

GT – GÊNERO E EDUCAÇÃO

ANDRÉA PACHECO DE MESQUITA

Escola lilás: quando a universidade leva a discussão de gênero para alunos (as) e professores (as) do ensino fundamental e médio

ANNA CHAISUK BAROUCHEL

Radiografia da mulher discente em cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005

CECILIA MARIA DE ALENCAR MENEZES

Pesquisa (auto)biográfica e estudos de gênero: Reflexões iniciais sobre epistemologias feministas e itinerários metodológicos

DENISE BASTOS DE ARAUJO

Miradas femininas: representações de mulheres em vídeos de uso didático

DIONE MARCIA DA SILVA BRANDÃO

Do tempo da uniformização ao tempo da alteridade: a lei 9.795 e a perspectiva de gênero na educação ambiental brasileira

GICELE SUCUPIRA

Existem meninas gênias: um diálogo entre gênero e matemática

HARUE TANAKA

As ganhadeiras de Itapuã (estudo de caso): gênero, música e educação

MARIA ELIZABETH DA SILVA

Retratos e uso do roxo e do lilás como metodologia de trabalho com mulheres: relato de uma experiência realizada

RAILDA MARIA BISPO DE JESUS

Educação, sexualidade, gênero e as perspectivas de debate em cursos de formação de professores

TATIANE DA SILVA SALES

“Aos meninos, álgebra, às meninas, prendas domésticas: história da educação das práticas pedagógicas diferenciadas entre meninos e meninas em São Luís (1900-1930)”

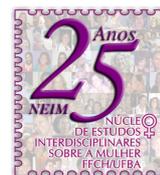
TATIANE DE JESUS CHATES

Mulheres em trânsito: um estudo de caso acerca das representações de gênero no curso de condutores da escola pública de trânsito de Salvador

TATIANE DE LUCENA LIMA

A desconstrução dos gêneros na prática pedagógica: uma análise sobre os discursos docente

GT – Gênero e Educação
Andréa Pacheco de Mesquita
Laís Luciani de Oliveira Lessa
Nayhana Calandrine Souza Soares
UFAL



ESCOLA LILÁS: quando a universidade leva a discussão de gênero para alunos (as) e professores (as) do ensino fundamental e médio

1. Extensão Universitária: um espaço de síntese entre o fazer universitário e a realidade sociedade

*Eu tropeço no possível, e não desisto
de fazer a descoberta do que tem dentro
da casca do impossível.
(Carlos Drummond)*

A nossa compreensão de extensão universitária está dentro da perspectiva de uma formação profissional baseado no tripé ensino- pesquisa- extensão, o qual deve ter em suas diretrizes o compromisso social da universidade, como forma de inserção nas ações de promoção e de garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento social. Sendo assim, a Extensão constitui-se numa prática acadêmica que objetiva entrelaçar a universidade com as necessidades da sociedade. É um processo educativo, científico e cultural que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável.

As universidades públicas brasileiras são instituições criadas para atender às necessidades do país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento econômico, social, cultural e político da nação, constituindo-se em espaços privilegiados para a produção e acumulação do conhecimento e a formação de profissionais críticos e comprometidos.

A Extensão Universitária passou a ganhar espaço dentro da universidade com a Constituição Brasileira de 1988, que no seu artigo 207 afirma: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão" e com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que em seu Artigo 43 estabelece que a Educação Superior tem como uma de suas finalidades estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

O Projeto **Escola Lilás**: quando a Universidade leva a discussão de Gênero para alunos (as) e professores (as) do ensino fundamental e médio tem como propósito estabelecer um diálogo aberto entre a sociedade e a universidade ao articular o saber popular e as práticas sociais das comunidades com o conhecimento científico e a prática social da vida universitária.

