a leitura e a escrita? Transversalizada por qual ideologia estará o ensino da escrita e das palavras? O ensino sobre o que é homem e o que é mulher não consta no currículo da escola, mas o ocultamento, a desmentida, a omissão da identidade, penetram através do não-dito.

4.1.4 Outras linguagens

Os sinais de gênero também estão marcadamente presentes em outras linguagens veiculadas na escola. Em sua proposta de “[...] praticar a liberdade e formar o aluno como cidadão verdadeiro” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2000, p. 15), as crianças circulam em diferentes espaços da escola, espaços que são visitados/utilizados pelas/os alunas/os, pelas famílias, pelas/os docentes. Por ocasião dos intervalos (recreios), as crianças circulam livremente pela escola, sob a discreta supervisão das professoras; da mesma forma, nos intervalos entre as aulas. Em todo o prédio, decorado com produções das/os alunas/os de acordo com a temática do período, mensagens explícitas e implícitas de relações de gênero.



Fotografia 1: Quadro em exposição na sala da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil – Escola Experimental, 2007.

Na sala destinada à Coordenação Pedagógica dos Grupos 5 e 6, logo na entrada da escola, atrás da mesa da coordenadora e, portanto, de frente para quem chega, há uma composição de quatro quadros, mostrando cenas de brincadeira infantil. Com evidente qualidade de cores, traços e formas, a pintura traz, para este estudo, representações de gênero muito significativas.

No primeiro quadro (da esquerda para a direita), uma menina em destaque, tipicamente vestida: vestido amarelo, coração vermelho ao centro (no menino do último quadro, uma bola no peito e não um coração – símbolo de feminilidade), “maria-chiquinha” no cabelo, sapatos vermelhos. Uma outra menina em plano secundário, de vestido rosa e flor no peito também reproduz o mesmo modelo de feminilidade. Menor que as duas (sugerindo um irmão menor sendo cuidado por elas) um garoto com jeito inocente observa a cena.

No segundo quadro, uma outra menina com vestido amarelo salpicado de flores traz na mão uma bolsinha e está cercada de borboletas e flores. Ao seu lado uma caixa de brinquedos onde se evidenciam bonecas.

No terceiro quadro, um garoto, também tipicamente vestido (bermuda listrada, camiseta azul marinho e calçado marrom – cores apropriadas para os meninos), mostra sua liberdade e irreverência, plantando bananeira.

No quarto quadro, um menino segurando uma pipa e tendo ao lado os seus carrinhos, retratando os brinquedos e brincadeiras apropriadas para ele.

Meninas e meninos confinadas/os a expressões características para o seu sexo, a representações de alegria e beleza, a espaços, jeitos de vestir, brinquedos, brincadeiras e cores específicas. Algo não explicitado na proposta do colégio e criticado por algumas entrevistadas, a exemplo de Violeta, mas fortemente expresso nesta produção artística: “[...] Eu fui professora de Artes e sempre disse que cor não tinha dono, que as cores são de quem quiser, é porque essa coisa de rosa e azul revela por trás uma coisa de preconceito que já quer categorizar. Rosa é dócil, bonitinha, menina. Azul é a cor do rei [...] Acho que a escola tem que respeitar a individualidade de cada um, tem que respeitar a preferência e tem que ter um olhar aberto; é... sensível e amoroso com as crianças, e não rotular ou não querer induzir ou conduzir.” Algo da ordem do não-dito (mas rapidamente percebido através do atento olhar de gênero) e que é captado e aprendido pelas crianças em seu processo de apropriação da realidade.

No depoimento de Hortência, o peso que construções estereotipadas de gênero, expressas no quadro, “naturalizadas” pelos processos de educação, tem sobre meninas e meninos: “[...] Essa separação em sala de aula não tem. Tem separação deles próprios. Eles se separam um pouco mais, né? Mas é um movimento mais deles. Os meninos, muito no futebol, poucas nessa brincadeira (uma ou duas). As meninas, brincando de outras coisas, mas algo muito natural deles e não imposto pela escola, pelas professoras.”

Um movimento *natural* deles. Natural – relativo à natureza, espontâneo, em que não há trabalho do homem (BUENO, 2000). A separação desde cedo percebida entre meninas e

meninos, é trabalho social, fruto da interação entre a criança e o meio onde vive, da ideologia presente nos processos educativos e da cultura hegemônica androcêntrica. Mesmo inconscientemente, as pessoas reproduzem modelos historicamente construídos de ações e comportamentos específicos para mulheres e mulheres, não sendo, portanto, natural fazer distinções no que diz respeito ao comportamento social dos dois sexos.



Fotografia 2: Alunas e Alunos do Grupo 06 em horário de intervalo – Escola Experimental, 2007.

Percebi que as crianças não recebem orientação prévia para as brincadeiras, num importante exercício de autonomia, agrupando-se livremente em torno de interesses comuns, como é possível observar na fotografia 2, retirada durante um recreio do grupo 06 (Alfabetização). As meninas, de short vermelho e amarelo, brincam de bambolê e pega-pega, enquanto os meninos lutam capoeira. Uma separação não estimulada pela escola, mas praticada livremente pelas crianças. Ao ser questionada sobre a separação de meninas e meninos na escola, Margarida observou: “[...] Acho que nunca tive essa preocupação. Até não acho legal porque a gente tem que dar a oportunidade para que as crianças possam fazer suas escolhas. Eu vou com quem? Meninos juntos e meninas juntas. Dependendo da faixa etária, eles se agrupam sim. Os pequenininhos, eu acho, menos exigido por parte deles, a questão de ficar junto de determinado coleguinha. Ou dos meninos só ou das meninas. Já observo que a

partir dos seis, sete anos, meninos e meninas, eles já começam a ficar meninos juntos e meninas juntas. E depois, lá para adiante, sei lá, entre nove e dez anos, esta mistura volta a acontecer. Então, realmente tem um período em que eles realmente fazem questão de ‘Não! Quero ficar com meu colega’, independentemente do homem ou da mulher. A gente vê muito isso no São João, aqui, e a gente tem momentos de menino dançar com menino e menina dançar com menina por conta do desejo de cada um. Isso acontece muito forte entre sete e nove anos.”

Nos momentos em sala de aula com o Grupo 06, percebi que a partilha de experiências em grupo é muito estimulada. São equipes heterogêneas, mesclando meninas e meninos. Brincam, discutem soluções, trocam experiências, partilham saberes em rodinha. Utilizam-se, de diferentes cores para os trabalhos artísticos, sem manifestar preconceitos. Como pude perceber e registrar, as meninas e os meninos, ao confeccionarem camisetas de papel para presentear os pais, usaram as cores rosa e azul livremente, bem como lantejoulas, vidrilhos, canutilhos e outras miçangas. O que contava, para as crianças, era caprichar nas produções e fazer melhor que a/o colega.



Fotografia 3: Produção das crianças do Grupo 06 por ocasião do Dia dos Pais – Escola Experimental, 2007.

Quando nos recreios, aparentemente brincam juntas/os, num olhar mais apurado, pude ver que se agrupam em brincadeiras tidas como “tradicionais” para cada um dos sexos. Ao ser

indagada sobre a forma como suas alunas e seus alunos agrupam-se, a professora Rosa respondeu: “[...] No momento em que sentavam meninos e meninas, o que levava a sentar, eu vim perceber, não é porque era menino, era porque o menino trouxe um boneco e tal, que quando a menina fazia isso também acontecia. É um interesse pela brincadeira e não, pelo gênero.”

O desprendimento para partilhar brinquedos e brincadeiras, pude perceber, durante as observações em sala de aula, é maior nas meninas que nos meninos. Meninas mostraram-se interessadas em carrinhos e bonecos. Já os meninos não demonstram interesse pelas bonecas, ursinhos e acessórios trazidos pelas meninas. Sugerindo talvez que: as meninas são mais pré-dispostas a quebrar tabus que os meninos; adaptam-se com mais facilidade a novas situações que os meninos; valorizam mais o brincar que o brinquedo em si; existe, de fato, uma relação hierárquica na relação entre os sexos, desde a infância, na qual o que diz respeito aos meninos tem lugar de destaque, de mais interessante e melhor, e o que diz respeito às meninas tem lugar mais flexível, não interessante e não valorizado pelos meninos. Em cada uma das hipóteses, sinais de construção social, de pré-concepções, de gênero.

Nos recreios dos grupos 07, 08, 09 e 10 (1ª à 4ª séries), as crianças já saem da sala em pequenos grupos, sinalizando uma separação entre meninas e meninos. Meninos jogando futebol, meninas conversando em pequenos grupos, com bonecas, acessórios de beleza ou cochichos em tom de segredo. Há pouca interação entre elas e eles nesse momento, quando se dedicam, dentro de grupos específicos, a partilhar experiências, jogos e descobertas. Uma divisão onde se percebe a questão da sexualidade, dos chamados Clubes do Bolinha e da Luluzinha (uma alusão a personagens das histórias em quadrinhos, de bastante sucesso no Brasil na década de 70, em que as meninas e os meninos se organizavam em grupos definidos pelo critério sexo). A brincadeira que congregava os dois sexos era o pega-pega; nesse momento, correr atrás da/o outra/o, além da adrenalina e do prazer de correr (após horas sentada/o em sala), pode expressar, simbolicamente, o desejo de alcançar, superar, vencer, algo vivido e compreendido pelas crianças dos dois sexos e que não se configuraria, portanto, como brincadeira de menina ou de menino.

Por ocasião da Semana do Folclore (no mês de agosto), a Escola recebeu decoração especial (como geralmente acontece em cada temática alusiva aos projetos de estudo). A beleza, a leveza e alegria das cores, o tom de liberdade e movimento aguçaram a minha percepção de que o objeto escolhido para a decoração representa, na cultura popular, brincadeira para meninos. Pipas de todas as cores ondulavam ao sabor do vento levando a mensagem de manifestação da cultura popular e, ao mesmo tempo, de dominação masculina.

Mas por que somente pipas enfeitando a escola, já que existem outras expressões de brincadeiras folclóricas para meninas e meninos? Apenas nos murais de entrada das salas personagens do folclore brasileiro completavam a decoração mostrando masculino e feminino na cultura popular: cartazes feitos pelas crianças sobre O Saci, A Mula-sem-cabeça, O Bumba-meu-boi, a Sereia.

Completando esta análise, quero alertar para o necessário e inadiável reconhecimento da presença feminina em todas as instâncias da vida em sociedade. A mulher não pode aparecer no registro histórico e nos discursos apenas como complementação, anexo, coadjuvante. Mulheres e homens, na condição de seres históricos, participam ativamente dos processos de construção social e precisam, por isso, ser validadas/os e reconhecidas/os. É preciso, como analisa Amparo Moreno (1987), indagar a história que se aprende na escola, uma história que fala em direitos universais que levaram anos para incluir as mulheres; uma história de grandes heróis e poucas heroínas; de muitos cientistas e algumas pesquisadoras; uma história de homens ajudados por mulheres. Como expresso nas indagações/provocações de Amparo Moreno (1987, p.32):

[...] as premissas habituais do discurso histórico hegemônico, da história que temos estudado tal como se ensina majoritariamente nas aulas? É sexista? É androcêntrica? Presta atenção somente à realidade histórica de todos os homens? Em que medida o que generaliza como humano, atende mulheres e homens? (Tradução minha).³⁰

Clara para mim a percepção de que, através das diferentes linguagens veiculadas na escola, construções e concepções de mulheres e homens se manifestam na dinâmica social, reproduzindo e/ou transformando a realidade. No que diz respeito às mulheres, vive-se ainda a segregação, a invisibilidade, a não valorização, através dos processos educativos levados a termo pela escola, pela família, enfim pelos mecanismos ideológicos apontados por Althusser (1974). Uma perspectiva que pode e vem sendo mudada por estudos de gênero cada vez mais presentes na pesquisa acadêmica.

³⁰ ¿[...] las premisas habituales del discurso histórico hegemónico, de la historia que hemos estudiado tal como se imparte mayoritariamente en las clases. ¿Es sexista? ¿Es androcéntrica? ¿Queda atenta sólo la realidad histórica de todos los hombres? ¿En qué medida, lo que generaliza como humano, atiende a mujeres y hombres?

4.2 OCULTAMENTO DA MULHER

Passados mais de trezentos anos do surgimento das primeiras escolas e estando hoje este espaço majoritariamente ocupado por mulheres, os discursos ainda ocultam a voz feminina. O forte apelo de que a/o profissional que lida com crianças menores seja moça, bonita, educada e que goste de crianças, habita o imaginário social e permeia as relações entre escola e sociedade, como discutido por Tizuko Kishimoto (1999). Aliado a isso, fatores como baixos salários e feminização da atividade docente (professor: autoridade, conhecimento e maior remuneração; professora: apoio maternal, cuidado e menores salários) também interferem na maciça presença feminina nesta carreira.

Na Escola Experimental, *locus* desta pesquisa, um universo de vinte e nove professoras na regência de classe, do grupo 06 (Alfabetização) ao grupo 10 (4ª série do Ensino Fundamental), e apenas dois professores, Educação Física (do grupo 06 à 4ª série) e Música (somente para a Educação Infantil, compreendendo crianças de 02 a 06 anos), numa das reuniões docentes em que estive presente, a ausência dos professores ainda assim não mudava o discurso das mulheres, que acontecia sempre generalizando no masculino:

Orquídea: “[...] **Nós professores** precisamos participar dessas decisões.”

Violeta: “[...] Nossa preocupação é também com o ambiente interno, por isso a preocupação em conversar **com os professores**.”

Violeta: “[...] Lidando com crianças em fase de formação, precisamos estimular bons hábitos – exercícios de comportamento adequado. **Nós, enquanto educadores** devemos criar **nos meninos** essa cultura.” (REUNIÃO PEDAGÓGICA, 2007)

Não observei nenhum constrangimento nas professoras presentes, nenhuma alusão à generalização no masculino. O discurso androcêntrico, fortemente expresso nos diálogos, não sendo percebido, não poderia ser por elas questionado. Ao analisar a complexa díade “tia”/professora, Alicia Fernández (1994, p. 11) diz que: “[...] Só entre as mulheres a linguagem lhes permite serem mulheres. Já desde pequenas, quando estavam entre meninas, eram nomeadas ‘as meninas’, mas, se chegasse algum menino no grupo, então elas desapareciam e se transformavam em ‘os meninos’”. Tão forte essa construção que, mesmo sem o elemento masculino presente, as mulheres, na vida adulta, tendem a se ocultar na linguagem e de alguma forma justificar esse ocultamento, como expresso no depoimento de Rosa: “[...] Eu não me sinto ofendida se me chamarem de professor, de usar essa coisa, eu não me sinto mais ou menos por causa disso. Mas eu acho que é rico se

pudermos chamar de professora porque eu sou feminina [...] Se existe na Língua Portuguesa recursos que favoreçam isso para o feminino e o masculino, não tem porque não fazer uso disso.”

Na atualidade, retomando a questão do pátrio poder, algumas narrativas ficcionais e não ficcionais têm permitido um importante e atualizado debate sobre o ocultamento da mulher nos discursos, a exemplo da clara e objetiva discussão sobre quem foi e qual o papel de Maria Madalena na vida de Jesus Cristo. Na obra ficcional *O Código Da Vinci* (Brown, 2004) há a sugestão de que Maria Madalena teria sido esposa de Jesus e mãe de Sara, única filha do casal e responsável pela descendência familiar. O caráter romanesco da obra não a afastou de severas e acirradas críticas da cristandade, principalmente pela suspeita atuação de uma mulher na vida do messias. Numa crítica à produção de Brown, Bock (2004, p. 33), em seu livro *Quebrando o Código Da Vinci*, escreve:

[...] Ela era um discípulo e viajante que acompanhava Jesus junto a um grupo de mulheres. Jamais foi relacionada a Jesus de outra forma. Embora outras mulheres do grupo estivessem ligadas a homens como familiares, Maria não estava relacionada a ninguém. Foi uma testemunha da crucificação, do enterro e da ressurreição. **Apenas isso** (Grifo meu).

Numa perspectiva cristã, testemunhar a morte e a Ressurreição de Jesus Cristo é um feito extraordinário. Seguir o Messias, viver com ele seus últimos instantes de vida, presenciar seu sofrimento e sua libertação foi dádiva permitida a poucos. Se fosse um homem, seria um herói, um escolhido, um santo, um ícone da fé católica. Sendo mulher, fez *apenas isso*. Nesta expressão a banalização de um testemunho de fé, fidelidade, confiança, importância e participação da mulher na história da humanidade.

Mais subjetivamente, nos contos de fadas (clássicos e modernos), a valorização do recato, do silêncio, da docilidade feminina, justificando sua exclusão dos espaços públicos e das decisões políticas e validando sua existência de poucas palavras, recato, serviço. O texto de Marina Colasanti (1992, p. 46-47) ilustra a expectativa da boa esposa, à época dos Contos de Fada:

[...] Quanta alegria, desta vez, na recepção do Rei. Sim, os nobres cavaleiros haviam dito a verdade. Ali estava a mais bela das jovens. A mais delicada. A mais silenciosa. Ali estava a esposa que tanto buscara [...] Tanto silêncio, entretanto, pesava à natureza alegre da estalajadeira que, muda nos jantares e calada nas recepções, transformava-se em boquirrota assim que entrava nos seus aposentos.

Nas duas, o pesado silêncio imposto às mulheres. Àquela que esteve junto de Jesus Cristo – Maria Madalena – e que presenciou e participou de importantes momentos da história da cristandade não se poderia dar a palavra. Esse era um risco que não se devia correr. A

mulher desse período histórico representava dois pólos bastante específicos. De um lado, pecado, impureza, tentação (modelo de Eva). De outro, a pureza, a castidade, a santidade (modelo de Maria, mãe de Jesus).

Para seguir os padrões sociais vigentes precisava ficar no seu lugar, no segundo plano. Maria Madalena ousou fazer diferente, destacou-se. Preciso foi então recolocá-la, silenciá-la. O lugar de impura, pecadora, sem qualificação, sem legitimidade, o lugar da prostituta.

Na personagem de Marina Colasanti (1992), a expectativa por um outro tipo de silêncio: o da mulher casta e da esposa perfeita e ideal para um jovem príncipe, que, calada, governasse ao seu lado (figurante necessária para a boa imagem de um rei, para a geração de herdeiros, para recepcionar nos salões), que, delicada, não lhe fizesse cobranças, não questionasse suas ordens, suas determinações, mas que lhe cobrisse de mimos, cuidados e amor incondicional.

Quando hoje se reacende o debate sobre quem foi Maria Madalena, diferentes pontos de vista aparecem, mas, em sua grande maioria, ela continua tendo a mesma representação. Manchar sua imagem, buscar fatos e relatos que comprovem sua má conduta, sua culpa, é o grande esforço de todos eles. Mas como se sentia Maria Madalena? O que diria de tudo isso se tivesse podido falar?

Teria dito do seu desejo de aceitação, participação e reconhecimento? Teria dito do papel fundamental que teve na história da humanidade? Teria dito de suas fraquezas, limites e potencialidades? O que se diz sobre ela é que, tendo apoiado Jesus em diferentes instantes de sua trajetória na terra, fez *apenas isso*. Somente isso. Reduzida sua participação, reduz-se também a sua importância.

Flagrante do ocultamento de que falo nesta pesquisa pode ser observado na manifestação de reconhecimento docente, por ocasião do “*Dia do Professor*”, utilizando textos (em linguagem verbal e não-verbal) no masculino, a exemplo da Casa dos Concursos que, exibindo a imagem de uma sala de aula, tendo um professor à frente do seu grupo de alunos, trazia a mensagem: “*Hoje é dia de homenagear aqueles que sempre contribuíram para o seu crescimento e que com certeza vibrarão pela sua vitória*” (FOLHA DIRIGIDA, 2005). Aqueles que sempre contribuíram para a sua vitória: homens, professores, cientistas. Como e onde ficam as mulheres – educadoras, mestras, professoras, cientistas...?

A naturalização de expressões no masculino, tão fortemente expressa em diferentes linguagens, valida a perspectiva androcêntrica que, de acordo com Amparo Moreno (1987, p. 30), se configura como o “[...] modelo de comportamento viril hegemônico”, o que pode ser percebido nos discursos das professoras entrevistadas na Escola Experimental.

No depoimento de Margarida: “[...] Isso não me incomoda muito não, viu? Não sei se porque estamos acostumadas a ser tratadas de modo genérico. Todos juntos num auditório, são professores, porque a gente diz professores para todos. Por que a gente não diz professores e professoras? Sei lá. Não é algo que me incomoda muito não”, há evidência de um processo de socialização que naturaliza a submissão e que instala a mulher num plano de acomodação e inferioridade, típica das sociedades patriarcais. Não questionar essa posição reflete a aceitação passiva e cordata de uma relação assimétrica e de dominação, apropriada por mulheres e homens, ao longo da vida social. Essas construções classificam e colocam mulheres e homens em espaços específicos e com atuações também específicas.

Violeta, outra entrevistada, diz: “[...] Eu não fico muito revoltada não, porque eu acho que isso é uma coisa assim cultural. Não acho que isso seja uma afronta às mulheres, né? Eu acho que as mulheres têm que brigar e se incomodar por coisas mais ofensivas, que sejam assim desrespeitosas com elas, entendeu? Mas por essa questão assim linguística, não acho que isso seja uma questão que me preocupe.” Não ser reconhecida na história oficial e desaparecer nos discursos não é desrespeito? Direitos lentamente reconhecidos (educação, voto, participação política, licença maternidade...) para as mulheres são fruto desse tardio reconhecimento, desse ocultamento. Não perceber a dominação é resultado de um “brilhante” trabalho realizado pelos Aparelhos Ideológicos (ALTHUSSER, 1974) e pela linguagem. A naturalização de processos não naturais apontada por Bourdieu (1995) impregna a sociedade, a família, os discursos, a escola. O discurso hegemônico, no que diz respeito a gênero, oculta e silencia as mulheres, configurando uma imensa lacuna histórica, não sentida, não percebida, não questionada por muitas mulheres. Como denuncia Amparo Moreno (1987, p. 31):

[...] As mulheres, na história, no discurso histórico, não existem, a não ser como exceção que confirma a regra. Todas essas formulações só fazem referência aos varões e ignoram que as mulheres foram excluídas deste acontecimento considerado como um avanço político. (Tradução minha).³¹

Felizmente, os estudos feministas cada vez mais visíveis e validados, apontam caminhos mais otimistas. Mulheres mais críticas, mais sensíveis à injusta e, muitas vezes, violenta (física e simbolicamente) dominação masculina, na prática e nos discursos, e com certa percepção das questões culturais envolvendo as relações de gênero, já são uma realidade

³¹ [...] Lãs mujeres, en la historia, en el discurso histórico, no existimos, a non ser como excepción que confirma la regla [...] todas estas formulaciones solo hacen referencia a los varones, e ignorando que lãs mujeres quedaron excluídas de este acontecimiento considerado como un avance político.

como pude perceber no depoimento de Angélica: “[...] Claro que mexe. Já mexeu mais. A formalidade, mas eu lembro que quando era mais jovem ficava revoltadíssima e gritava: – Por favor, tem uma mulher aqui [...] Passei por revoltas grandes por causa disso. Hoje em dia a gente entende por causa da formalidade [...] Essa formalidade, eu acho, com certeza é por conta da cultura influenciando ali na mente.”

Interessante notar que, mesmo fazendo uma crítica ao ocultamento da mulher no discurso e compreendendo a força de construções sociais acerca da atuação social de cada um dos sexos, as entrevistadas se traem no próprio discurso. Marcadamente utilizam expressões no masculino e justificam esse uso pela formalidade, pela gramática, pela norma. Uma norma que não está escrita, mas que está inscrita na vida e na história de mulheres e homens.

No dizer de Dália: “[...] Ultimamente eu tenho percebido que os palestrantes e professores estão tomando mais cuidado. Eles sempre falam educadores e educadoras, alunos e alunas, meninos e meninas. Eu tenho observado que de um tempo pra cá isso tá mudando”, onde ficam as mulheres neste discurso (“os palestrantes e os professores”)? Palestras são sempre feitas por homens? Do lugar de onde fala esta professora (Dália), o universo docente é marcadamente feminino, mas são os professores que estão tomando cuidado. Tomar cuidado com o discurso de gênero, uma alusão à não naturalidade desta ação. Tomar cuidado – ter precaução, cautela; inquietação do espírito (BUENO, 2000). No uso da expressão cuidado, a forte sugestão de que usar o discurso de gênero é, no momento, politicamente correto e não de que é comum e esperado reconhecer as mulheres no discurso.

Pude observar outro flagrante de ocultamento da mulher numa reunião para mães e pais de alunas e alunos do Grupo 10 (4ª série do Ensino Fundamental) da Escola Experimental, realizada no dia 5 de setembro de 2007. Presentes 18 mães e 3 pais. Do corpo técnico-docente apenas mulheres. Em nenhum momento foi feita alusão à questão de gênero, e os discursos aconteceram no masculino.

Ao apresentar a proposta pedagógica para o 3º bimestre, algumas mães questionaram a forma como deve ser conduzida a orientação ortográfica nesta faixa etária, para as duas professoras que explanavam:

[...] Mãe 01 falando das dificuldades de sua filha:

- O professor então orienta o aluno em sala de aula?

Mãe 02 falando também das dificuldades ortográficas apresentadas por sua filha:

- Eles precisam aprender a escrever certo. (REUNIÃO PEDAGÓGICA 2007)

Ao falarem de suas filhas, nenhuma das mães usou expressões no feminino, referindo-se às suas meninas como alunos, como eles. Uma generalização sequer percebida, sentida, questionada. Da mesma forma agiram as professoras ao explicitar a dinâmica das propostas do bimestre ou da sala de aula. Jasmim, ao referir-se a uma visita feita por seu grupo a um outro grupo da escola para divulgação de uma campanha disse: “Fiquei atenta aos discursos dos meninos.” (REUNIÃO PEDAGÓGICA, 2007).

O depoimento de Jasmim traz à tona algumas indagações: Atenta a professora somente ao discurso dos meninos? E as meninas, não falaram? Se a própria professora oculta as meninas no discurso e não percebe isso, como podem suas alunas manifestarem inquietação, indignação, inconformidade? Como podem pleitear a palavra, o direito, a voz?

4.2.1 Circulares aos Funcionários e Professores

Visíveis sinais de ocultamento da mulher no teor de algumas circulares destinadas ao corpo técnico-docente da Escola merecem destaque e análise:

“Prezados professores,

[...] o nosso próximo encontro de formação será no dia 21.03, quarta-feira, quando discutiremos nosso cronograma de datas. Conto com a participação de todos.”

[...] Teremos encontro dia 31.10 (terça-feira), no horário das 18:00 às 20:00, com Bisa, para concluirmos o Planejamento Estratégico e Planos de Ação da Escola Experimental. Contamos com a presença de todos.”

Apenas dois professores exercem a docência, na Escola Experimental, com atividades ligadas à proposta multidisciplinar (Educação Física e Música - apenas para Educação Infantil e Alfabetização) e não comparecem regularmente às reuniões pedagógicas realizadas à noite, ainda assim as circulares para as reuniões evidenciam o masculino e a expectativa de que “todos” compareçam. Como pude perceber numa das reuniões realizadas com o corpo técnico-pedagógico em que estive presente, a presença maciça de professoras é uma realidade. Dos 31 docentes – 29 mulheres e 2 homens –, 22 professoras compareceram à reunião.

“Caros Professores,

[...] esta música será cantada pelas crianças no evento do ‘Dia das Mães’ no Parque da Cidade. Contamos com a sua colaboração ensaiando a mesma com a sua turma.”

A docência no Ensino Fundamental I, que compreende os grupos de Alfabetização à 4ª série, é majoritariamente feminina. Cabe às professoras destes ciclos, além do desenvolvimento de competências e habilidades relativas aos conteúdos específicos das séries, trabalharem aspectos ligados à expressão oral, visual, corporal, musical... Neste sentido, ensaiar músicas e coreografias para apresentações faz parte do cotidiano destas professoras. Por que então uma circular dirigida aos professores, se estes não são regentes de uma classe específica? A chamada “com a sua turma” demarca que esta é uma sinalização para a professora regente. Vale ressaltar que os professores da equipe multidisciplinar tem apenas um encontro por semana com os grupos, quando geralmente priorizam nas aulas, em função do pouco tempo, o conteúdo específico da sua disciplina.

“Caros Professores e Coordenadores

[...] No próximo dia 24.08 teremos um encontro no período de 18:00 às 20:00 para dar continuidade ao nosso Planejamento Estratégico [...] Definimos que nossos objetivos são desenvolver e crescer. Compreendemos que desenvolver se refere a pessoas: alunos, funcionários, pais...”

A omissão das mulheres no destinatário desta circular: “Caros professores e coordenadores”, evidencia a hegemonia masculina no discurso. O corpo-técnico da escola (do grupo 05 à 4ª série) é composto de três coordenadoras pedagógicas e uma diretora. Por que então uma circular dirigida a coordenadores, se são mulheres, nesta escola, que ocupam estes cargos?

A proposta da escola para este encontro do dia 24 de agosto é dar continuidade ao Planejamento estratégico e, nesse ponto, evidencia seu objetivo de desenvolver “[...] pessoas: alunos, funcionários, pais...”. As mulheres não são pessoas? Onde elas entram nessa proposta? O ocultamento das mulheres no discurso (ainda que não intencional) alerta para a necessidade de maior cuidado na escolha de palavras e expressões que instalam as mulheres em posição de inferioridade e até de inexistência.

“A todos os funcionários da Escola Experimental.

Acreditamos que todos aqueles envolvidos no cotidiano escolar são educadores e responsáveis pela formação integral da criança [...] Neste sentido convidamos todos vocês a participarem dos encontros de formação.”

Mas a escola não é feita apenas por docentes e corpo técnico-pedagógico. Outras pessoas realizam função de extrema importância para o bom funcionamento desta complexa instituição. Portaria, limpeza, secretaria, auxiliares de classe... compõem um *staff* responsável por detalhes, muitas vezes imperceptíveis, mas absolutamente fundamentais no cotidiano da escola. Um cotidiano com as marcas historicamente construídas para a feminilidade – cuidado, proteção, carinho... Um cotidiano destacadamente ocupado por mulheres. Na Escola Experimental, muitas funcionárias e apenas um funcionário na portaria. Ele, e apenas ele, configura um discurso no masculino, desconsiderando a grande maioria de mulheres que compõem o quadro de funcionárias/os da escola. Para ele, uma representação de **todos**, para elas, o nada, a invisibilidade, a condição de inexistência. Como apropriadamente analisa Ângela Maria Lima e Souza (2003, p. 148): “[...] todo discurso é neutralizante, ignora as diferenças entre os sexos, uniformiza os textos, sempre dentro de uma visão masculina de mundo”.

4.2.2 Outras linguagens



Fotografias 4: Cartaz afixado no corredor da escola por ocasião do Dia do Estudante – Escola Experimental, 2007.

Por ocasião do Dia do Estudante, no mural que dá acesso às escadas, uma homenagem às alunas e aos alunos da escola. Uma frase em destaque (Fotografia 4), acompanhada por expressivas palavras e ilustrada por imagens das alunas e dos alunos no seu fazer cotidiano na escola, permitia pensar nas muitas possibilidades de aprendizagem e descobertas para as crianças da Experimental: Sou estudante da Experimental, logo: conheço, penso, curto, ajudo, trabalho, questiono...



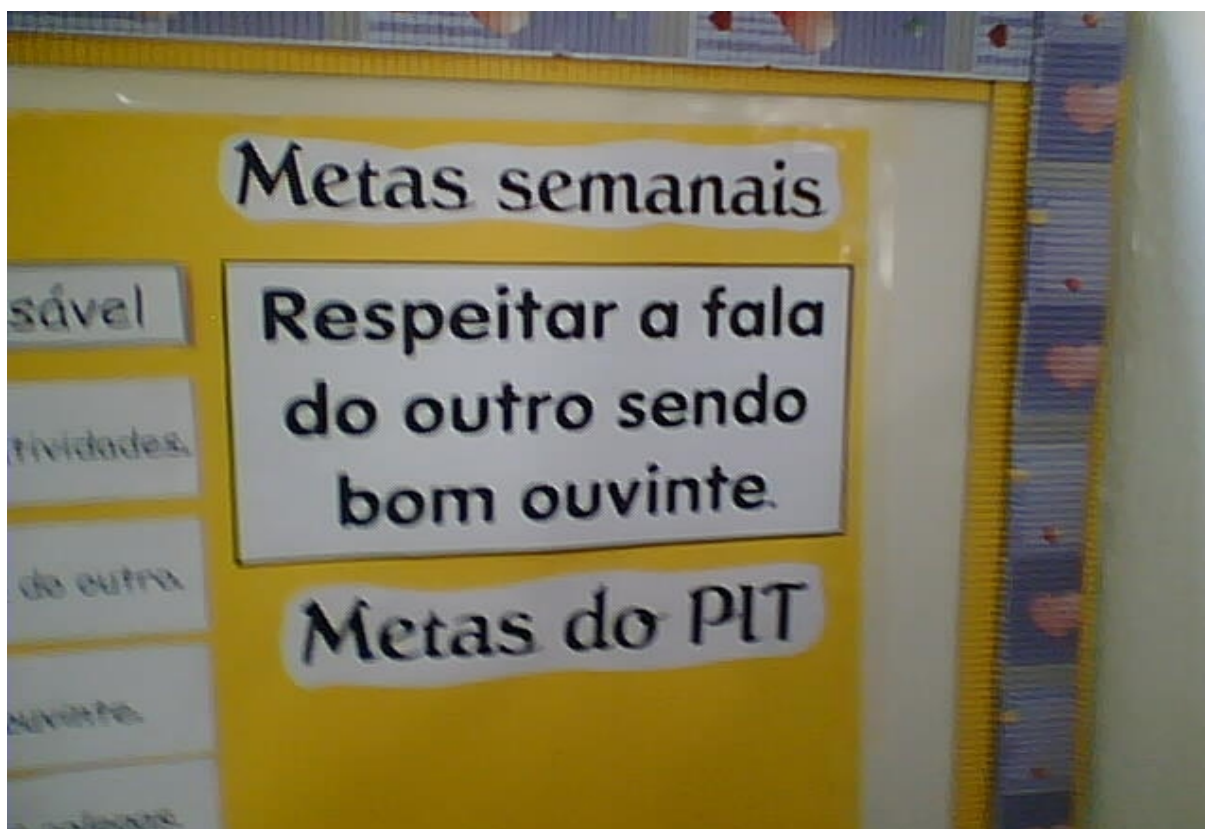
Fotografias 5: cartaz afixado no corredor da escola por ocasião do Dia do Estudante – Escola Experimental, 2007.

Arrematando o cartaz, a frase “Parabéns pelo Dia **DO ESTUDANTE!**” (Fotografia 5). Quanta coisa boa e estimulante para um estudante. Ciente das explicações que levam em conta as regras da norma culta, uma linguagem marcadamente androcêntrica, preciso indagar: Como podem se sentir e inserir neste universo de descobertas as meninas que desde muito cedo inexistem no discurso? Os estudantes são parabenizados e as estudantes sequer são citadas. Conhecer, descobrir, experimentar... são verbos destinados ao masculino no discurso didático, acadêmico, docente e “naturalmente” assimilados. Meninos e meninas trabalhando na escola, como se pode ver nas fotos que compõem o painel. Mas o discurso verbal é marcadamente masculino.

No depoimento de Jasmim acerca de expressões que generalizam no masculino, há inquietação com a hegemonia do discurso: “[...] Eu fico um pouco assim como que surpresa ou até um pouco como se não me sentisse tão valorizada, com tudo no homem, no homem, no

homem, entendeu? Tudo generaliza para o masculino, quem faz o estudo e tem oportunidade de participar, começar a se perceber e a se sentir. Espera aí, eu também faço parte!”

A Escola Experimental, em sua Proposta Pedagógica, incentiva alunas, alunos e docentes a partilhar saberes, experiências, combinados, problemas. As salas de aula são repletas de murais para as construções coletivas, opiniões, soluções, propostas. Numa classe do Grupo 07 (1ª série do Ensino Fundamental), um mural exibia os combinados do grupo para as metas da semana. Uma delas, em especial, me chamou a atenção: **RESPEITAR A FALA DO OUTRO SENDO BOM OUVINTE**. É preciso respeitar a fala **do outro**, coloca em destaque, mais uma vez, a hegemonia masculina. Quem é o outro? O menino, o colega, o masculino. A menina, em determinados enunciados, não pode ser citada como “a outra”, pois isso configura um juízo de valor que desqualifica. A expressão “a outra” representaria, no imaginário coletivo, a situação de adultério, de clandestinidade, de marginalidade.



Fotografia 6: Cartaz afixado numa sala de aula do Grupo 07 sobre as metas semanais a serem atingidas pelas alunas e pelos alunos. Escola Experimental, 2007.

Outra marca linguística que também expressa construções negativas quando colocada no feminino é a expressão sujeito. Diferentes áreas do conhecimento e, em especial, a Psicologia utilizam essa expressão para se referirem ao indivíduo, aí incluindo mulheres e homens. Referir-se à mulher como “a sujeita” também reporta a representações de traição, de

pessoa sem moral, sem qualificação. Utilizar, para mulheres e homens, a expressão no masculino – o outro – generaliza, resguarda de interpretações equivocadas, impõe respeito, dá credibilidade, revelando toda a força e hegemonia do discurso androcêntrico.