Nosso trabalho tem como horizonte o resgate da cidadania. Uma Cidadania Crítica que deve ser entendido, tendo como base a teoria crítica. O que significa o conceito de cidadania entendido como construção cotidiana de uma sociedade justa, igualitária, democrática e plural resultado da emancipação dos indivíduos na sociedade. Na nossa sociedade capitalista, os direitos são conquistas, não são automaticamente garantidos pelo Estado. Para efetivar estes direitos, é necessário que os indivíduos participem, na sociedade, de maneira organizada, pressionando, reclamando e exigindo do Estado a efetivação dos direitos historicamente conquistados (seja pela pressão da classe trabalhadora, seja como concessão do Estado para manter a sua dominação). Isto requer um conhecimento crítico da realidade por parte da sociedade para que possam desenvolver uma participação organizada como forma de garantir seus direitos. Ou seja, nosso trabalho objetiva resgatar essa cidadania de forma crítica o que *envolve a proteção 'dos poucos' que têm pouco poder (ex. minorias raciais, de classe, de gênero e religiosas), dos que precisam ser protegidos da tirania 'dos muitos' e/ou da elite.* (Janoski; Gran, In QUIMELLI, 2005, p. 43). Pensar essa nova sociedade baseada na igualdade é pensar um novo estilo de vida, onde as práticas cotidianas sejam ações políticas que envolvem o fim das classes sociais, a desconstrução de preconceitos e dos paradigmas baseados nas desigualdades e nas injustiças sociais. Ou seja,

(...) requer a supressão das principais fontes de privação da liberdade: a pobreza, a falta de oportunidades econômicas, a desinformação cultural,

o atraso tecnológico, a má qualidade dos serviços públicos, a intolerância de governantes autoritários, a degradação do ambiente e tantas outras mazelas que marcam a realidade social deste começo de século, principalmente em países como o Brasil (Andrade, 2006: 40)

A materialização de um trabalho de extensão dentro desta perspectiva só pode ser pensada dentro de uma visão de compartilhamento de saberes e de experiências. Num processo de troca, respeito mútuo e de partilhamento. É neste sentido que nosso Projeto ***Escola Lilás: quando a Universidade leva a discussão de Gênero para alunos (as) e professores (as) do ensino fundamental e médio*** vem sendo realizado, a partir de um diagnóstico rápido participativo que desenvolvemos com a equipe técnica (colaboradoras da Organização de Mulheres Maria Mariá, alunas das disciplinas Fundamentos histórico, teórico e metodológico do Serviço Social III e Gênero e Serviço Social) e os grupos de professores (as) das escolas participantes do projeto.

Esse diagnóstico rápido participativo nos possibilitou o conhecimento mais detalhado de cada comunidade que estamos desenvolvendo o projeto. Em seguida realizamos uma capacitação da equipe técnica (colaboradoras da Organização de Mulheres Maria Mariá, alunas das disciplinas Fundamentos histórico, teórico e metodológico do Serviço Social III e Gênero e Serviço Social) para o trabalho com comunidade, gênero e violência contra a mulher. Após esse momento, começamos a trabalhar nas escolas com as demandas apontadas pelo Diagnóstico Rápido Participativo planejando as ações que desenvolveríamos em cada escola. Iniciamos com a proposta de realização dos Seminários sobre Gênero e a Lei Maria da Penha nas escolas e comunidades, contudo antes dos Seminários trabalhamos com oficinas, grupos de estudo, palestras como forma de preparação do mesmo. Também produzimos um caderno de Histórias clássicas de crianças (chapeuzinho vermelho, branca de neve, rapunzel, cinderela) com um olhar de gênero, ou seja, reconstruímos as histórias infantis a partir de uma perspectiva de igualdade entre mulheres e homens.

Posteriormente, na segunda fase deste projeto (2008-2009) a nossa proposta é trabalhar com uma **Gincana de Gênero** em que as escolas planejem uma apresentação cultural ou artística sobre as temáticas, gênero e violência

contra a mulher. Por fim, publicaremos uma Cartilha on-line de Capacitação de Professores (as) para trabalhar Gênero e a Violência contra a Mulher nas escolas e uma Cartilha impressa sobre a Lei Maria da Penha com gravuras e histórias em quadrinhos para trabalhar com crianças e adolescentes.