4.3 TRATAMENTO DIFERENCIADO

4.3.1 Para Meninas e Meninos

Ao pensar como Heleieth Saffioti (1987, p. 8), para quem “[...] a sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem”, percebo, como aspectos aparentemente tão simples quanto a obtenção de objetos de uso cotidiano ou mesmo a compra de um lanche na escola, que se mostram carregados de ideologia quando tomados no contexto social mais amplo das construções relativas à atuação feminina ao longo da história. A naturalização (às vezes quase imperceptível) dos processos de dominação masculina através dos discursos tem origem remota, mas vem se atualizando nas diferentes linguagens e nos diferentes processos de interação social. Na Grécia antiga, Aristóteles já dizia, como analisa Robin Schott (1996, p. 33):

[...] A hierarquia natural que Aristóteles estabelece entre razão e paixão, forma e matéria, ativo e passivo, masculino e feminino extrapola o organismo natural para abranger também o domínio social [...] Dado que as mulheres são fundamentalmente passionais (por exemplo piedosas, ciumentas, briguentas [...]), devem ser excluídas de participação na pólis, esfera da autodeterminação racional. Seu domínio fica restrito ao lar, que é o reino da necessidade natural, e que deve estar subordinado ao domínio político. Os homens, ao contrário, sobretudo como criaturas racionais, acham sua esfera de atividade adequada e mais plena no domínio político.

Esta forma de conceber a participação masculina e a feminina na vida em sociedade influenciou, se fortaleceu e perpetuou segundo os interesses da classe dominante em cada período histórico, assumindo os contornos de cada sociedade. Uma leitura atenta às questões de gênero em um Conto de Fadas da literatura nacional moderna e em uma obra clássica da literatura mundial (validadas socialmente e por isso mesmo tidas como modelo de comportamento para determinados períodos e contextos sócio-históricos) mostram bons

exemplos do poder atribuído e exercido pelos homens sobre as mulheres. O primeiro, um texto de Shakespeare (2005, p. 87-89):

[...] Seu marido é seu amo e senhor, é ele que arrisca a vida, em terra e no mar, só para defendê-la. De noite enfrenta o vendaval, de dia, o frio, enquanto você dorme num colchão macio e quentinho. E o que ele pede em troca? Nada, apenas afeto, obediência e fidelidade. É muito pouco. A mulher deve submeter-se ao marido como o servo obedece ao príncipe.

O segundo um texto de Marina Colasanti (1992, p. 23):

[...] Qual é a hora de casar, senão aquela que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o rei mandou chamá-la e [...] lhe disse que tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe.

Diferentes abordagens, em diferentes épocas e áreas da pesquisa sobre as mulheres, têm buscado explicitar, justificar e criticar o modelo patriarcal que predominou ao longo da história e da relação entre os sexos. Uma relação assimétrica fortalecida na divisão sexual do trabalho e fundamentada pela diferença percebida entre os sexos. Uma diferença que não deveria operar na relação superioridade - inferioridade e sim na complementaridade, mas que, para alimentar a estrutura de dominação, de poder (mal justificadas, como necessárias para ordem), serviu de base para a tão questionável e injusta assimetria entre os gêneros que ainda hoje percebo nos discursos, nas ações, nas instituições. Ivia Alves (2005, p. 27) assim ilustra essa questão:

[...] A internalização da divisão sexual do trabalho, proposta pela modernidade burguesa capitalista, são estereótipos e papéis que até hoje se reproduzem. Eles provêm da divisão do ambiente em público e privado e dos específicos papéis da mulher e do homem na prática social, da orientação na escolha da profissão, da entrada no mercado de trabalho e dos comportamentos e escolhas na vida cotidiana, enfim, da sua visão ideológica e suas “identidades”.

Leal (2004, p. 167), também elucida a assimetria entre os gêneros nas sociedades patriarcais ao discutir, em sua obra, aspectos ligados à maldição atribuída à mulher ao longo da história:

[...] O traço básico das sociedades patriarcais é a restrição máxima ao espaço da mulher. É preciso que ela reconheça o poder do homem na família e o seu próprio lugar e função na sociedade em que vive.

E aqui percebo nitidamente a alusão ao papel da mulher/mãe na estrutura familiar. Historicamente, mulheres e homens recebem criação diferente, numa constante afirmação do espaço que cada uma/um pode e deve ocupar na dinâmica social: para ele o público, para ela, o privado. Um espaço que, no caso das mulheres, está relacionado à ambígua “gestão” do ambiente doméstico, já que este é historicamente e ideologicamente regulado e comandado pela figura masculina (pai, irmão ou marido) e a sua própria carreira. Um conflito já apontado por Ângela Lima e Souza (2003, p. 133):

[...] as mulheres, treinadas e condicionadas desde a infância para o cuidado e a maternagem, enfrentam cotidianamente o conflito entre a carreira e suas “obrigações” com a família; traem-se no discurso, seja ao referir-se frequentemente aos filhos, ao marido, aos pais idosos, seja através de imagens e metáforas que trazem de suas experiências no mundo privado.

A entrevistada Dália ilustra muito bem esse conflito, quando questionada sobre o tratamento diferenciado para mulheres e homens: “[...] Eu não sofro isso com meu marido, não sofro nenhuma discriminação. De meu pai eu sofro! Às vezes eu falo determinadas coisas com meu marido que meu pai acha que eu não devia falar. Meu pai acha que quando meu marido chega em casa eu tenho que colocar comida para ele. Eu digo não! Ele vai lá e esquenta a comida dele. Se minha mãe sair ela tem que voltar antes do jantar, ele não aceita outra pessoa. Comigo não é assim, meu marido cozinha mais do que eu.

À mulher sempre coube o papel de servir, atender ao homem em suas necessidades. Expectativa que ainda orienta as relações conjugais. Mesmo reconhecendo mudanças no papel das mulheres na atualidade, mesmo observando sua constante ascensão como profissional e cientista, os meninos são educados para o mando e as meninas para a subserviência; meninos para a transgressão e meninas para a obediência; meninos para a liberdade corporal e meninas para o recato; meninos para a firmeza, a objetividade e meninas para a sensibilidade, a compreensão. Tênuas fronteiras entre a permanência e a mudança nas atitudes e pensamentos de meninas e meninos, mulheres e homens. Vejo esta ambiguidade bem ilustrada nas narrativas de Dália: “[...] Eu acho que o que não pode acontecer é fazer estereótipos, entendeu? Eu acho que muitos pais falam, assim, a questão, por exemplo: as cores, “o menino não pode ter uma blusa rosa, é de menina”; o menino tá brincando com um grupo e, de repente, se ele pegar uma boneca ele não pode mais brincar porque aquela boneca não é para o menino pegar e, sim, para a menina... A criança acaba crescendo machista... Tipo assim, o fogão é para a mulher e não para o homem e hoje não é mais assim, isso tá mudando. Então eu acho assim, você deve criar homem como homem e mulher como mulher, pois nós temos

nossas diferenças. A mulher com o cuidado mais do corpo, da parte visual. Na hora do banho tem que ter mais cuidado que o homem... A mulher não pode, eu sempre tenho falado com as minhas alunas na sala, a mulher não pode sentar de perna para cima, mostrando a calcinha. Às vezes eu digo: “eu acho que você não devia tá sentando desse jeito, a menina tem que se resguardar em alguns aspectos, né?” Tem uma maneira de sentar, é uma questão de classe, de você não estar se expondo, então, assim, eu acho que esse tratamento para a menina deve ser direcionado, até porque é para que ela não cresça assim no ‘oba-oba’ e até numa coisa promíscua. Eu acho que a mulher deve ter esses cuidados” e de Rosa: “[...] Eu preciso dizer às meninas que ela menstrua e que tem que usar absorvente... E que, de repente, não é muito bonito ficar de “calcinha rasgada” andando na rua. Então, assim, desse lugar eu preciso fazer essa diferença. Que para ela, por exemplo, não é bom fazer xixi na rua abaixando, já pro homem seria mais simples isso. Pegava atrás do poste, tiraria o pênis e faria xixi, né? E que talvez não é o melhor, mas é muito mais fácil para o homem do que para a mulher.”

Mesmo afirmando que não é adequado “fazer estereótipos”, o que vejo nas narrativas é a manutenção de papéis estereotipados para meninas e meninos, facilmente captados e aprendidos pelas crianças, que assegurem lugares bem demarcados onde meninos podem exercer uma liberdade desrespeitosa (até fazer xixi na rua) e meninas tem que se resguardar (sentar de pernas fechadas), bem como meninas devem cuidar mais do corpo que os meninos. Nessa perspectiva, classe, educação e elegância se evidenciam como atribuições femininas, enquanto que para os meninos o padrão de normalidade estabelece um comportamento mais irreverente, deselegante e até descuidado. Tereza Fagundes (2005, p. 47-48), explicita com precisão a realidade vivenciada por mulheres e homens nos processos educacionais:

[...] Na história da humanidade, homens e mulheres têm recebido educação diferenciada, tanto por parte da família quanto de outras instituições sociais voltadas para a sua educação. Os homens, desde crianças, têm acesso ao mundo público, ao saber, à aventura, ao domínio e à conquista de novos horizontes, enquanto as mulheres convivem com uma série de restrições que visam à manutenção do que à sua natureza é atribuído: temperamento dócil, subserviência, submissão, fraqueza, circunscrição ao espaço doméstico etc.

Viver uma educação pautada em pressupostos assimétricos coloca mulheres e homens em situações de conflito e interferem na forma como compreendem e se relacionam com a realidade. O longo e emocionado depoimento de Margarida traz, de maneira clara, a violenta alocação de meninas e meninos em espaços física e socialmente demarcados e validados, como também pela família e pela escola: “[...] Se eu contar como fui menina... Fui menina

macho!!! Acho que isso vai até ajudar em sua pesquisa. Venho de uma família de três irmãos homens, a única mulher entre 27 netos. Era a única prima e fiquei assim até os 10 anos, sendo única mulher da família. Eu nunca brincava de boneca, não gostava de boneca, não gostava de cabelo comprido, de argola, de camisa, eu só ficava de *short* e nem por isso virei homem, mas que tinha uma exigência enorme da minha família que eu usasse “Chiquinha” (enfeite de cabelo), argola, que eu vestisse vestido e brincasse de boneca. Ganhei uma boneca no Natal e eu vinha pedindo uma moto que acendia e andava, mas ela não veio. Eu acreditava em Papai Noel e meus irmãos receberam cada um a sua moto de uma cor e eu recebi a boneca grande que falava. Chorei, fiquei decepcionadíssima. Como é que Papai Noel fez um negócio desses comigo? Eu não gosto disso! Ele entregou errado. No dia 25, meu pai precisou comprar uma moto para mim porque eu fiquei depressiva. Então, assim, eu só brincava de gude, piriquito na rua. Eu tinha uma família que era masculina. Eu era a melhor jogadora entre meus irmãos. Isso incomodava minha família, incomodava na escola, pois eu não brincava com as meninas. Brincava com todos os meninos e isso incomodava porque todo mundo tinha muita preocupação por conta das questões sociais, do medo de eu não ser menina.

Com relação à mulher, este papel também esteve (e ainda está) relacionado à função reprodutora, ao carinho e cuidado com a família, os filhos, o marido. As cobranças em relação à maternidade e ao tão propalado instinto materno têm estado presentes em diferentes veículos, estudos e abordagens sobre a história feminina, como é possível ver em Elizabeth Badinter (1985, p. 20):

[...] O amor materno foi por tanto tempo concebido em termos de instinto que acreditamos facilmente que tal comportamento seja parte da natureza da mulher, seja qual for o tempo ou o meio que a cercam. Aos nossos olhos, toda mulher, ao se tornar mãe, encontra em si mesma todas as respostas à sua nova condição. Como se uma atividade pré-formada, automática e necessária esperasse apenas a ocasião de se exercer. Sendo a procriação natural, imaginamos que ao fenômeno biológico e fisiológico da gravidez deve corresponder determinada atitude maternal.

Mas é lícito falar em instinto, quando Simone de Beauvoir (1980, p. 9) afirma que “[...] não se nasce mulher, torna-se mulher”? Tornar-se, vir a ser. Essa já é uma sugestão de processo histórico e não de instinto, como evidenciam os depoimentos de Margarida: “[...] O interesse por bonecas vem da formação social e da educação que tiveram meninas e meninos” e Dália: “[...] Quando eu era pequena adorava brincar de boneca, dar banho em minhas bonecas. Eu acho que também por influência da mídia. Raramente as meninas trazem bonecas, elas tem mais bichinhos de pelúcia. Elas brincam por causa da influência também.

Até quando nasce, a primeira coisa que ganham é uma boneca, então, assim, quando nasci eu ganhei uma ‘Amiguinha’. É uma indução.”

Nascemos machos e fêmeas que, como em outras espécies, são elementos responsáveis pela reprodução da espécie. No caso dos mamíferos, as fêmeas, além de gerar, ocupam-se de amamentar e cuidar da prole para que sobrevivam. Os machos ocupam-se da transmissão, via inseminação, de metade dos caracteres genéticos constitutivos deste grupo. Há, portanto, nos dois, um instinto de sobrevivência e preservação, onde cabem ações de defesa, de demarcação de território, de agressividade e, às vezes, de violência. Traços também percebidos em fêmeas e machos da espécie humana.

No que diz respeito à função de mulheres e homens na vida em sociedade, construções ideológicas têm tido peso genético, biológico, determinante. Ser maternal é condição indissociável de toda mulher; ser forte, corajoso, provedor é traço fundamental de todo homem. No depoimento das entrevistadas Violeta: “[...] Eu acho que tem que tratar todos iguais com respeito, não é? Entender a situação, a problemática, quando as crianças vêm conversar ou ver qual é a demanda, o que elas estão precisando. Mas eu acho que não deve ser um tratamento duro e rigoroso para meninos e doce e meigo para as meninas de jeito nenhum. Acho que tem de ser direitos iguais, tratamentos iguais” e Angélica: “[...] Eu acho assim que educar meninos e meninas nesse contexto... Que eles percebam que são pessoas com papéis e características diferentes, mas que há um homem e uma mulher, acho isso importante. Talvez na sala de aula não haja essa necessidade, até porque a maioria que eles lidam na escola são mulheres”, o que pensam sobre a forma com que mulheres e homens, meninas e meninos devem ser tratadas e tratados na escola. Na análise desses discursos, o que de fato dizem e conseqüentemente é vivido e aprendido pela comunidade escolar.

Tratar a todos como iguais e com respeito é o que expressam como desejo; tratar igual, porém considerando como correto, como adequado, o masculino; perceber-se como diferente (biológica e culturalmente), mas ser tratado como igual. Como objetivar isso para as crianças? No dizer das entrevistadas, igual no sentido de direitos e deveres. Mas podem mulheres e homens ter tratamentos iguais, considerando-se suas especificidades? Pode-se generalizar quando se fala em sujeitos? Só existe um tipo de mulher ou um tipo de homem? Ouvir as demandas de meninas e meninos, mas ter como critério de resolução a perspectiva androcêntrica é o que fica exposto neste depoimento; é o reconhecimento da pessoa humana, em seus direitos e deveres, tratando de modo a respeitar as diferenças individuais na prática cotidiana. Uma proposta que atenderia de maneira positiva as especificidades de cada ser, não fosse a tendência a generalizar, a valorizar o masculino – mais forte – e desvalorizar o

feminino – mais frágil. A entrevistada Angélica diz: [...] Faço distinção entre meninos e meninas. Hoje mesmo, por exemplo, teve uma situação que a mãe mandou um bilhete dizendo que a menina (filha) chegou em casa machucada por causa da brincadeira de outro colega, ela achava que não foi por querer, mas a menina sempre chegava machucada porque esse colega brinca assim. Quando li essa pergunta, lembrei na hora. Eu disse: Cravo, você brinca assim, né? Estabanado, lida com muita força, olha o tamanho de Vênus, olha como ela é. Eu faço distinção sim. Olha porque ela é menina, eu não disse, mas ficou marcado.”

A tomada de consciência quanto ao tratamento diferenciado em sala de aula, para meninas e meninos, ficou evidente nas entrevistas. Pude perceber um imenso desejo de autovalidação, de reconhecimento do potencial presente em toda mulher, de superação, de autoestima, de respeito às inclinações individuais. Mas vale assinalar a força do discurso hegemônico que oculta as mulheres e reconhece um fazer masculino de mais autoridade, respeito, força, poder. Um discurso que diz de meninas mais compreensivas e meninos mais briguentos e que, quando materializados, deixa profundas marcas nos dois sexos, como fica claro no depoimento de Dália: “[...] Eu não sei se faço isso inconscientemente, mas o que observo, na verdade, é que as mulheres são mais compreensivas [...] aqui a gente trabalha com metas, percebo que as meninas têm mais facilidade em estar cumprindo essas metas. Os meninos são mais... Eles gostam mais de burlar. Não sabem muito ouvir, brigam muito com as meninas nessa idade. Mas eu não faço distinção, eu sou muito justa.”

Difícil não fazer distinção quando “inconscientemente” meninas e meninos são percebidos de maneira diferente. Meninos gostam de burlar; sendo este um traço característico do seu comportamento, há a sugestão de aceitação desse seu modo de agir. Já as meninas, mais compreensivas, devem também ser convidadas a reproduzir este modelo, mesmo que involuntariamente, como expresso na narrativa de Margarida: “[...] A gente tem que mudar um pouquinho isso. A gente tem que observar em que momento a gente tá fazendo essas diferenciações, e estamos. E mesmo involuntariamente tentar modificar isso. Precisamos cada vez mais tentar enxergar todos iguais mesmo sabendo que esteticamente a gente é diferente, mas a gente precisa ter uma educação igualitária.”

Como alerta Judith Butler (2003), é preciso evitar as distinções binárias e os atributos socialmente construídos para cada um dos sexos, estratégia largamente utilizada pela educação, pela família, pela sociedade, para regular e controlar a vida de mulheres e homens. Comportamentos esperados para meninas e meninos apesar de parecer “naturais” evidenciam o eficaz processo de educação diferenciada para os dois sexos. O que vi na escola, através das narrativas das professoras, foi a antecipação das ações das crianças com base no seu gênero,

desconsiderando (algo que teoricamente acreditam) que os comportamentos sociais são diretamente influenciados pelo meio, pelo outro, pelos processos de socialização. Afirmo a entrevistada Margarida “[...] Até a forma como as crianças, meninos e meninas, questionam determinadas situações são de diferentes formas. Por exemplo, os meninos quando tem qualquer tipo de conflito, eles trazem um ponto a ser... ele me bateu e acabou. Eles são mais diretos, eles querem resolver o problema. As meninas trazem assim: aconteceu porque, não sei quem fez isso, não sei quem me chateou. Para as meninas a desculpa não resolve, a gente precisa ter todo um diálogo, toda uma construção junta.”