O objetivo deste projeto é capacitar Alunos (as) e Professores (as) de Escolas Públicas sobre a discussão de Gênero e Violência contra a Mulher, fortalecer a relação teoria e prática nas disciplinas Gênero e Serviço Social e Fundamentos históricos, teóricos e Metodológicos do Curso de Serviço Social da UFAL, contribuir para a formação de profissionais comprometidos com a realidade social, capacitar os Alunos (as) das disciplinas envolvidas para o trabalho com comunidade, discutir a Violência contra a Mulher tão presente em nossa sociedade, debater a Lei Maria da Penha (de Violência Doméstica), construir uma Cartilha para trabalhar as relações de Gênero em Escolas, fortalecer a relação ensino, pesquisa e extensão, contribuir para que a UFAL realize sua função social de produtora e disseminadora de conhecimento.

2. As Relações de Gênero na Sociedade Brasileira: problematizando o debate

Quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas. (Heller, 1989:38)

Ao longo da história da sociedade brasileira os mecanismos sociais e ideológicos produziram idéias e valores para reproduzir e justificar as desigualdades sociais e políticas. Os aparelhos ideológicos Estado¹ (Igreja, Família, Escola, Meios de Comunicação, Leis, etc.) são a base dessa reprodução. São eles que possibilitam a aceitação da sociedade de que homens e mulheres são essencialmente desiguais. São eles que dividem os papéis sociais: o homem foi feito para o mundo do trabalho, para a vida política, para ocupar cargos de mando, para ocupar lugares de destaque; enquanto que as mulheres são o “sexo frágil”, as figuras “doces”, “delicadas”, “sensível” “que precisa ser protegida”,

¹ Sobre essa categoria ver Althusser, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2001, 8ª edição.

destinada a vida familiar, ao cuidado dos filhos (as) e a realizar todos os papéis femininos de nossa sociedade. A idéia de que a diferença entre homens e mulheres é natural ou biológica é o que define a ordem natural das coisas.

É como pensar que existe uma idéia de um destino do qual não podemos fugir, como diz Chauí:

Se, por exemplo, nasci negra, mulher, numa família pobre, numa sociedade racista, machista e classista, que me discrimina racial, sexual e socialmente, que me impede o acesso à escola e a um trabalho bem remunerado, que me proíbe a entrada em certos lugares, que me interdita de amar quem não for da mesma 'raça' e classe social, como dizer que sou livre para viver, sentir, pensar e agir de uma maneira que não escolhi, mas foi-me imposta. (1995:358)

É essa ordem de cunho preconceituoso, machista, classista que foi produzido historicamente e mantida até os nossos dias atuais que justifica as desigualdades de gênero. Como diz Marx,

(...) na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, dá-se ao mesmo tempo a distribuição e, com efeito, a distribuição desigual, tanto quantitativa como qualitativamente, do trabalho e de seus produtos: ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade (...) (Ideologia Alemã, 1977:46)

No Brasil, em especial no Nordeste esta cultura patriarcal é extremamente viva, principalmente nas famílias de baixa renda, a qual a regra básica é a submissão da mulher em relação ao homem, do (a) filho (a) diante do pai e/ou mãe e dos mais novos frente aos mais velhos. Como também a nossa cultura referenda tudo que é relacionado ao mundo da casa é feminino, deve ser assumido pela mulher e tudo o que pertence à rua ou é de fora, é masculino, deve ser assumido pelo homem. Resumindo, o homem deverá ser o provedor e a mulher a dona de casa. Contudo, vale ressaltar no jogo das relações entre o homem e a mulher, mesmo a autoridade doméstica da esposa, é subordinada aos mandos e desmandos do marido. Ou seja, o poder o qual a mulher exerce é

sempre subordinado e desigual em relação ao homem o que promove a legitimação de uma violência física ou simbólica contra a mulher.

A família não é somente uma oportunidade de expressão de afetividade, mas também, um valor preponderante e uma referência básica uma construção de seus universos simbólicos. Sobre o valor fundamental da família, Da Mata, diz que a família em sua versão patriarcal significa um valor e uma forma ideológica básica para toda a sociedade brasileira. Para o referido autor, a família para os brasileiros não é apenas uma possibilidade de resolver a questão sexual ou uma operadora da reprodução física do sistema:

Ela é também banco e escola, agência de serviço social e igreja, consultório médico e partido político, máquina de controlar o tempo e lugar onde temos cidadania perpétua, restaurante de luxo e local onde sabemos ser amados incondicionalmente. (Da Mata, 1987:136).

Sendo assim, um dos aspectos conotativos da questão de gênero na atualidade é a “violência contra mulher” ou “violência doméstica”, em que o homem em seu papel social de “dono”, de “todo poderoso”, de “chefe da família” torna-se o proprietário da mulher. Em nome da proteção, da honra e da sua condição de marido ele justifica todo e qualquer tipo de violência cometida contra a mulher.

É neste sentido que a Lei Maria da Penha coloca em seus artigos a necessidade de um trabalho sistemático da questão de Gênero nas Escolas numa perspectiva de superar as desigualdades historicamente e socialmente produzidas e que leva a alto índice de violência doméstica. Sendo assim, o nosso projeto visa levar para o interior das escolas públicas e privadas do bairro do tabuleiro e do município de Rio Largo o debate sobre os direitos individuais e sociais das mulheres. Além, é claro, da articulação entre a unidade teoria e prática a qual é perpassada o Projeto de formação profissional do Curso de Serviço Social da UFAL.

3. Projeto de Extensão Escola Lilás: uma gota d'água se transforma em oceano de reivindicações

Tantos Pisam neste chão que talvez ele se humanize.

(Carlos Drummond de Andrade)

O nosso trabalho de extensão visa ser um esforço de mobilização, organização e troca de saberes com as classes populares a cerca das relações de gênero na nossa sociedade capitalista. A violência contra a mulher é uma das conseqüências da desigualdade entre homens e mulheres historicamente construída e socialmente sacramentada. Uma violência que acontece dentro de casa – um espaço que pressupõe ser o lugar do afeto, do carinho e do amor. Precisamos entender que violência contra a mulher viola os direitos humanos e que essa lógica da mulher como propriedade do marido e que conseqüentemente ele tem o direito sobre sua vida e seu corpo, podendo bater, humilhar, maltratar e até matar é uma idéia ultrapassada que não pode existir na nossa realidade. Para romper essa lógica foi criada a Lei Maria da Penha que tem como objetivo coibir a violência doméstica. Contudo, sabemos que as leis não bastam e que mudar essa realidade é um desafio cotidiano de mudança de valores, concepções, e posturas individuais e coletivas.

O desafio é de construir em consonância com o Código de Ética dos (as) Assistentes Sociais, uma formação profissional que abranja maiores horizontes, e possa banhar-se em uma nova concepção de sociedade baseada na igualdade, na democracia e na justiça social. Desconstruir preconceitos, por em xeque a compreensão dos papéis sociais historicamente atribuídos aos homens e as mulheres. Enfim, relativizar e superar as opressões. Como diz o Curso de Capacitação Ética para Agentes Multiplicadores (2007):

Para superar as condições objetivas da moral conservadora ou moral individualista, é preciso construir uma nova sociedade. Mas aqui e agora é possível também lutar para que as liberdades sejam cada vez mais ampliadas. Podemos pensar numa moral “revolucionária”, desde que tenhamos claro que “o buraco é mais embaixo”, ou seja, trata-se de superar as relações sociais em sua totalidade. Isso posto, cabe

considerar a ética como um dos espaços de luta pela realização da liberdade, o que implica o resgate de categorias éticas fundamentais como responsabilidade, compromisso, alteridade. E não esqueça da democracia e da defesa dos direitos humanos, da não discriminação, ou seja, dos valores e estratégias inscritos no Código de Ética dos Assistentes Sociais. (p.55)

Pretendemos desta forma, caminhar na direção do Projeto Pedagógico do Curso de Serviço Social para a partir de uma formação profissional baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão, formar Assistentes Sociais capazes de apreender o significado social e histórico da profissão e intervir de forma crítica e qualificada, nos espaços de atuação profissional, com fundamentação teórico-metodológica e posicionamento ético-político de acordo com a Regulamentação da Profissão (Lei Nº 8.662/93) e com o Código de Ética do Assistente Social (Resolução CFESS – 273/93).

Entendemos os limites que a sociedade capitalista nos impõe para a emancipação humana, contudo também sabemos que só a organização e luta da classe trabalhadora pode mudar os rumos desta história. Por isso precisamos fortalecer as organizações coletivas, os movimentos sociais, as manifestações por direitos humanos, sociais e políticos e para isso a universidade precisa assumir seu papel de produção e socialização de conhecimento para a classe trabalhadora.