4.3.2 Para Professoras e Professores

Apesar do desejo de tratar igual, vi que meninas e meninos são vistas/os, interpretadas/os e interpeladas/os de forma diferente pelas docentes na escola. Algo como explicitado em alguns depoimentos, não intencionalmente feito, mas inconscientemente realizado na prática cotidiana. No que diz respeito à relação entre professoras, professores e escola, também percebi a complexidade dessas relações e certo constrangimento ao abordar esse assunto com algumas entrevistadas. Ao ser questionada se há tratamento diferenciado para professoras e professores na escola, Rosa respondeu: “[...] Não é que é tratado de modo diferente, no sentido de que eu enquanto mulher e ele enquanto homem. Mas o que eu sinto diferente é no contexto da questão pedagógica, por exemplo, nos encontros pedagógicos, obrigatoriamente, mas sempre são frequentados por mulheres, os homens são esporadicamente. Por que isso eu não sei, talvez uma outra colega minha que também está esporadicamente, também possa está faltando, que falta algumas. Então assim, não sei se isso é diferença, eu não sei o que é que meu colega faz à noite que não permite que esteja. Mas o que eu vejo de não ter muito homem possa ter alguma diferença, nesse momento só.”

É maciça a presença de mulheres nas reuniões pedagógicas. Algo percebido e sentido por Rosa, mas não justificado. Por que o esporadicamente, numa reunião que pretende discutir estratégias, rumos e projetos desenvolvidos pela escola? Este assunto não interessaria aos professores? O fato de pertencerem à equipe multidisciplinar (Música e Educação Física) não os qualifica para o comparecimento a estas reuniões? O depoimento de Margarida coloca outra perspectiva para esta situação: “[...] Nós temos um contingente muito maior de mulheres, do que de homens. Só dois professores homens na escola, Educação Física e

Música. Só são dois num universo muito maior. Então, eu vejo que as exigências para os homens são diferentes em relação à escola e funcionários, com as mulheres. Não sei se porque somos maioria.”

Uma maioria de mulheres, rapidamente oculta no discurso, nas reuniões onde os homens não comparecem. Um paradoxo. “Só são dois” e mesmo assim são contados como maioria, quando o discurso (em sua ausência) é generalizado no masculino. O fato de serem maioria faz com que as mulheres sejam mais cobradas e não o contrário. Eles não são cobrados? Que cobranças elas sofrem? Elas precisam ser cobradas ou, “naturalmente”, assumem este lugar de presença obrigatória? Fica evidente o poder de decisão conferido aos homens e a não assunção deste mesmo poder pelas mulheres. Afinal, os assuntos discutidos nas reuniões pedagógicas interessam a mulheres e homens que atuam no espaço escolar, mas só a eles é facultado (direta ou simbolicamente) faltar.

O depoimento de Angélica aponta um outro caminho de análise: “[...] É. É muito diferente. Por exemplo, no nosso aniversário a gente ganha flores. Os professores, nunca vi ganhar flores nem nada. Já vi esquecerem de convidar os professores porque o passeio era de escuna, na praia, e a maioria eram mulheres, então, há sim.”

Flores. Um símbolo diretamente relacionado às mulheres, representando pureza, doçura, carinho, beleza (mas que, como discuti anteriormente, também representa força, resistência, transformação). Dar flores a um homem pode sugerir dúvidas quanto à sua sexualidade, já que, historicamente, não se pode relacionar masculinidade e sentimentos tipicamente femininos. Esquecer de convidar os professores para um passeio de escuna é também sugestivo das delicadas relações entre mulheres e homens no mundo público. Um passeio na praia pode remeter a certa liberdade no vestir e se portar, algo que pode (no imaginário social) se tornar “comprometedor” para mulheres casadas ou comprometidas, numa alusão à questão da sexualidade. O “esquecimento” da escola quanto à presença masculina neste passeio sugere uma censura prévia, um cuidado com delicadas situações que possam surgir e despertar o desejo, a aproximação, a sedução, o constrangimento.

A figura masculina, neste espaço ocupado majoritariamente por mulheres, também se reveste de poder, de autoridade, de respeito. Algo não objetivamente declarado pela escola, mas presente em alguns dos discursos analisados.

No depoimento de Dália: “[...] Quando o professor chegou aqui, no ano passado, eu ouvi alguns discursos, eu ouvi algumas pessoas falando que gostaram da figura masculina, pois a figura masculina impõe mais limite, mais respeito, que isso seria importante para demarcar algumas coisas. O homem tem um lugar um pouco de poder... Então eu ouvi isso

nos discursos dos colegas em geral e dos pais também. Ah! Pois o homem é mais rigoroso, impõe mais, marca mais regras. Engraçado, porque a professora anterior ficou aqui mais tempo e ela fazia um trabalho que as crianças gostavam. E hoje as crianças gostam com a mesma intensidade do outro professor. Eu sinto que o professor, por os meninos terem mais afinidade com a Educação Física e ele ser um professor homem, seduz! Mas assim, há uma diferença, eu não via os meninos muito pendurados na pró anterior como estão com o professor. É uma relação daquele pai que brinca, que carrega”, dois pontos merecem destaque: a figura masculina que impõe respeito e marca, que tem poder e, ao mesmo tempo, que seduz por sua proximidade com a relação paterna. Num ambiente de mulheres em que ideologicamente impera o cuidado e a delicadeza, nada melhor que um homem para representar autoridade. Uma autoridade de pai, de chefe de família, de provedor (atributos historicamente validados). Uma autoridade que lhe permite, mesmo comparecendo pouco à escola, representar poder.

Enquanto no de Jasmim: “[...] Aqui só tem um professor, eu acho que tem uma diferença sim. Até na questão dos avisos, na questão desse trato mesmo. Como nós estamos mais constantes e ele só vem uma vez na semana ou duas, eu acho que ele poderia ter uma coisa mais próxima, como a gente”, mais uma vez, a sinalização quanto ao ocultamento da mulher nos avisos e circulares, a ausência de cobranças para a maior participação dos professores no ambiente pedagógico, o desejo de maior proximidade entre as docentes e os docentes que compõe o *staff* da escola, a efetiva participação dos professores em todos os momentos de produção e apresentação de trabalhos.

Hortência, em seu depoimento, reafirma esta preocupação e justifica a pouca participação masculina em função de que a maioria feminina acaba por exercer pressão e criar um clima de intimidação para os professores: “[...] Eu respiro porque é um matriarcado isso aqui!! Porque só tem mulheres e os homens ficam um pouquinho acuados, né? Aí eu acho que acaba que a escola fica com uma conotação muito feminina, tipo, as mulheres mesmo conduzirem. O homem que tem atualmente é o de Educação Física, né? E o de Música que não está tão presente assim nas reuniões e no cotidiano. A participação dos professores na reunião é exigida e o de Música sempre participou e sempre teve um papel muito importante com colocações bem interessantes e agora ele está fazendo Mestrado, então não está participando [...] Percebo as professoras querendo que eles estejam presentes nas reuniões, principalmente o de Educação Física, que ele participe, não de isolá-lo, de querer até mais.”

Conforme relata Hortência, a Escola Experimental configura-se como um Matriarcado por ser gerenciada, da fundação em 1964 aos dias atuais, por mulheres. Como pude verificar,

não há homens exercendo funções de comando, nem fazendo parte do corpo técnico-administrativo da escola. Algo que assusta, incomoda, surpreende e que, de imediato, suscita uma justificativa, como explicitado por Hortência em seu depoimento. Uma justificativa que coloca “a culpa” na preponderância feminina que intimida. Mesmo configurando-se como um espaço eminentemente feminino, o poder é masculino, como expressa o discurso androcêntrico hegemônico presente nas diferentes linguagens que permeiam o cotidiano escolar e por mim analisadas.

4.4 ATUAÇÃO FEMININA

O espaço social foi, desde sempre, ocupado pelas mulheres, mas não validado. A atuação feminina, desde a Pré-história, permitiu descobertas, conquistas, transformações. Ficar nas cavernas cuidando da cria, desenvolver atividades de agricultura e pecuária, criar utensílios domésticos e peças de vestuário (como evidenciam os textos oficiais) foram apenas algumas das contribuições femininas ao processo inicial de construção da vida em sociedade, mas ocultas por uma linguagem que, ao generalizar o masculino (a exemplo da expressão *o homem pré-histórico fez grandes conquistas*), valida o estereótipo de soberania, inteligência e poder presentes no discurso do modelo patriarcal. O fato de não saírem à caça, não tornava as mulheres inferiores, menos corajosas, valentes, destemidas, já que, ficar na caverna à mercê de feras selvagens, delas se defender e ainda criar tecnologia de sobrevivência, era prova de grande inteligência, resistência, estratégia e não de fragilidade.

Da mesma forma que ficar em casa e administrar este espaço de tanto trabalho e complexidade como o ambiente doméstico não pode ser considerado (como é) menos importante e exaustivo. Diminuir a imagem de outro grupo (as mulheres aqui analisadas), como forma de fortalecimento e exercício de poder, é uma das possibilidades para manutenção do *status quo* em algumas sociedades (a exemplo da brasileira) e isto, como exposto nas descrições históricas e em estudos antropológicos, contribuiu para as assimetrias entre os sexos, como expressa Heleieth Saffioti, (1976. p. 33):

[...] Sob a capa de uma proteção que o homem deveria oferecer à mulher em virtude da fragilidade desta, aquele obtinha dela, ao mesmo tempo, a colaboração no trabalho e o comportamento submisso que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família.

Do confinamento ao espaço doméstico, tendo como pressuposto a fragilidade, à submissão ao poder do homem foi um pulo. Compreender a mulher como propriedade sua e, por isso mesmo, passível de comando tornou-se modelo para homens de diferentes sociedades e momentos históricos e para as mulheres também, afinal, “[...] Por mais longe que remontemos na história da família ocidental, deparamos com o poder paterno que acompanha sempre a autoridade marital” (ELIZABETH BADINTER, 1985, p. 29). Ainda hoje, em pleno século XXI e com todos os avanços da pesquisa sobre mulheres, vejo depoimentos como o exposto a seguir, retirado de uma entrevista com a jornalista americana Maureen Dowd, ao ser questionada sobre o porquê dos homens ainda preferirem se casar com mulheres que ganham menos do que eles:

[...] Eles continuam se casando com mulheres que cuidem deles. E para cuidar é preciso ter tempo, é necessário trabalhar menos. Ou seja: a carreira dela não compete com a dele [...] os tempos parecem ter mudado, mas ainda há milhões de casos em que a vida da mulher gira em torno da vida do marido. (VEJA, 2006)

Necessário, portanto, ampliar a discussão sobre a legitimação da atuação do sujeito mulheres na dinâmica social e na ciência. Sua contribuição histórica é inegável, mas precisa ser legitimada. A questão levantada por Joan Scott (1991, p. 21) “[...] Por que (e desde quando) as mulheres são invisíveis como sujeitos históricos, quando sabemos que elas participaram dos grandes e pequenos eventos da história humana?” exige discussão e aprofundamento. Perceber, nas teias dos discursos na escola, as sutis marcas da dominação masculina e da submissão das mulheres, como proponho nesta pesquisa, e, a partir delas, melhor compreender, dialogar e intervir na situação das mulheres em diferentes instâncias e espaços da vida social, é também uma forma de legitimar a palavra, a ação e a pesquisa feita por mulheres. Com muita propriedade e extrema lucidez, alerta Amparo Moreno (1987, p. 39) acerca da participação das mulheres na história: “[...] Fica claro que as mulheres não são as eternas inexistentes na história nem sequer em fenômenos sociais em que se considerava que só podia haver participação de homens” (tradução minha)³².

Mas é preciso analisar a atuação de mulheres e homens numa perspectiva mais ampla. Formadas/os através de processos de socialização diretamente ligados à tradição, a cultura e a contextos sócio-históricos bastante específicos, através da escola, da família, da religião, da

³² “[...] Asimismo queda claro que las mujeres no somos las eternas inexistentes en la historia, ni siquiera en fenómenos sociales en los que se consideraba que solo podían haber participado los hombres”. (Amparo Moreno, 1987, p.39)

ideologia, as mulheres vem desempenhando papéis sociais de forma bastante assimétrica. Uma assimetria que tem profundas raízes na antiguidade, como expressa Robin Schott (1996, p. 32) na análise que faz sobre a filosofia grega e suas relações com as concepções de feminino e masculino ao longo da história:

[...] A incapacidade do feminino consiste, de acordo com Aristóteles, na sua impossibilidade de criar sêmen. Assim, nos seus escritos biológicos, ele adota o masculino como padrão para avaliar o feminino e achá-lo deficiente. A hierarquia natural que Aristóteles estabelece entre razão e paixão, forma e matéria, ativo e passivo, masculino e feminino extrapola o organismo natural para abranger também o domínio social.

Ao homem, o poder, a vida pública e o controle sobre a ação feminina. Às mulheres, a vida privada (literalmente privada, já que ser mulher, para muitas culturas, é conviver com proibições, sanções, julgamentos, privações), a casa e a educação dos filhos. Como analisa Leal (2004, p. 167): “[...] O traço básico das sociedades patriarcais é a restrição máxima ao espaço da mulher. É preciso que ela reconheça o poder do homem na família e o seu próprio lugar e função na sociedade em que vive.”

Em entrevista ao A Tarde (1987), numa matéria sobre a imagem da mulher no livro didático, Amábilia Almeida, Deputada Estadual, Educadora e fundadora da Escola Experimental, analisa os papéis de mulheres e homens na sociedade, como fruto de um processo histórico de dominação. Para ela:

[...] esta separação milenar dos papéis sexuais é que remete a mulher à submissão e terminamos por incorporar a idéia de que os papéis do homem e da mulher na sociedade são distintos. O homem, para o trabalho no mundo público, fora de casa, e a mulher dentro de casa. (A TARDE, 1987)

Nos diferentes momentos da história da humanidade e nas concepções sobre a mulher em cada um deles, percebo que não é só de instinto que se fala quando o assunto é maternidade. Instinto é, na verdade, um rótulo bastante confortável para justificar anos de violência, omissão e desrespeito contra as mulheres. Em nome do instinto precisavam abdicar de si mesmas e, com satisfação, “padecer no paraíso” – um eufemismo para as agruras da maternidade. As diferentes formas de assunção da maternidade pela mulher ao longo da história, como apontam Elizabeth Badinter (1985, 1986) e Ariés (1981), dão o alerta de que é preciso ter cuidado com as pré-concepções, com a reprodução de modelos; que é preciso um olhar mais crítico e consciente acerca das imposições sofridas pela mulher em nome da validação da dominação masculina. Na análise de Heleieth Saffioti (1976):

[...] O aparecimento do capitalismo se dá, pois, em condições extremamente adversas à mulher. No processo de individualização inaugurado pelo modo de produção capitalista, a mulher contaria com uma desvantagem social de dupla dimensão: no nível superestrutural era tradicional uma subvalorização das capacidades femininas traduzidas em termos de mitos justificadores da supremacia masculina e, portanto, da ordem social que a gerara; no plano estrutural, à medida que se desenvolviam as forças produtivas, a mulher vinha sendo progressivamente marginalizada das funções produtivas, ou seja, periféricamente situada no sistema de produção. (HELEIETH SAFFIOTI, 1976, p. 35)

Participante ativa dos processos de produção e acumulação de capital, a mulher só era reconhecida na sua função doméstica. Uma função árdua, incessante e, muitas vezes, estressante, mas que não poderia ser questionada sob pena de acusação de maldade, crueldade e falta de sentimento materno. O abandono de crianças, prática mais evidente nas comunidades de baixa renda ou nas gestações “ilegais” (adultério, precocidade etc.), é tido (interpretado) como prática cruel e desumana. Porém, numa observação mais minuciosa e que leve em conta fatores sociais, culturais e econômicos, vejo marcas de violência simbólica (constrangimento através do corpo), como apontado por Bourdieu (1995). Interpretações que desconsideram a possibilidade da escolha, do livre arbítrio sobre seu próprio corpo, dos gestos de desespero, de sobrevivência (para mães e filhos quando o assunto é pobreza), de proteção (VENÂNCIO, 1997).

Viver para o lar, depender econômica e emocionalmente do homem e não ter vez e voz para dizer das suas angústias, alegrias e desejos era uma forma cruel de sobrevivência para aquela que seria a responsável pela formação moral e física de novos indivíduos. Como educar para a cidadania, o amor, a verdade, se a mulher não tem direito à palavra, a partilha, ao respeito, e quando o homem é a suprema imagem do poder? Daí a severa crítica de Beauvoir (1980) à imposição da maternidade às mulheres e seu deliberado afastamento da esfera pública: “[...] É um paradoxo criminoso recusar à mulher toda atividade pública, vedar-lhe as carreiras masculinas, proclamar sua incapacidade em todos os terrenos e confiar-lhe a empresa mais delicada, mais grave que existe: a formação de um ser humano.” (SIMONE DE BEAUVOIR, 1980, p. 291).

A presença de mulheres em diferentes espaços sociais não é, como muitos pensam, garantia de sua aceitação ou de reconhecimento de sua importância profissional. Como discuto nesta pesquisa, as mulheres vêm, ao longo da história, ocupando cargos e posições na vida pública sem o devido reconhecimento, sem a necessária validação, sem o respeito necessário à sua identidade. Representações de mulheres nas novelas, nas campanhas publicitárias e em matérias nas revistas de opinião (como anteriormente discutido) reafirmam

a relação assimétrica entre os sexos e a perspectiva androcêntrica fortemente presente na sociedade neoliberal.

A “normalidade” da presença das mães na escola, que durante tanto tempo imperou nas relações escola/família, é também um forte indicativo dessa hegemonia. Ocupar-se de visitas à escola para saber do envolvimento das/os suas/seus filhas/os com a dinâmica escolar, com as relações interpessoais, ainda é, marcadamente (como pude perceber nas reuniões de pais e mestres da Escola Experimental), uma função feminina. Estar na escola por questões disciplinares ou financeiras tem sido o papel atribuído ao homem. Quando se diz que hoje a função da mulher mudou, se diz de que perspectiva? Como tem sido a participação dos homens na educação dos filhos e das filhas, em casa e na escola? O depoimento de Hortência é bastante elucidativo da pouca participação dos homens/pais na escola: “[...] Quem mais chega são os pais, normalmente não são eles (as crianças) com dúvidas e com questões, né? Essas questões eles resolvem de outra maneira. Os pais. As mães são mais presentes do que os pais, do que os homens na escola, em reuniões, em procurar. E a gente sempre tenta pedir para que os pais também estejam presentes, mas geralmente é a mãe que vem e muito preocupada em saber como conversar com o filho.”

Afirmações como essa ratificam a predominante participação das mulheres na educação das/os filhas/os, apesar das muitas atribuições cotidianas decorrentes de sua inserção no mercado de trabalho. Quando Dália diz: “[...] Aos poucos a mulher vem conquistando o espaço público [...]. Acho que a mulher hoje tem um grande papel na sociedade de transformação”, deixa clara a percepção do enorme papel desempenhado pelas mulheres e que só agora começa a ser reconhecido, na dinâmica social. Esse depoimento sugere também: que a mulher já exercia atividades de importância social (mas não reconhecidas publicamente) dentro de casa e que só agora se vislumbra um reconhecimento público; que este é um movimento intencional, de dentro para fora, de desejo, de não aceitação da condição em que estava; a possibilidade de um outro olhar das próprias mulheres para a mudança dos paradigmas que estabelecem as relações entre mulheres e homens. Como bem analisa Heleieth Saffioti (1976, p. 32) acerca da inserção das mulheres no mercado de trabalho:

[...] A mulher das camadas sociais diretamente ocupadas na produção de bens e serviços nunca foi alheia ao trabalho. Em todas as épocas e lugares tem ela contribuído para a subsistência de sua família e para criar a riqueza social. Nas economias pré-capitalistas, especificamente no estágio imediatamente anterior à revolução agrícola e industrial, a mulher das camadas trabalhadoras era ativa: trabalhava nos campos e nas manufaturas, nas minas e nas lojas, nos mercados e nas oficinas, tecia e fiava, fermentava a cerveja e realizava outras tarefas domésticas.

Desde sempre ativa nos processos de produção social, apesar da omissão de muitos livros de História, a mulher precisou inserir-se para ser efetivamente considerada como trabalhadora (e isso após longos e penosos anos). Considerar que, por estar confinada ao ambiente doméstico, a visão de mundo na perspectiva feminina era restrita, foi um grande engano. Assim sendo, somente o trânsito no mundo público (mundo dos homens) permitiria à mulher um olhar mais apurado sobre a realidade? Quantas mulheres, ao longo da história, viveram a clausura e o preconceito com seus pais, maridos, sociedade, em diferentes contextos e épocas e mesmo assim tiveram intensa produção intelectual? Necessário se faz, portanto, rever paradigmas e ressignificar as relações entre mulheres e homens. Retomo, a título de ilustração, significativos exemplos e pequenos trechos da produção de mulheres em diferentes tempos e espaços da vida em sociedade.

Amélia Rodrigues (1861-1926), poeta, “escritora, editora, tradutora, divulgadora de idéias progressistas sobre a mulher” (IVIA ALVES, 2005, p. 176), viveu as imposições de uma sociedade monárquica e escravocrata e, mesmo tendo seu espaço restrito às publicações ligadas à Igreja Católica (único veículo permitido para expor suas idéias), conseguiu deixar na história sua marca de crítica, sensibilidade e astúcia (não era fácil dizer sendo tão cerceada). No dizer da própria Amélia Rodrigues (IVIA ALVES, 2005, p. 164):

[...] Ia eu a caminho de renunciar ao prazer da correspondência, quando achei para o problema uma solução arquimedal, e disse com os meus botões: “Vou bater à porta da ‘Leituras’, esse mimo de imprensa religiosa e pedir-lhe um cantinho onde dirigir-me a Artêmia”.

Chiquinha Gonzaga (1847-1935), compositora e maestrina carioca, enfrentou muitos preconceitos por se dedicar à música em plena sociedade tradicional carioca, na segunda metade do século passado (BRASIL 500 ANOS). Suas composições mostram resistência à sociedade patriarcal e repressora em que vivia e a ousadia de lutar contra forças tão poderosas de repressão à mulher – a sociedade, o marido, os filhos. A marcha carnavalesca “Abre Alas”, composta em 1899, gravou seu nome na história musical e na história de luta das mulheres pelo reconhecimento social. Sua produção, de fato, “abriu alas” para a crescente participação e validação das mulheres na vida pública:

[...] Ô Abre Alas, que eu quero passar
Eu sou da Lira, Não posso negar
Ô Abre Alas, Que eu quero passar
Rosas de Ouro é quem vai ganhar.

Mabel Velloso, professora, compositora e escritora baiana, nascida em Santo Amaro da Purificação, tem dedicado sua vida à competente e respeitada produção de textos literários para crianças (Arraia Azul, O leque, O Trenzinho Azul...), a poemas intimistas (Pedras do Seixo, Poemas Grisalhos), à valorização da cultura regional (Janelas, Terno...) e ao belo e imprescindível ofício de contar histórias:

[...] A casa onde nasci era grande. Em cada quarto havia uma janela. A gente sabia que as janelas serviam para olhar a lua, o sol, as estrelas, a chuva e os raios caindo. Das janelas lá de casa a gente via tudo sem medo. Raios e coriscos eram coisas bonitas que Mãe Mina nos mostrava. (MABEL VELLOSO, 1990, p. 19).

Jane Goodall, etologista britânica, com ousadia e coragem, desenvolveu durante 30 anos, a partir de 1960, junto aos chimpanzés do Parque Nacional de Gombe, na Tanzânia, uma pesquisa de campo pioneira – estudar um animal não-humano e entender sua organização, seu modo de vida, seus costumes e assim promover sua preservação. Apesar das retaliações sofridas por estar num espaço imerso em conflitos (políticos, econômicos, bélicos...) e por ser mulher, Jane Goodall manteve-se firme em seu propósito, obtendo, por este feito, o reconhecimento da comunidade científica ao sério e competente trabalho desenvolvido e a chancela para ações objetivas de preservação da vida animal:

[...] É mais fácil estudar proezas intelectuais no laboratório onde, através de testes cuidadosamente elaborados e de uma utilização judiciosa de recompensas, os chimpanzés podem ser estimulados [...] É mais significativo estudar o objeto da experiência na selva, mas muito mais difícil. É mais significativo porque podemos compreender melhor as pressões ambientais que levaram à evolução de capacidades intelectuais nas sociedades chimpanzés [...] anos de observação, registro e análise substituem os testes sofisticados; as amostragens classificáveis costumam ser contadas nos dedos de uma mão só; as únicas experiências são as da própria natureza, e somente o tempo – eventualmente – pode reproduzi-las. (JANE GOODALL, 1991, p. 27).

Uma pesquisa na África, num “campo minado” (atravessado por questões políticas, bélicas, econômicas, ideológicas...). Um estudo de caso feito por uma mulher sozinha, que lutou por desenvolver o seu estudo respeitando o rigor, a validade científica, apesar de todas as condições adversas. O convite a uma ciência desafiadora, não reduzível a testes, a medidas, à experimentação em laboratório. Um importante passo para a pesquisa situada, crítica, relativa. Para a pesquisa feminista.

4.4.1 Circulares às Mães

“Mamãe

[...] Precisamos de sua colaboração verificando se o quadro que foi para casa é o do(a) seu(sua) filho(a), pois alguns foram trocados pelas crianças.

[...] Na quinta-feira, dia 01.06.06, terei uma oficina de teatro mímico, onde imitarei uma profissão de antigamente. Eu devo trazer de casa vestimentas e instrumentos da profissão que quero imitar.

[...] Devo trazer a minha camisa de São João amanhã, dia 13.06, para a pró colocar um enfeite para a quadrilha.”

Com base nesses textos, acredito ser lícito perguntar: Por que circulares com este teor serem dirigidas apenas à mamãe? A busca do quadro trocado só pode ser feita pela mãe? Essa seria uma sugestão de que a mãe disporia de maior tempo para isso do que o pai? Ou de que esses assuntos não são relevantes para pais normalmente muito ocupados? Recolher vestimentas, fazer adaptações de figurino, selecionar uma camisa a ser customizada, seriam apenas funções maternas, mesmo levando-se em conta a ampla jornada de trabalho das mulheres?

A nítida sugestão ao papel historicamente construído, da mulher/mãe na estrutura familiar, é também expresso nos depoimentos de Angélica: “[...] Mulher é a pessoa responsável pela natureza, pela procriação, onde atualmente tem desempenhado vários papéis, né?”, Margarida: “[...] Eu defino ser Mulher como um ser múltiplo, que tem... é... extrema sensibilidade e consegue realizar diversas funções ao mesmo tempo, com carinho, com atenção, com desprendimento, com objetividade. Sem esquecer os detalhes, sem esquecer... é... das possibilidades” e Dália: “[...] A mulher é... tem todo cuidado especial com as coisas. Em todos os momentos da vida percebo que é muito bom ser mulher: o lado maternal da mãe que cuida do filho; tem o lado profissional que quer tudo muito bem feito; que tem visão global das coisas, então assim, acho que a mulher hoje tem um grande papel na sociedade de transformação.”

Ser responsável pela procriação, ser maternal e, ao mesmo tempo, desempenhar vários papéis, com carinho, atenção, objetividade. Só sendo realmente especial, fora de série, excepcional! Dentro desta gama de competências e habilidades, ainda cuidar dos detalhes cotidianos que envolvem botões, figurinos, quadros trocados. Em meio a tantas

responsabilidades, mais uma se faz presente e premente: ter papel fundamental na sociedade de transformação. Haja tempo, haja disposição, haja competência!

Nas palavras das professoras entrevistadas, à mulher, este ser mágico, todas as boas expectativas, elogios, méritos. Sem defeitos, sem dores, ocupa, no imaginário docente, o espaço do sagrado; espaço, como apontado por Michele Perrot (2006), de poderes e, não, de Poder e como pude ver expresso no depoimento de Dália: “[...] Então assim, a mulher tem a capacidade de ver o todo, o homem de ver as partes individuais que interessam naquele momento. Hoje as grandes empresas, as mulheres estão tomando. De estar tomando decisões porque a mulher é muito cautelosa, ela pondera, analisa os prós e contras. Acho que a mulher é poderosa.”

4.4.2 Circulares aos Pais

“Srs. Pais

[...] A Escola e a Família são instituições responsáveis pela formação educacional. Buscando elaborar e rever novas ações educativas dos pais e professores, estaremos realizando uma palestra sobre ‘Sexualidade Infantil e o Mundo da Criança’, com a psicanalista.

[...] Amanhã estaremos completando as turmas do turno integral. Os senhores podem matricular com cheque pré-datado para 05.03.07.

[...] Com o objetivo de enriquecer o nosso projeto de Ciências Sociais, ‘Qual o impacto da globalização no dia-a-dia das pessoas?’ Adotamos o paradidático [...] Os alunos deverão trazer este livro até o dia 19.03.07.

[...] Sexta-feira, dia 21.07.07, das 14 às 16h, será comemorado o aniversário do nosso aluno [...] Ele convidou toda a turma para sua festa na Estação da Criança, em Ondina, oferecendo também o transporte [...] Para que seu(sua) filho(a) participe deste evento, preencha a autorização e devolva até 19.07.”

Vejo que as circulares destinadas “aos pais” reafirmam o seu caráter de autoridade familiar (precisam ser informados do que vai acontecer) e o trato de temas mais gerais como: reuniões, organização de eventos e datas comemorativas, textos para reflexão e procedimentos de matrícula, além da aquisição de livros e autorização para saída da escola.

Mesmo sendo sabido que historicamente o acompanhamento destas e de outras atividades na escola é feito, em sua grande maioria, pelas mães, como observei na frequência às reuniões de pais e mestres, nos dias 9 e 16 de maio e 5 de agosto, para entrega dos Portfólios dos alunos do grupo 07 (1ª série do Ensino Fundamental). Nesses encontros, apenas um pai esteve presente (sempre o mesmo, como pude observar nas listas de presença), num contraponto às mães que buscavam informações sobre os filhos (12 mães no primeiro encontro, 17, no segundo e 9, no terceiro).

Quero ressaltar também que, enquanto as mães conversavam animada e descontraidamente com a professora e outras mães, o pai olhava silenciosa e compenetradamente o material produzido por sua criança (sugerindo um estar “sem jeito”, deslocado). Algo não expressamente percebido pelas professoras que atendiam às solicitações das mães presentes. Excetuando-se o texto da última circular que evidencia a questão de gênero, as demais ocultam a presença feminina e reafirmam a hegemonia de um discurso que generaliza um masculino bastante ausente do dia-a-dia escolar.

Aspecto relevante é a formalidade presente na circular que informa a possibilidade de cheque pré-datado para a matrícula. A alusão ao pronome “senhores” sugere o lugar de “chefe de família”, historicamente ocupado pelo homem, provedor e responsável financeiro pela educação das/os filhas/os, uma dinâmica que já não representa a maioria das relações familiares que se evidenciam na escola: mães separadas que sustentam e cuidam dos filhos, pais desempregados ficando em casa enquanto as mulheres trabalham fora, mães e pais dividindo despesas... Enfim, outras relações, outras lógicas, outra dinâmica. Apesar das mudanças no perfil estrutural e financeiro das famílias, o discurso androcêntrico, fortemente presente, não se altera. Um discurso que atribui ao homem que ajuda em casa um exercício de superação, de desafio e de participação mais efetiva no ambiente doméstico, cuidando do próprio filho, algo da ordem da adaptação (já que este é um espaço onde as mulheres “tranquilamente” circulam e os homens não). Assim expressa Angélica em seu depoimento: “[...] O homem também, por sua vez, tem se superado em relação... se a gente for comparar em relação a tempo, o homem, atualmente, ele também tem superado muitos desafios, né? Hoje mesmo estava vendo a reportagem de um atleta que a mãe também é atleta e que viaja muito e que ele é que toma conta do filho. Então, assim, os papéis, em relação a funções, né? Tem se modificado e se revelado bem diferentes.”

O modelo de família ainda esperado na dinâmica social pressupõe a assunção de papéis claramente delimitados para mulheres e homens casados. Para ela, o exercício de conciliar trabalho fora de casa, a rotina doméstica e a educação dos filhos, além de manter-se

desejável, bonita e bem humorada. Para ele, o sustento da família (com a sugestão de que receba o salário maior), a segurança do lar, a autoridade masculina. A expectativa de mulheres e homens acerca dos parceiros parece não ter mudando apesar dos muitos e significativos avanços percebidos na atuação das mulheres na realidade social, quando, através do depoimento de Dália: “[...] Eu acredito que o homem, ele tá em busca de uma parceira, mas a mulher, ela tá buscando um parceiro onde ela possa ter segurança, que os filhos estejam saudios; ela não vai procurar um homem que não possa procriar [...] A mulher sempre está em busca disso. Ela escolhe seu parceiro em busca de um bom pai, não só da parte biológica, mas será que ele vai ser um parceiro bom? Vai cumprir as suas responsabilidades? Ele vai saber dar uma boa educação?”, vejo indícios tão fortes dos estereótipos construídos para mulheres (mães, dependentes, em busca da segurança que um homem pode dar) e homens (provedor, responsável, saudável, que valoriza a família) na sociedade.

É forte a ambiguidade percebida na expectativa feminina. Ao mesmo tempo que quer afirmar a superioridade das mulheres, sua independência, seu espírito guerreiro, sua força, seu poder, explicita a dependência de um bom parceiro, que atenda às expectativas de toda jovem, indefesa e bela donzela: ser um Príncipe Encantado, perfeito, belo, adequado, como confirmado no depoimento de Dália: “[...] As mulheres gostam de homens inteligentes, que sejam criativos, carinhosos, românticos” e “[...] Aos poucos a mulher vem conquistando esse espaço e tem homens que ainda se assustam; percebo de casais estarem separando porque não conseguem ver essa mulher guerreira, lutadora. Acredito, sim, que a mulher, ao mesmo tempo que é muito sensível, ela é muito forte [...] O homem se diz a força externa, o físico, mas eu acho que internamente a mulher é mais forte, ela consegue resolver os problemas de forma mais sensata. O homem perde muito a cabeça [...] Hoje as grandes empresas as mulheres estão tomando. Acho que a mulher é poderosa.”

A mulher é inteligente, capaz, poderosa, mas sua existência só se completa com um bom parceiro que possa lhe dar: segurança física, emocional e financeira; bons filhos; um nome (muitas ainda adotam o sobrenome do marido no casamento) e *status* social de mulher casada, tão importante numa sociedade patriarcal como a brasileira. Ao mesmo tempo em que valida a atuação feminina no espaço público e evidencia o forte papel da maternidade na vida das mulheres, deixa, à margem de debates, as assimétricas relações entre os sexos no mercado de trabalho, na educação de filhas e filhos, no desempenho de funções domésticas etc. Uma forma romântica de perceber a relação entre os sexos, principalmente quando o assunto é a ocupação do mercado de trabalho.

4.5 SEXUALIDADE NA ESCOLA

Na reunião com os pais do grupo 10 (alunos da 4ª série), cuja pauta era a apresentação dos projetos do segundo bimestre e orientações acerca do projeto “Meu corpo está mudando, Por quê?”, também percebi sinais de gênero. Das vinte e uma pessoas presentes, 17 eram mulheres e três eram homens. Estes, com expressão que mesclava tédio e impaciência, atenderam celular, levantaram, andaram pelo auditório, enquanto as mães questionavam o fazer de cada disciplina, as dúvidas ortográficas mais frequentes e como orientar os filhos na questão da sexualidade.

Na abertura da apresentação do Projeto de Ciências, a Coordenação Pedagógica convidava mães e pais presentes a se envolverem emocionalmente com a temática. Ao colocar o *slide* inicial da sua apresentação, verbalizou: Quando olhei a imagem desse *slide* só lembrei dos meninos. Achei a cara dos meninos do grupo 10! Falar dos meninos e não das crianças como um todo revela, mais uma vez, a força de um discurso que exclui a voz feminina, porque violentamente marcado pela perspectiva androcêntrica.

Após esse momento de expectativa, a professora Cravina iniciou a exposição:

[...] Chegou o momento de estudar o corpo. Momento de grande expectativa para as crianças e de polêmica para os pais pelas questões que apresenta. Mas é bom frisar, nosso foco não é a sexualidade, é bom desmistificar isso. A demanda pode nos levar para aí, mas não é o nosso foco. (REUNIÃO DE PAIS, 2007)

Em meio à explanação sobre os detalhes do Projeto a ser desenvolvido ao longo do último trimestre e do esclarecimento de que as perguntas oriundas das alunas e dos alunos serão respondidas “da forma mais natural possível”, a professora Cravina evidenciou dois pontos que, segundo ela, marcam as primeiras mudanças percebidas nas crianças dos dois sexos: “[...] As meninas vão começar a usar sutiã e a se perguntar: Por que tem dias que estou assim chata? Os meninos vão começar a mudar a voz e ficar mais tempo no banheiro.” (REUNIÃO DE PAIS, 2007).

Registrei, de início, a dificuldade no lidar com as questões voltadas para a sexualidade e a validação e reforço aos estereótipos de gênero. As dúvidas das mães traduziam a não naturalidade deste assunto no ambiente doméstico, e o resguardo da escola em aprofundamentos mais complexos evidenciava que este ainda é um tema tabu para a família e a escola. No dizer da professora Cravina: “[...] É preciso ficar atentos aos mitos: meninas

precisam ter recato, respeito, obediência; meninos a valorização da masculinidade, do ser “galinhão” (REUNIÃO DE PAIS, 2007).

Esperar um ano inteiro para estudar o próprio corpo já é um afastamento quanto à questão da naturalidade. Criar expectativas na família e nas crianças é outro indicativo de que este é um assunto a ser tratado em momentos e locais específicos. Fomentar o respeito e desmistificar essas questões perpassa pelo aprofundamento do tema sexo e sexualidade (pelas docentes, corpo técnico, família) e pelo reconhecimento e respeito às especificidades de cada um. Lidar com naturalidade com questões relativas a construções biológicas, sociais, ideológicas, psicológicas, culturais..., envolvendo os dois sexos, requer um profundo mergulho nas próprias concepções e compreensões acerca dos papéis de mulheres e homens na dinâmica social. Algo que, acredito, é construído através da linguagem, do discurso, da escola, da família.