4. Atividades Desenvolvidas

Durante a execução do projeto desde a sua aprovação no mês de agosto de 2007 realizamos 01 (um) curso denominado “As relações de Gênero, Raça e Classe Social no Brasil” que contou com realização de 04 (quatro) palestras (A Mulher na Sociedade Capitalista, Mulher e Emancipação Humana, Mulher e Mercado de Trabalho, Mulher Negra: preconceitos entrecruzados), 01 (uma) oficina (Violência contra a mulher), 02 (dois) seminários (16 Dias de Ativismo – O Desafio da Implementação da Lei Maria da Penha e Seminário de Combate à Opressão da Mulher: Nada é impossível de Mudar). 02 (dois) seminários na Escola Paulo Freire, 02 caminhadas/passeatas pela orla de Maceió (estratégia para chamar atenção do poder municipal, estadual e da população para a questão

da mulher). Essas atividades tiveram o intuito de capacitar e organizar os (as) alunos (as) das disciplinas Fundamentos históricos, teóricos e metodológicos do serviço social III, Gênero e serviço social e as pesquisadoras e colaboradoras da Organização de mulheres Maria Mariá. Contudo, como uma forma de democratizar esse espaço todas essas atividades foram abertas a comunidade em geral, participando alunos (as) de outros cursos e de outras universidades, mulheres da Unidade Produtiva “AS MARIAS” da cidade de Rio Largo, mulheres do Grupo de lésbicas DANDARA, mulheres do movimento de mulheres de Maceió, profissionais de órgãos estaduais e municipais ligados a questão da mulher, entidades governamentais e não-governamentais.

5. Considerações Finais

*Confuso amanhecer, de alma ofegante
e angustias sofreadas,
injustiças e fomes e contrastes
e lutas e achados rutilantes
de riquezas da mente e do trabalho,
meu passo vai seguindo
no ziguezague de equívocos,
de esperanças que malogram mas
renascem de sua cinza morna.
Vai comigo meu projeto
entre sombras, minha luz
de bolso me orienta
ou sou eu mesmo o caminho a
procurar-se?*

(Carlos Drummond de Andrade)

Levando em consideração a importância do debate sobre as questões de gênero e a Violência Contra a Mulher no meio Universitário e na comunidade, não só em assistir palestras, mas em debater e intervir sobre o assunto, pode-se avaliar o projeto

de extensão como um espaço válido e de grande importância para a formação profissional e política dos cidadãos e cidadãs presentes e da efetivação do papel da universidade como produtora e disseminadora de conhecimento.

Discutir a situação da Mulher na sociedade visa tentar diminuir a relação de subordinação entre os gêneros. Promovendo assim o entendimento de que homens e mulheres são iguais por lei, e ambos têm acesso aos Direitos sociais e humanos. O Projeto Escola Lilás conseguiu atingir alunas (os) dos diversos cursos da UFAL, de outras faculdades bem como profissionais dos órgãos governamentais e não governamentais que trabalham com a temática da mulher. Além é claro da participação da sociedade civil organizada ou não nos diversos espaços de formação que foi realizado durante o projeto. Nosso maior desafio foi levar o conhecimento produzido no interior da universidade para as ruas e comunidades. Por isso, acreditamos que nós professores e professoras, alunos e alunas precisamos investir nestes espaços de debates coletivos e trabalho social com o objetivo de contribuir para a construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática e plural.

6. Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 2001, 8ª edição.

ARAÚJO, C. et al. (2000) Dossiê Marxismo e Feminismo. *Crítica Marxista*. Nº 11, São Paulo: Editora Boitempo.

BARBIERI, T. (1993) Sobre a categoria gênero: uma introdução teórico-metodológica. *Cadernos SOS CORPO*. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania.

BARSTED, L.L. De igualdade e de diferenças: falando sobre mulheres. In: RIBEIRO, I & RIBEIRO, A. C. [org.] (1995). *Famílias em processos contemporâneos: inovações culturais na sociedade brasileira*. São Paulo: Loyola.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo. Fatos e Mitos*. Trad. de Sérgio Milliet, 7ª ed. Rio de Janeiro Ed. Nova Fronteira, 1980. 309 p. Volume 1.