Em meio aos debates oriundos de tema ainda tão polêmico, uma mãe fez a seguinte sinalização: “[...] Minha filha pontuou que na farmacinha não tem absorventes. Ela me perguntou: – Mãe, se eu menstruar na escola, o que vou fazer?” (REUNIÃO DE PAIS, 2007). Buscando aquietar a angústia dessa mãe, de imediato e com muita tranquilidade, uma profissional da equipe técnico-pedagógica respondeu: “[...] Mãe, é bom explicar que na farmacinha tem o remédio que todo mundo vai usar e absorvente nem todo mundo usa. Mas na coordenação tem.” (REUNIÃO DE PAIS, 2007).

A abordagem feita pela profissional da escola sugere pensar que na compreensão da menina menstruar é realmente algo diferente; a farmacinha é lugar de remédio, de coisas para doenças e doentes. Sendo assim é lá que o absorvente deveria estar. Seguindo a minha linha de interpretação, este seria um assunto restrito às meninas e que não pode ser discutido com o grupo, precisa ser escondido e discutido só por mulheres.

Nesta concepção, menstruar é algo fora do normal e confidencial para as meninas. Algo não acessível aos meninos, apesar de todas as informações que eles têm através da mídia, da rotina doméstica, de colegas mais velhos. Este é apenas um exemplo que contribui para o clima de não naturalidade para as questões específicas e constituintes de machos e fêmeas e também para as questões envolvendo expectativas sociais para os dois sexos. Abraçar esta perspectiva é validar mitos e tabus que se perpetuam na história de mulheres e homens: valorização da masculinidade dos homens e discriminação das mulheres.

Nas constantes visitas realizadas à Escola, pude perceber uma grande preocupação com as questões voltadas para a sexualidade. A proposta de melhor instrumentalizar famílias e docentes para lidar com as questões oriundas dessa temática é uma realidade percebida nas

palestras oferecidas aos pais, nas entrevistas, nos projetos da escola. No segundo semestre de 2007 foi realizado um encontro entre Pais e Mestres com palestra sobre a temática da Sexualidade Infantil com uma psicanalista e professora. O posicionamento teórico, notadamente Freudiano, durante toda a palestra, alertava para os riscos da exposição precoce e frequente ao erotismo e para o papel da mãe no desenvolvimento da sexualidade infantil. No dizer da palestrante: “[...] A mãe erotiza o corpo do filho com os cuidados de higiene. Locais que no adulto são fonte de prazer foram zonas tocadas pelo cuidado materno. Quem não tem prazer no corpo é culpa da mãe. Ao chegar em casa, pode falar com ela.”

Em meio às dúvidas surgidas durante a palestra, a palestrante ia pontuando a necessidade em se tocar neste assunto no seio familiar, sem hora marcada, sem pré-conceitos. Porém o reforço à responsabilidade materna no desenvolvimento sexual da criança (principalmente para as/os que não conhecem os pressupostos teóricos de Freud) valida a posição assumida por muitos pais em deixar este assunto para as mulheres ou culpá-las por possíveis falhas na educação das/os filhas/os.

A condução didática, profissional e lúdica não deixou lacunas para muitas perguntas, mas algumas questões afloraram, evidenciando as angústias de mães e pais sobre a sexualidade dos filhos: “[...] Há implicações para a sexualidade em se tomar banho com os filhos?”, “[...] Como você vê a questão de pais beijarem na boca dos filhos?”, “[...] As fases oral, anal, fâlica acontecem com todas as crianças?”

Numa explanação bastante cuidadosa, a palestrante apontou consequências da hiperexposição ao sexo (fetiches, excitação, alcoolismo, obesidade, fixação na fase oral) e salientou a necessidade de que os pais e a escola tratem crianças como crianças e de que se compreenda que sexualidade não é só sexo.

Palestras dessa natureza se justificam quando vejo, no depoimento de Rosa, angústias sobre a abordagem deste tema nas escolas: “[...] Percebo que a discussão de temas sobre a sexualidade na escola não acontece. É como se falar sobre sexualidade fosse algo distante da vida das crianças, adolescentes e jovens. Mesmo sendo inserido nos PCN’s a Orientação Sexual, não percebo como proposta de trabalho nas escolas em que trabalho.”

Percebi, nas diversas visitas que fiz à escola, o constante desejo de aprofundamento nas questões ligadas à sexualidade, em função, também, da crescente demanda de situações envolvendo as crianças, como evidencia o depoimento de Hortência: “[...] Tema que mobiliza e que desafia educadores em função da pouca reflexão e constante manifestação dos desejos e condutas sexuais das crianças. Precisa estudar mais.”

Percebi também que o tema ainda despertava muitas dúvidas e, nos depoimentos, certo constrangimento. Algo que vem preocupando a comunidade escolar, mas que não é abertamente discutido nas reuniões docentes. Um outro aspecto a destacar é que, no momento da palestra sobre sexualidade infantil (tema que unanimemente as professoras desejam aprofundar), realizada à noite para mães, pais e docentes, havia poucas professoras e nenhum professor (muito provavelmente em função do horário e de outras possíveis questões de cunho administrativo). Hortência também expõe sua preocupação com questões envolvendo sexualidade na escola: “[...] Eu ainda estou me questionando como é que a gente vai conduzir este trabalho de maneira mais profunda, viu? Porque são tantas demandas, e eu vejo que isso, às vezes, fica sendo discutido em corredor ou discutido aqui em sala. Aconteceu um caso aqui na escola [...] e minha condução foi pedir que as professoras, primeiro, se questionassem: Por que isso me chocava tanto? Por que isso choca você? O que isso tem a ver com meus próprios conceitos e pré-conceitos em relação à sexualidade? Você acha que existe realmente um padrão a ser seguido? Então, como elas viram que eu não me assustava, que não achava aquilo absurdo, aí começaram a se tranquilizar um pouco [...] mas uma reflexão coletiva de como lidar com isso eu acho que ainda precisa.”

O discurso traz, muitas vezes implicitamente, sinais evidentes do tratamento diferenciado que é dispensado para meninas e meninos. No quesito sexualidade, ainda perduram concepções equivocadas para os dois sexos: a menina precisa ter mais cuidado com a higiene íntima que os meninos; a menstruação é uma anormalidade incômoda e de discussão proibida; meninas precisam receber mais orientação que os meninos quanto às questões sexuais. Rosa afirma: “[...] Eu tenho o cuidado, na verdade, de mostrar o contexto da mulher para as meninas pela liberdade que elas têm de se entregar muito aos meninos. Então, não é que eu diga faça ou deixe de fazer, eu faço reflexões para que ela pense, por exemplo: os meninos estão no corredor e passam esfregando as meninas e elas gostam... Até que ponto isso pra você, enquanto papel de mulher, exige hoje?”

Neste depoimento, expresso de maneira bastante clara, a preocupação com a moral feminina, mas nenhuma alusão ao papel dos meninos e sua atitude desrespeitosa para com as colegas. O fato de as meninas gostarem da atitude dos meninos também mobiliza a professora que vê nisso a desvalorização feminina. Louvável a preocupação, pertinentes os questionamentos, mas estes também precisam ser feitos aos meninos. As crianças de ambos os sexos precisam ser provocadas a pensar na questão do respeito ao próprio corpo, ao espaço social, à comunidade.

Mas discutir sexualidade vai além de falar de sexo e não pode ficar restrito a uma unidade de estudo. Um trabalho sensível e consciente sobre este tema pressupõe também discutir concepções e papéis de mulheres e homens, meninas e meninos na sociedade, com toda a comunidade escolar: professoras, professores, funcionárias e funcionários dos mais diferentes setores da escola, mães, pais, alunas e alunos, na perspectiva democrática presente no Projeto Político Pedagógico (2000) da escola, mas ainda não totalmente abraçada na sua prática cotidiana. Os depoimentos de Acácia: “[...] Acredito que avançamos em alguns aspectos e estacionamos em outros. Percebo que o discurso machista, por vezes, ainda é presente e baseia determinadas práticas dentro da escola. Imagino que seria necessária a discussão sobre os papéis feminino e masculino sob o ponto de vista do que se entende por ser homem e mulher na sociedade atual. A compreensão desses papéis (quais são e por que se configuram) colabora, na minha opinião, para o desenvolvimento de atitudes que visem desmanchar/reavaliar as imagens que se constituem hoje sobre o que é ser homem” e Violeta: “[...] Eu acho que a questão da sexualidade é inerente à vida, assim como a gente precisa de água, luz e ar para viver. Todo mundo tem, já nasce com um instinto, uma porção sexual. Freud já dizia isso. [...] O que eu acho é que as pessoas precisam não ter esse olhar preconceituoso [...] Acho que a escola tem que conversar com as crianças, tem que abrir espaço para essa discussão. Na próxima semana vai ter uma palestra aqui sobre Sexualidade Infantil com uma psicanalista, este já é o terceiro ano que a gente realiza palestra, mas o tema da sexualidade infantil é o mais recorrente, todos os anos a gente faz, nos últimos três anos teve esse tema. Por quê? Porque ele está no dia-a-dia das famílias, das crianças” evidenciam a emergência de temas ligados à sexualidade, gênero e identidades na escola e a urgência de que sejam tratados cotidianamente com respeito, abertura, critério e diálogo.

4.6 DESEMPENHO ESCOLAR

Norteando as ações de diferentes indivíduos, a escola reproduziu, ao longo do tempo, expectativas em relação aos papéis de meninas e meninos, mulheres e homens. Inicialmente conduzida de homens para homens, a escola foi se modificando em função de transformações econômicas e sociais, o que ocorreu a partir do século XIX, num movimento denominado “feminização do magistério” (GUACIRA LOURO, 1997b), ou seja, a indicação do magistério como função feminina por sua aproximação com a maternagem (cuidado, afetividade,

paciência, dedicação, sacrifício etc.) e a saída dos homens deste espaço (fruto de uma série de fatores econômicos, políticos, culturais, ideológicos e já discutidos neste estudo).

A Escola Experimental, por seu caráter de promover Educação formal para o Ensino Fundamental (Ciclos I e II), é forte exemplo desta “feminização”. Mulheres se ocupam da docência, dos cargos técnicos, da infraestrutura. Aos homens, a portaria (vigilância), o ensino de Educação Física e Música (áreas que não exigiriam maior intimidade, cuidado, apoio maternal). Conseqüentemente espera-se das mulheres maior participação na dinâmica escolar, na elaboração de materiais e na frequência às reuniões que dos homens professores da escola, como exposto no depoimento de Margarida: “[...] Eu percebo isso, por exemplo, num trabalho pedagógico, numa organização de apresentação de trabalho. Nesse momento, as mulheres têm mais trabalho por conta também de toda estrutura das mulheres. A gente assume muito mais e normalmente eles ficam com pedaços mais, vamos dizer assim, diretos. O professor de Educação Física tem um mural que é construído por ele, que ele faz, mas ele sempre pede ajuda à coordenação. Todo o corpo da escola lida diferentemente com os professores.”

Na fala de Margarida “As mulheres têm mais trabalho por conta da estrutura das mulheres”, há alusão das habilidades femininas a tarefas que requerem cuidado, paciência, habilidade manual. O professor tem um mural, mas na hora da confecção busca ajuda na coordenação, reproduzindo um modelo estereotipado de relação, onde mulheres realizam trabalhos manuais (menos valorizados) e homens trabalhos intelectuais (revestidos de autoridade). A afirmação de que todo o corpo da escola lida diferentemente com professores e professoras é uma evidencia do que se espera para os dois sexos na vida pública: a reprodução de um modelo assimétrico, onde a autoridade é masculina.

No que diz respeito ao desempenho das alunas e dos alunos nas diferentes disciplinas, percebi que, mesmo estando cientes das muitas questões culturais que envolvem o ser mulher e o ser homem, as entrevistadas são traídas pelo discurso que valida a inferioridade da mulher e a superioridade dos homens, a objetiva inteligência dos meninos e a tendência a gostar das Ciências Humanas para as meninas. Diz Dália: “[...] Os meninos são mais objetivos, as meninas não, são mais subjetivas. Eu percebi isso agora, no trabalho de contos modernos, onde as meninas sentiam prazer na Língua Portuguesa, em fazer a reescrita, em fazer a revisão. Havia mais dedicação. Os meninos gostam de coisas mais rápidas, mais objetivas.”

Mais uma vez há alusão a comportamentos estereotipados para os dois sexos. Mais uma vez há a naturalização de processos e percursos não naturais. Meninas mais dedicadas, meninos mais objetivos, construções sociais com peso de determinismo biológico. Por eles demonstrarem gostar mais (na percepção docente), continuam confinados neste gostar

confortável para o modelo vigente, pois não gera conflitos, discussões, tensões, enquanto as meninas, marcadas pela dedicação (traço atribuído à condição feminina) e pela compreensão (como expresso por Acácia: “[...] as meninas são mais compreensivas”), são a todo tempo convidadas à flexibilidade, aceitação do outro, adaptação. Algo fortemente estabelecido no imaginário social, como expresso no depoimento de Dália acerca do Ser Mulher, Ser Homem: “[...] Eu não sei se é preconceito o que eu vou falar, mas meu marido é muito sensível, ele tem uma alma muito feminina. Ele se coloca muito no meu lugar. Então assim, ele tem um jeito assim..., ele é um homem mais para algumas coisas... Ele foi criado muito católico, ele tem aquela coisa muito assim... pelas pessoas. É de criação mesmo! Então eu sempre digo a ele: você tem uma alma feminina. Ele não traz nenhuma marca machista. Eu acho assim: a sensibilidade, a questão de se importar com o outro, de não ser egoísta, porque o homem tem uma tendência de ser egoísta... Ele não vê o outro, ele acha que aquilo dele tem que prevalecer.”

Ao apresentar o projeto de Matemática do terceiro bimestre na reunião de pais, a professora Cravina (não entrevistada), diante do silêncio das mães e pais presentes após sua explanação, fez um questionamento bastante revelador sobre a pretensa superioridade da Matemática em relação às demais disciplinas: “[...] Nenhuma dúvida, gente? Porque a Matemática geralmente preocupa os pais” (REUNIÃO DE PAIS, 2007).

Uma superioridade que também se manifesta quando o assunto é o desempenho de meninas e meninos na escola, o que remete à histórica relação entre inteligência e masculinidade. Os filósofos clássicos eram homens; os escribas também eram homens e foram os primeiros a utilizarem uma escrita sistemática; os primeiros mestres foram homens. Somente a eles eram dispensados um ensino que priorizava o cálculo, os conhecimentos sobre engenharia, sobre as artes da guerra. Às meninas (quando tiveram acesso a saberes socialmente construídos), o ensino de prendas domésticas e humanidades. A Matemática, ciência tida como exata, lógica, objetiva, seria, portanto, área para homens e não para mulheres, como bem analisado por Ângela Maria Lima e Souza (2003, p. 137):

[...] O viés androcêntrico é facilmente detectável; algumas características são estimuladas, especialmente associadas historicamente ao masculino, como pensamento lógico, habilidades matemáticas etc., em detrimento de certas habilidades mais identificadas como femininas, como a intuição, a emoção, a busca do diálogo (decodificado como tagarelice) e a dispersão [...] Ademais, a identidade feminina frequentemente é considerada uma barreira a ser superada, exatamente por não se enquadrar no modelo legitimado pela academia, com ênfase na objetividade, neutralidade e independência entre o sujeito e objeto da pesquisa.

Essa ideia (mulher emoção/homem objetividade), fortemente estabelecida no imaginário social e validada pela ciência moderna, permanece na escola e nos demais ambientes da vida pública, classificando a atuação de meninas e meninos, mulheres e homens, nas diferentes disciplinas e espaços sociais. O depoimento de Jasmim revela a forte relação estabelecida entre as meninas e a Língua Portuguesa: “[...] Eu vejo uma diferença muito grande na questão de Língua Portuguesa e tenho me perguntado por quê? Ao mesmo tempo que eu me pergunto por quê, eu acho que vem um pouco da questão da resposta, quando eu percebo que as famílias zelam muito pela caligrafia das meninas. Eu tenho visto isso nesses meus 20 anos de profissão. E agora com um filho homem, eu percebo e tenho essa vigilância constante comigo, de também zelar pela caligrafia dele. Eu percebo essa cobrança muito mais para as meninas. E nas conversas de portfólio, que são conversas de 10 minutos, mesmo com pouco tempo, a gente se alonga um pouco. Eu percebo os pais verbalmente falarem: “Ah! Mas o pai tem essa letra”. Então, muito forte isso.”

Apesar da forte inclinação em relacionar a área das Ciências Humanas com as meninas, as estatísticas revelaram uma outra perspectiva sobre o que pensam as professoras entrevistadas acerca das relações entre meninas, meninos e áreas do conhecimento.

TABELA 1 – DESEMPENHO DE MENINAS EXPRESSO EM PORCENTAGENS

	Matemática	Língua Portuguesa	História e Geografia	Ciências	Artes
Muito Bom	22,20%	44,50%	44,50%	55,60%	44,50%
Bom	33,40%	22,20%	22,50%	11,10%	22,20%
Regular	11,10%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Insuficiente	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Não Votados	33,11%	33,30%	33,30%	33,30%	33,30%

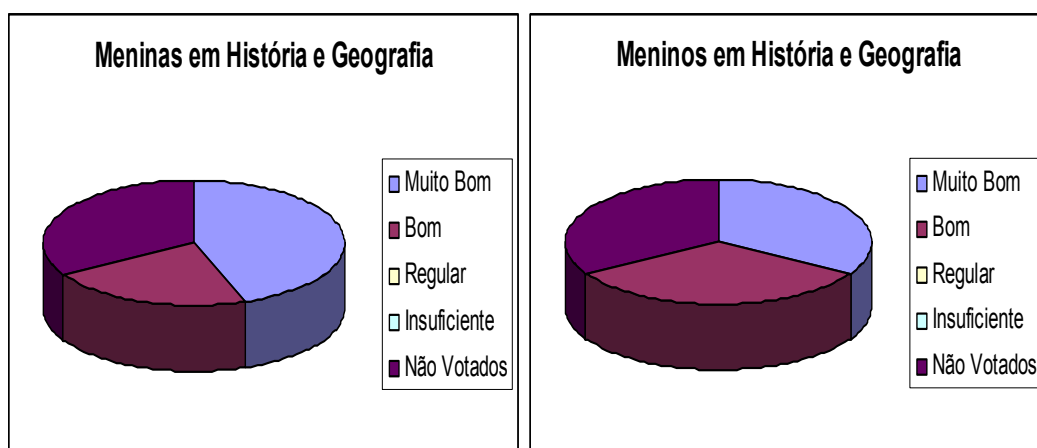
Fonte: Roteiro de Entrevistas.

TABELA 2 – DESEMPENHO DE MENINOS EXPRESSO EM PORCENTAGENS

	Matemática	Língua Portuguesa	História e Geografia	Ciências	Artes
Muito Bom	55,60%	0,00%	33,40%	55,60%	44,50%
Bom	11,10%	66,70%	33,30%	11,10%	22,20%
Regular	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Insuficiente	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Não Votados	33,11%	33,30%	33,30%	33,30%	33,30%

Fonte: Roteiro de Entrevistas.

A quinta pergunta do roteiro de entrevista solicitava que as professoras atribuísem conceitos MB (muito bom), B (bom), R (regular) e I (insuficiente) ao desempenho de meninas e meninos nas disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, História e Geografia, Ciências e Artes. A análise dos dados coletados nesta pergunta, expressos nas tabelas 1 e 2 e presentes nos gráficos, evidenciam que os meninos superaram as expectativas de desempenho, alcançando mais de 50% nos rendimentos Muito Bom – em Matemática, 55,6%, e Ciências, 55,6% – e Bom – em Língua Portuguesa 66,7% –, o que valida a construção social de que os meninos são mais aptos para as ciências objetivas, exatas (já que teriam inteligência superior, sendo, portanto, mais capazes) e que também se sobressaem nas demais áreas do conhecimento, como explícito nos depoimentos de Dália: “[...] Os meninos são mais objetivos [...], gostam de coisas mais rápidas, mais objetivas” e Margarida: “[...] Os meninos se envolvem muito com jogos matemáticos.”



Gráficos 1 e 2: Desempenho escolar de meninas e meninos em História e Geografia – Percepção docente.

Em História e Geografia os meninos tiveram 33,3% de rendimento Muito Bom e as meninas, 44,5%. O depoimento de Dália: “[...] História e Geografia é equilibrado, eles gostam muito [...] Então assim, em História e Geografia e Ciências envolve os dois, até porque o trabalho é conduzido de forma a envolver os dois”, acerca do envolvimento de suas crianças com esta disciplina, abre uma interessante perspectiva de análise:

O discurso de Dália sugere que tudo depende da condução, do envolvimento e, não, da capacidade intelectual de meninas e meninos. Nas outras disciplinas a condução acontece levando em conta as inclinações individuais construídas socialmente para cada um dos sexos? O comportamento esperado para garotas e garotos determinaria a forma de condução dos processos escolares?

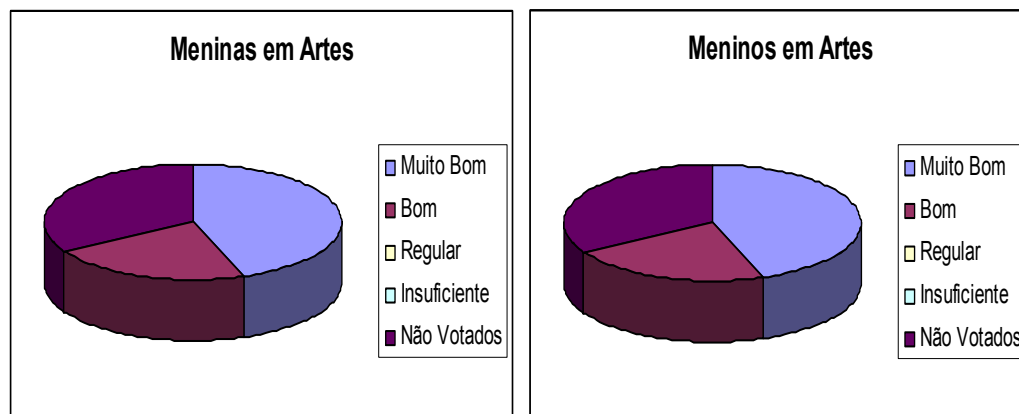
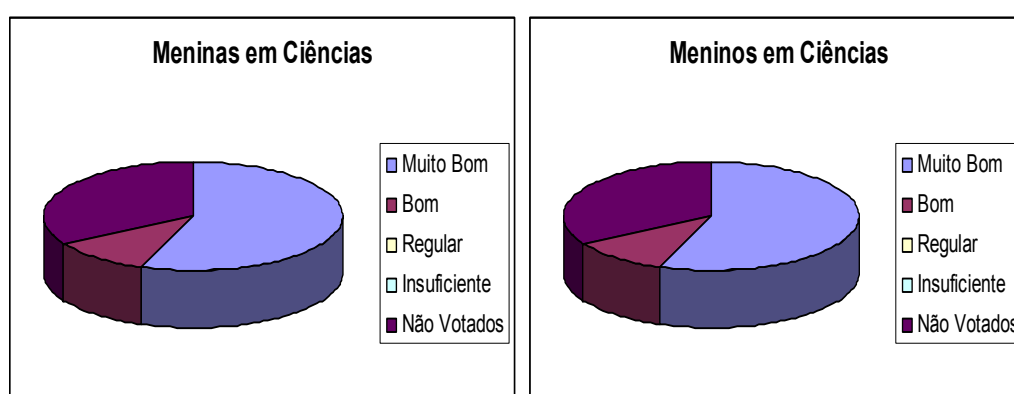


Gráfico 3 e 4: Desempenho escolar de meninas e meninos em Artes – Percepção docente.

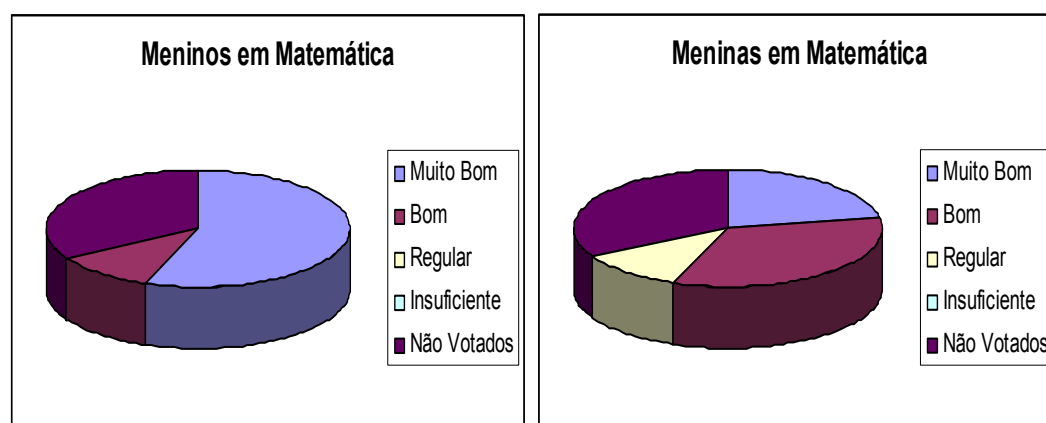
Em Artes, 44,5% para o desempenho Muito Bom, empatando com as meninas, o que é justificado nos depoimentos de Acácia: “[...] De maneira geral, eles reagem muito bem, tanto meninos quanto meninas. As meninas têm uma inclinação um pouco maior no caso da dança, mas está relacionado infelizmente a nossa cultura [...] O que a gente vê na escola, na rede educacional, é que o ensino de Arte é o ensino de Artes Visuais. Dança, música, teatro e até mesmo escultura a gente vê muito pouco, né?” e Angélica: “[...] Em Artes, isso até me surpreende. Tenho meninos que dão show de bola, e aqui, na escola, se compreende porque Arte é muito desenho, não é Arte de uma forma geral [...], não é teatro, é mais produção”, por se configurar num trabalho com desenhos, sem muita exposição de outros dotes que sofreriam influências culturais e delimitariam os espaços em que cada um (meninas e meninos) pode atuar.



Gráficos 5 e 6: Desempenho escolar de meninas e meninos em Ciências – Percepção docente.

As meninas obtiveram acima de 50% do rendimento Muito Bom, apenas em Ciências (55,6%) empataram também com os meninos. Explicações, do ponto de vista das entrevistadas, para que meninas e meninos gostem desta disciplina: dizem que a aula de Ciências tem muita experimentação, os projetos são estimulantes, a abordagem é apaixonante.

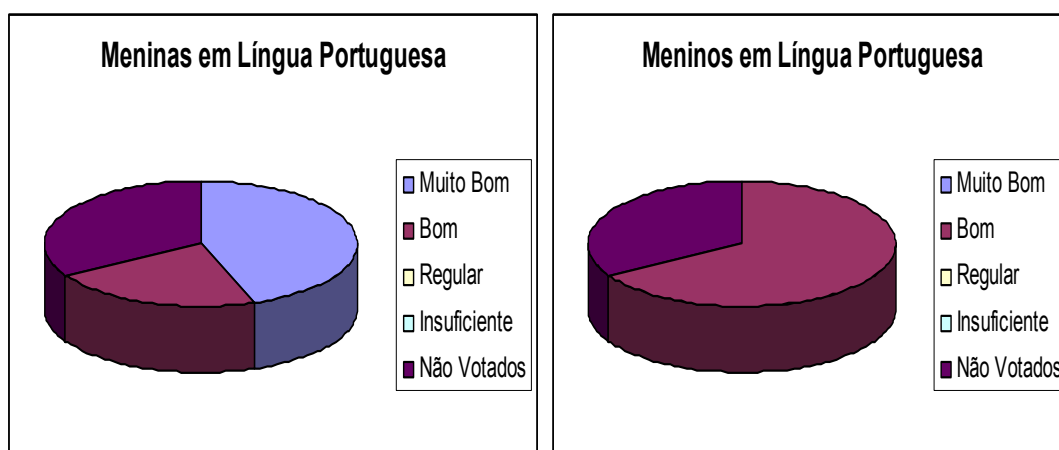
Uma perspectiva onde meninas e meninos, ao vivenciarem situações desafiadoras através de experimentos, acionam diferentes habilidades, permitindo aprendizagens significativas independentemente do sexo. Mas vale ressaltar, como já analisei anteriormente, que o modelo de Ciências ainda abraçado pela escola é androcêntrico e “excêntrico” (GUACIRA LOURO, 2003). As imagens utilizadas para a Feira de Conhecimentos em 2006 e 2007 (como anteriormente discuti) revelam o estereótipo de “cientista maluco” e de homens manipulando fórmulas, lidando com variados tubos de ensaio, enquanto as mulheres registram regularidades vistas no microscópio (uma sutil evidencia de assimetria) ou nem aparecem. Elas experimentam, eles fazem descobertas. Na análise de Ângela Lima e Souza (2003, p. 68), “[...] é bastante clara, portanto, a presença de um viés masculino no mundo das ciências, especialmente nas ciências naturais, que incorporam uma forte tendência androcêntrica na interpretação da natureza e nos modos de produzir o conhecimento”. Vale registrar os depoimentos das professoras Acácia: “[...] Em Ciências, tomando como referência a classe que eu tenho, o interesse é igual das duas partes, é muito bom mesmo nos dois. Nós saímos de dois projetos, agora que eles estavam apaixonados, inclusive foi tema da nossa Feira de Conhecimentos. Foi maravilhoso” e Margarida: “[...] Os dois se envolvem muito, o trabalho tem muita experimentação.”



Gráficos 7 e 8: Desempenho escolar de meninas e meninos em Matemática – Percepção docente.

Em Matemática, as meninas alcançaram 22,2%, um índice relativamente baixo na expectativa docente e que valida construções equivocadas de que as meninas não têm jeito ou não são suficientemente inteligentes para entender esta disciplina e outras que tenham como prerequisite a objetividade e a razão. Ao analisar as marcas de gênero na ciência moderna, Ângela Lima e Souza (2003) evidencia:

[...] Explicações para tal situação abrangem desde uma inaptidão “natural” para um trabalho que exige racionalidade, objetividade e demais habilidades marcadamente associadas ao masculino até a tendência, também “natural”, de se voltar para a maternidade e a família como a função mais adequada e requerida pela sociedade para a mulher. (ÂNGELA LIMA E SOUZA, 2003, p. 68)



Gráficos 9 e 10: Desempenho escolar de meninas e meninos em Língua Portuguesa – Percepção docente.

Há evidência nos depoimentos das professoras de que as meninas dedicam-se com mais afinco a Língua Portuguesa do que os meninos, principalmente na produção de textos, o que pode ser observado no gráfico de barras. As meninas obtiveram 44,5% no critério Muito bom, enquanto os meninos, 66,7% no critério Bom. Dados que sugerem uma supremacia dos meninos também em Língua Portuguesa, apesar de não destacado nas falas das docentes, como expresso nos depoimentos de Acácia: “[...] O que eu vejo é que realmente as meninas... elas têm uma facilidade, elas possuem uma certa clareza, uma desenvoltura na hora da escrita”, Dália: “[...] Eu percebi isso agora no trabalho de contos modernos, onde as meninas sentiam mais prazer na Língua Portuguesa, em fazer a reescrita, em fazer a revisão. Havia mais dedicação” e Margarida: “[...] Tem uma tendência sim, mesmo estando numa escola de linha e proposta diferente.”

A professora Acácia percebe diferentemente a relação entre meninas, meninos e a matemática: “[...] Na minha classe, pelo menos o que eu observo é que tanto meninos quanto meninas têm um grande desempenho, eles têm um excelente rendimento dentro da Matemática”, da mesma forma que Violeta, no que diz respeito às relações entre gênero e desempenho: “[...] Eu acho que o desempenho está relacionado com o esforço pessoal de cada um e não pela categoria sexo. Isso para todas as disciplinas.”

Vale salientar que os dados numéricos relativos ao desempenho nas disciplinas se referem a meninas e meninos de 1ª a 4ª séries. O Grupo 06 (Alfabetização) desenvolve uma

proposta diferenciada, não por disciplinas, mas por áreas do conhecimento, não havendo expectativas quanto a conteúdos específicos e sim com a construção de competências e habilidades que permitam, no futuro, esta incursão.

Observando este grupo, num momento em que realizavam uma atividade de Língua Portuguesa (uma cruzadinha ortográfica), percebi que as crianças partilhavam suas descobertas em grupos mistos, sem nenhuma interferência da professora ou alusão às capacidades individuais. A todo tempo eram estimuladas por ela a prosseguir, a raciocinar, a fazer deduções, independentemente do sexo ou de qualquer outra categorização.

Diferentes linguagens, diferentes discursos me disseram, através de cada uma das categorias analisadas, das marcas de gênero presentes no dizer da Escola Experimental. Sinais instituídos através da linguagem que oculta e limita as possibilidades de atuação, transformação e reconhecimento da mulher; sinais que denunciam a invisibilidade, o tratamento diferenciado e os estereótipos de gênero no ambiente escolar; sinais fortemente presentes numa escola que se pretende crítica e dialógica; sinais que evidenciam a urgência de se perceber, re-pensar e agir sobre as questões de gênero e sexualidade na educação, na escola, na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Densa, indiciária, minuciosa, a análise que fiz dos discursos de gênero na escola, em diferentes linguagens. Valores éticos, morais, religiosos, políticos e ideológicos ficaram evidentes, em maior ou menor escala, nas situações de entrevista, nos bate-papos nos intervalos (recreios), nas reuniões docentes, na troca de olhares, na partilha de experiências. Percebi e partilhei sentimentos, sentidos, significados nas discussões acerca de temas como mulher, feminilidade, maternagem, sexualidade, educação, trabalho, poder.

No ofício de tecelã, que me propus desempenhar, teci os fios e urdi a teia das diferentes linguagens que, marcando todo o período de visitas e entrevistas na escola, expressaram conceitos, anseios, receios, desejos, transformações, representações, ideologias... na perspectiva de gênero.

Durante a pesquisa e análise dos dados coletados, três questionamentos estiveram sempre presentes: Como gênero se constitui como discurso na escola? Como a linguagem de gênero se manifesta no contexto da escola e, em especial, da Escola Experimental? Quais as implicações desta linguagem na construção e validação de estereótipos para mulheres e homens?

Ao longo desta dissertação, as respostas a esses questionamentos foram se evidenciando a cada entrevista, cada análise, cada observação. Em tudo a forte marca, o indelével sinal de que a construção da identidade feminina (e masculina também) ainda está pautada no modelo historicamente criado, reproduzido e validado socialmente de mãe/mulher, pai/provedor.

Percebi, na trajetória de mulheres das mulheres lidas e entrevistadas, o imenso desejo de conquistas, vitórias, partilhas. Nos desafios por elas vividos, exemplos de barreiras ultrapassadas e a ultrapassar, transformações e muitas permanências. Dor, sofrimento, negação de identidade, desejo, verdades, medos. Ser mulher, vencer, superar-se, ser reconhecida, valorizada, visível, respeitada – desejo explícito e implícito no dizer das entrevistadas.

Quando penso em discurso, penso em processo, em movimento, em oratória. Quem discursa o faz para alguém. Seu dizer é intencional e, consciente ou inconscientemente, portador de ideologia. Ao final destes vinte e quatro meses de estudo, observação, trocas e aprendizagens, analisando discursos, uma outra provocação se revelou e norteou este

momento que se pretende conclusivo, mas que é, de fato, espaço para novos caminhos, olhares, transformações, subversões.

As “respostas” construídas e que ora apresento (consciente do seu caráter de impermanência e incompletude) foram pensadas na articulação entre o meu olhar (construído a partir das minhas leituras e experiências de vida), a base teórica que deu suporte a esta pesquisa, os discursos analisados densa e indiciariamente e as categorias de análise. Categorias que não estão escritas nos documentos que norteiam as práticas educativas (Projeto Político-pedagógico, Proposta Curricular), mas que estão, de alguma forma, inscritas na história de meninas e meninos, mulheres e homens, como evidenciei em cada capítulo desta dissertação.

Perguntar como, na escola, através do discurso em diferentes linguagens, se constrói, conduz e reproduz a identidade de mulher sugere, na linha interpretativa que abracei nesta pesquisa, as seguintes respostas:

Na reprodução dos estereótipos socialmente construídos e validados pela escola, para mulheres e homens: mulher sensível, maternal, compreensiva, mãe, cuidadora, dependente; homem provedor, chefe de família, cabeça do casal, forte, objetivo, independente. Exemplos explícita ou implicitamente veiculados em diferentes momentos, linguagens e discursos vividos na escola.

No ocultamento da mulher nas diferentes linguagens e situações vividas na escola: na generalização do masculino nos discursos orais, escritos, pictóricos. Nos exemplos citados e vivenciados nas brincadeiras, nas intervenções, nas reproduções. Na ausência feminina nas imagens, nos textos escritos.

No tratamento diferenciado para meninas e meninos, professoras e professores, no dia-a-dia escolar: evidenciando sensibilidade, atuação, competência, participação, responsabilidade, ética e valores como atributos diretamente relacionados ao sexo.

Na compreensão de que a Atuação feminina ainda está condicionada aos papéis e estereótipos de mulher/mãe/dona de casa: mulher que tem cuidado especial em tudo que faz, que é maternal, que capricha nas coisas, que acompanha o dia-a-dia das filhas e filhos na escola e que por isso mesmo tem grande papel na sociedade. Papel de manter a família, de educar, de reproduzir a dominação masculina e, conseqüentemente, a submissão feminina.

Na não naturalidade com que temas ligados ao sexo e à sexualidade ainda são tratados na escola: estereotipando as questões ligadas à transformação de crianças em jovens, de jovens em adultos, validando o maior cuidado com o corpo e a sexualidade para as meninas, aceitando e justificando comportamentos inadequados para os meninos em função

da própria anatomia e cerceando as ações das meninas – convidadas a todo momento a perceber-se como “diferentes” e responsáveis, já que mais compreensivas, pelo repensar de atitudes e ação correta.

Na concepção de que meninas e meninos têm desempenho diferenciado por conta do seu sexo: meninos mais objetivos, rápidos, racionais, daí seu melhor desempenho nas áreas tidas como exatas. Meninas, por seu caráter mais subjetivo, delicado, cuidadoso, teriam melhor desempenho nas áreas de humanas. Esses mitos são um alerta para a necessidade de pensar na plasticidade cerebral (nos diferentes estímulos e conexões que podem ser feitos através da educação), nas implicações pessoais (condições de produção), nos condicionamentos sociais e não na categoria sexo.

A associação dessas construções no pensamento, nos discursos e nas ações da escola configura, na proposta educativa viabilizada em sala de aula, um espaço onde as relações de gênero se manifestam, mas que não são discutidas e concretamente percebidas (apesar de internalizadas) pelos sujeitos envolvidos.

No caminho de investigar, discutir, conhecer e sentir a realidade com olhos, sentidos e sentimentos de mulher, a “certeza” de um diagnóstico que convida à ação. Uma ação que dê visibilidade, credibilidade e amplitude às discussões de gênero. Uma ação recheada de força, beleza, poder, coragem, medo, trabalho, disposição, sedução... presentes em cada passo, cada gesto, cada etapa da pesquisa feminista.

Com rigor, firmeza e delicadeza fui orientada para este olhar sensível, situado, político, firme. Um olhar denso e indiciário. Um olhar atento aos sinais, às palavras, aos discursos, aos sujeitos mulheres. Um olhar exigente, confiante, estimulante. Um olhar de imensa gratidão por esta escola receptiva, corajosa, ousada. Um olhar preñado de reconhecimentos, expectativas, descobertas e amor pela pesquisa feminista. **Um olhar empoderado.**

Caminhos

*Memória, o que ficou guardado
Lembrança, o que não pode ser apagado.
No que tempo que aqui vivi
Quanto aprendi!!!
De gênero, o que sabia
Como era pouco, agora sei.
Despertar a cada dia
Para a certeza, a alegria
De conhecer os processos*

*Os avanços, os retrocessos
Do pensar, da mulher
Do crescer, do vir a ser.
De sexualidade
E suas mil facetas
Fica a impressão
E a instigante sensação
De que “nada na verdade é o que parece ser”.
Tudo isso e mais um pouco
Nos caminhos de gênero e educação.
Saffiotti, Butler, Badinter
Pétalas e pétalas
Circulando, circulando
Como um belo e complexo bem-me-quer.
Beauvoir, Fagundes, Perrot
Passo a passo
Mão na mão
Despertando a emoção
Aprendendo a dizer não.
Mead, Souza, Schott
Caixas de muitos segredos
Mistérios, descobertas.
Em todas/os a magia de descobrir
A cada minuto, uma porta aberta.
Porta de outras portas
Ora certas, ora incertas.
Mas sempre trazendo a galope
Um susto, um arrepio, a emoção
De encontrar no olhar, na mão estendida
Na orientação correta
Novos caminhos
Novas pessoas
Grandes amigas
Outras tantas descobertas.*

(Rita Moreira, outono de 2008)

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **O Guarani**. São Paulo: Formar, 1959. (Coleção obras completas).
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Presença - Martins Fontes, 1974.
- ALVES, Ivya. **Interfaces**. Ilhéus: Editus, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Editora: Portugal, 1999.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Emanuel. A Arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- ASSIS, Machado de. **Helena**. 1º volume. São Paulo: Formar, 1959. (Coleção obras completas).
- A TARDE: jornal de circulação diária. Salvador, 31 ago. 1987.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- _____. **Um é o Outro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. 2. São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
- BÍBLIA SAGRADA. **Novo Testamento**. São Paulo: Paulus, 1990.
- BOCK, Darrell L. **Quebrando o Código Da Vinci: respostas às perguntas que todos estão fazendo**. Osasco: Novo Século, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. **Educação e Realidade**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, jul./dez. 1995.
- BRAICK, P. R.; MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. São Paulo: Moderna, 2000.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. v. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- BROWN, Dan. **O Código Da Vinci**. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho Feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. In: **Estudos feministas**, [S.I.]: CIEC - UFRJ, v. 2, n. 3, 1994.
- BUCK, Pearl S. **A Boa Terra**. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CÁCERES, Florival. **História Geral**. São Paulo: Moderna, 1996.
- CAMPOS, Flávio de. **Oficina de História: história do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1999.
- CHIANCA, Leonardo. **Iliada/Homero**. São Paulo: Scipione, 2001. (Adaptação).
- _____. **Odisséia/Homero**. São Paulo: Scipione, 2000.
- COLASANTI, Marina. Uma voz entre os arbustos. In: _____. **Entre a Espada e a Rosa**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1992.
- CORREIO DA BAHIA. **500 anos do Brasil**. Salvador, 2000. (Suplemento dominical).
- COSTA, Ana Alice Alcântara. **As donas no poder**. Mulher e política na Bahia. 1. ed., v. 1. Salvador: Assembléia Legislativa da Bahia/NEIM - UFBA, 1998.
- COUTINHO, E. **Menstruação, a sangria inútil: uma análise da contribuição da menstruação para as dores e os sofrimentos da mulher**. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- HUMBERTO ECO. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Record, 1986.
- FAGUNDES, Tereza Cristina P. Carvalho. **Mulher e Pedagogia: um vínculo re-significado**. Salvador: Helvécia, 2005.
- _____. Sexualidade e gênero: uma abordagem conceitual. In: _____ (Org.). **Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2005.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOLHA DIRIGIDA: jornal de circulação semanal. São Paulo, 15 out. 2005.
- FONTES, Oleone Coelho. **Lampião na Bahia**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- _____. **Arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Record, 1995.

GATTAL, Zélia. **Anarquistas Graças a Deus**. Rio de Janeiro: Record, 1979.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da Cultura. In: _____. **A interpretação das culturas**. São Paulo: Editora Guanabara, 1989.

GILLIG, Jean-Marie. **O Conto na Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

GONÇALVES FILHO, Antenor Antonio. **Educação e Literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOODALL, Jane. **Uma janela para a vida**: trinta anos com os chimpanzés da Tanzânia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

GRIMM, J. **Os contos de Grimm**. São Paulo: Paulus, 1989.

HALL, S. H. História da vida privada. In: PAZZINATO, A. L.; SENISE, M. H. V. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Ática, 2002.

HARDING, Sandra. **Ciência y Feminismo**. Madrid: Ediciones Morata, 1996.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Rio de Janeiro: Record, 1988.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da Infância**. São Paulo: Artmed, 2001.

HENRY, Thomaz. **Vidas de mulheres célebres**. Porto Alegre: Globo, 1965.

JORGE ZAHAR EDITOR. Prefácio. In: GOODALL, Jane. **Uma janela para a vida**: trinta anos com os chimpanzés da Tanzânia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

KISHIMOTO, Tizuco Mochida. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Revista Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KREUTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? **Revista Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LEAL, José Carlos. **A Maldição da mulher de Eva aos dias de hoje**: um estudo sobre a origem e a evolução do Machismo. São Paulo: DPL, 2004.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria Freire de. **As armas de Marte no espelho de Vênus**: a marca de gênero em Ciências Biológicas. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

LIMA, João Francisco de. **Ana Néri**: heroína da caridade, patrona das enfermeiras. São Paulo: Nova Época Editorial, 1977.

LISPECTOR, Clarice. Amor. In: MORICONI, Ítalo (org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997a.

_____. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997b.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 41.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. Salvador: EDUFBA, 1998.

MEAD, Margareth . **Macho e Fêmea**. Petrópolis: Vozes, 1967.

MELLO, Leonel Itaussu A.; COSTA, Luís César Amad. **História Antiga e Medieval**: da comunidade primitiva ao Estado Moderno. São Paulo: Scipione, 2001.

MORENO, Amparo. Em torno al androcentrismo em “la Historia”. In: MORENO, Amparo. **El arquetipo viril protagonista de la historia**: Ejercicios de lectura no androcéntrica. Cuadernos Inacabados. Barcelona: La Sal, 1987. p. 17-68 e 97-111.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook. Produção: Wald Disney Feature Animation. Roteiro: Robert D. San Souci e Rita Hsiao e outros. [S.I.]: Walt Disney Pictures, 1998.

OLIVEIRA, Maria da Conceição Carneiro. **História para todos**: 1ª série. São Paulo: Scipione, 2004.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso**: Princípios e procedimentos. São Paulo: Pontes, 2002.

PASSOS, Elizete Silva. **A Educação das Virgens**: um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

PERROT, Michelle. **Os excluídos da História**: operários, mulheres, prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO da Escola Experimental. Salvador, 2000.

ROTH. Prefácio. In: SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001

ROLKA, Gail Meyer. **100 Mulheres que mudaram o mundo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi de Língua Portuguesa**. São Paulo: Escala Educacional, 2007.

SAFFIOTI, Heleith I. Bongiovani. **A Mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

_____. **O Poder do Macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da Arte**. São Paulo: Ática, 2000.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil para análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1991.

SCHOTT, Robin. **Eros e os processos cognitivos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1996.

SHAKESPEARE, William. **A Megera domada**. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

TAVARES, Luis Henrique Dias Tavares. **História da Bahia Salvador**. Salvador: Correio da Bahia. 2000.

TEIXEIRA, Jerônimo. A Riqueza da língua. **Revista Veja**. São Paulo: Abril. n. 2025, ano 40, n. 36, set. 2007, p. 88-96.

VEJA: revista semana de informação. São Paulo: Abril, n. 65, ano 39, Edição Especial, n. 1.958, jun. 2006.

VELLOSO, Mabel. **Janelas**. Salvador: EGBA, 1990.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

VICENTINO, Cláudio. **História**. Projeto Radix. São Paulo: Scipione, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

XINRAN. **As Boas mulheres da China**: vozes ocultas. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

WALLERSTEIN, V. **Feminismo como pensamento da diferença**. Labrys: estudos feministas (on-line). Jan./Jul. 2004 (citado 21 jul. 2005). Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys5/textos/valeskafeminismo.htm>>. Acesso em: mar. 2008.

WALKER, C.B.F. O cuneiforme. In: HOOKER, J. T. (Intr.). **Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto**. São Paulo: Edusp, Melhoramentos, 1996.

WHITAKER, Dulce. **Mulher & Homem**: o mito da desigualdade. São Paulo: Moderna, 1988.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.) **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZIMMER BRADLEY, Marion. **As Brumas de Avalon**: A Senhora da Magia. [S.I.: s.n.], 1982.

APÉNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

SINAIS DE GÊNERO NAS DIFERENTES LINGUAGENS QUE TECEM O DISCURSO NA ESCOLA.

Prezada colega,

Com este estudo, vinculado ao Mestrado em Educação da Universidade Federal da Bahia, pretendo investigar, numa perspectiva de estudos de gênero, a linguagem e as representações do feminino nos discursos orais e escritos veiculados pela escola, buscando os efeitos de sentido e as marcas de dominação na reprodução e manutenção de palavras e expressões de poder que envolvem o ser e o fazer da mulher na escola e na sociedade contemporânea.

Neste sentido, conto com sua colaboração, respondendo a esta entrevista e permitindo a divulgação dos dados da pesquisa. Não é necessário se identificar.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Identificação:

- 1.1. Idade: _____ anos 1.2. Sexo _____ 1.3. Situação conjugal _____
 1.4. Curso _____ 1.5. Ano de Ingresso no curso _____
 1.6. Ano de conclusão _____ 1.7 Religião _____
 1.8. Atuação profissional (Rede pública ou Rede particular) _____
 1.9. Escola em que atua _____
 1.10. Tempo de serviço _____

2. Resposta:

- 2.1. Como você define “ser mulher”?
 2.2. Como você define “ser homem”?
 2.3. Você distingue meninas e meninos no tratamento em sala de aula?

2.4. Você organiza filas, tendo como critério o sexo das crianças?

2.5. Para você, como se dá o desempenho de meninas e meninos nas disciplinas:

Disciplina	Meninas	Meninos
Matemática		
Língua portuguesa		
História e Geografia		
Ciências		
Artes		

MB – Muito Bom B – bom R – regular I – insuficiente

2.6. Você caracteriza (usa definições) para meninas e meninos de modo diferente em sala de aula?

2.7. Dê exemplos dessas características que distinguem os dois sexos.

2.8. Na sua escola, professoras e professores são tratados de modo diferenciado? Por quem?

2.9. Você acha que o seu gênero interfere no modo como você encara as questões que são colocadas pelas/os estudantes? De que forma?

2.10. Você acha que é necessário educar meninas e meninos de modo diferenciado? Em que temas ou situações?

2.11. Como você reage a expressões que generalizam no masculino? Comente.

3. Indique nas colunas ao lado das afirmativas apresentadas se você concorda plenamente, concorda parcialmente, nem concorda, nem discorda, discorda plenamente:

Afirmativas	Concorda plenamente	Concorda parcialmente	Nem concorda nem discorda	Discorda plenamente
O tamanho do cérebro feminino e masculino influencia nas diferentes habilidades nos dois sexos				
Mulheres são mais emocionais do que os homens				

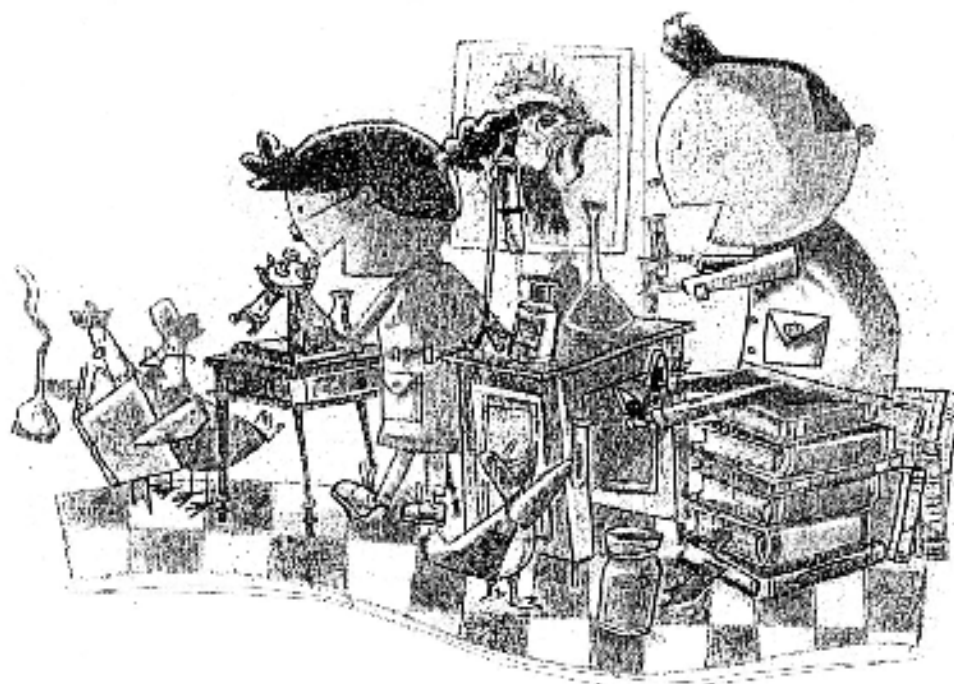
por causas genéticas e hormonais				
Homens são mais violentos que mulheres por causas hormonais				
Meninos desde o nascimento não se interessam por bonecas				
Meninas brincam com bonecas por causa do instinto maternal inerente às mulheres				
Homens são biologicamente polígamos e mulheres monogâmicas, desde os primórdios da evolução, com vistas à preservação da espécie				
O desejo sexual é mais intenso nos homens, do que nas mulheres				
Homens são biologicamente programados para a luta pela sobrevivência, enquanto as mulheres o são para a preservação da espécie				

Escreva livremente sobre a sua visão acerca da discussão de temas relacionados à sexualidade na escola.

ANEXOS

ANEXO A – CIRCULAR FEIRA DE CONHECIMENTOS 2006Escola
Experimental

Salvador, 29 de agosto de 2006

FEIRA DE CONHECIMENTOS 2006

Quem somos nós? De onde viemos? Como tudo começou? O mundo pode acabar? O que podemos fazer para construir um mundo melhor?

Com imaginação e observação, bases da investigação científica, nossos alunos buscam compreender e explicar os fenômenos da natureza e da vida em sociedade.

Lidar com a idéia de finitude dos recursos naturais e da necessidade de colocar o conhecimento e as conquistas tecnológicas a serviço da vida e da sua melhoria de qualidade, além de perceber a ciência como instrumento de compreensão e transformação do mundo, são os objetivos da nossa "Feira de Conhecimentos".

Venham compartilhar conosco as descobertas das nossas crianças.

Local: Escola Experimental

ANEXO B – CIRCULAR FEIRA DE CONHECIMENTOS 2007Escola
Experimental

Salvador, 12 de setembro de 2007.

Feira de Conhecimentos



Pensar no conhecimento científico é refletir sobre as possibilidades e riscos das Ciências para a vida da humanidade.

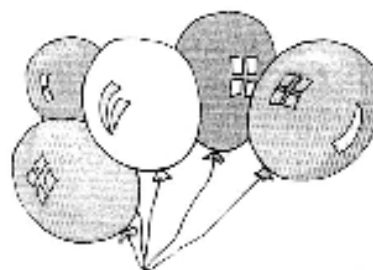
Através de experimentos, pesquisas, discussões e registros no dia-a-dia, estimulamos o potencial investigativo de nossas crianças para que possam transformar as invenções e descobertas em prol do bem estar da sociedade.

Neste sentido, estaremos realizando a nossa Feira de Conhecimentos no dia 15/09/2007 (sábado) das 8h às 12h, compartilhando nossos saberes com toda comunidade.

ANEXO C – CIRCULAR AOS PAIS E AMIGOS

Escola
Experimental

Salvador, 13 de março de 2007.



Aos pais e amigos da Escola Experimental:

Amanhã nossa Escola estará completando 42 anos de vida. Viva a Experimental!

Todo este tempo tem sido aproveitado de forma construtiva, ensinando, aprendendo, crescendo e desenvolvendo crianças e adultos.

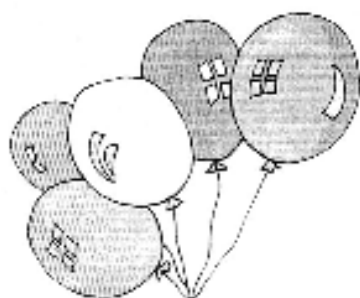
Entusiasmo, alegria, investimento na educação de qualidade são compromissos que fazem parte do nosso dia-a-dia.

Estamos felizes por festejar esta data com banda de música, inauguração da nossa Parede de Escalada e a adoção da Praça defronte do Shopping Vila Laura, levando nosso projeto de "Meio Ambiente e Sustentabilidade" para a comunidade do nosso bairro.

É por tudo isso que ao comemorar 42 anos de existência reafirmamos que **"nossa marca é ser diferente"**.

Seja Experimental!

Seja diferente!



Atenciosamente,

A Direção.