CAMURÇA, S. (2001) A política como questão: revisitando Joan Scott e articulando alguns conceitos. Textos e imagens do feminismo: mulheres construindo a igualdade. *Cadernos SOS CORPO*. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania.

CAMURÇA, S. & GOUVEIA, T. (2000) o que é gênero. *Cadernos SOS CORPO*, Nº 01. Recife: SOS CORPO – Gênero e Cidadania.

CHAUÍ, M. “A filosofia moral” In Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 1995.

CFESS. Curso de Capacitação Ética para Agentes Multiplicadores – Ética e Sociedade N.01. Brasília: CFESS, 2007.

CFESS. Curso de Capacitação Ética para Agentes Multiplicadores – Ética e Práxis Profissional N.02. Brasília: CFESS, 2007.

CFESS. Curso de Capacitação Ética para Agentes Multiplicadores – Ética e Direitos Humanos N.04. Brasília: CFESS, 2007.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de José Silveira Paes. 5. ed. São Paulo: Global, 1984. cap I e II

HELLER, A. O cotidiano e a história, 3 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

JANOSKI, T.; GRAN, B. In: QUIMELLI G. A. S. Educação para a cidadania e sua relação com a extensão universitária. Revista Conexão UEPG. Ponta Grossa: UEPG, 2005. p. 43 - 47.

KOFES, S. “Categorias analítica e empírica: Gênero e mulher: disjunções, conjunções e mediações”. *Revista Pagu*, No.1, 1993:19-30.

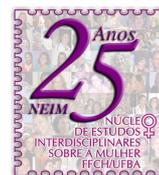
PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Documento do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1998. Disponível em: www.renex.org.br. Acesso em: 10 de março 2008.

SAFFIOTI, H. “Rearticulando Gênero e Classe.” In: Costa, A . O & Bruschini, C. (orgs.), *Uma Questão de Gênero*, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fund. Carlos Chagas, 1992, pp.:183-215.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.16, p. 5-22, jul-dez. 1990.

GT – Gênero e Educação
Anna Chaisuk Barouchel
FVC

Palavras-chave: Mulher. Opção Profissional. Autonomia



Radiografia da mulher discente em cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005

A inserção da mulher no mercado de trabalho é vista como irreversível na sociedade contemporânea. Essa crescente presença pode ser explicada por fatores positivos como a emancipação feminina e a busca de uma realização profissional.

Analisando a abertura do sistema universitário brasileiro às mulheres, principalmente na década de 1970, observamos que as universitárias dirigiam-se para cursos voltados ao cuidar, como o magistério, nutrição, psicologia, enfermagem. Não eram apenas escolhas profissionais, mas também a oportunidade que a mulher encontrava para pôr em prática as habilidades que aprendeu desde o berço. Ao ingressar no mundo produtivo, entretanto, ela não tem se distanciado do trabalho doméstico nem das tradicionais funções de mãe e esposa.

A idéia da pesquisa foi inspirada num projeto desenvolvido pela Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), que analisou a presença da mulher nas universidades públicas de doze estados brasileiros do norte e nordeste, nos períodos de 1974, 1984 e 1994.

O presente artigo apresenta dados referentes à Universidade Federal da Bahia, e teve como objetivo geral verificar e analisar quais foram os cursos com maior demanda feminina, no ano de 2005. Procuramos observar se as mulheres continuavam escolhendo os cursos tradicionalmente femininos e se isto fortalecia sua discriminação na sociedade, por serem profissões menos valorizadas social e economicamente.

A partir da direção teórica culturalista adotada pelo estudo, vemos que no decorrer da história, da antiguidade aos dias de hoje, a mulher vem ocupando um lugar desigual em relação ao homem e recebe educação diferenciada, que lhe destina lugares e papéis específicos na sociedade. Como analisa Fagundes (2001, p. 68):

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 [...] enquanto as mulheres convivem com uma série de restrições que visam à manutenção do que à sua natureza é atribuído.

Entretanto, a rapidez e o volume de mudanças ocorridas na posição das mulheres na sociedade exigem uma reflexão sobre o gênero feminino em sua diversidade.

Barroso (1975) comenta que durante as décadas de 1940 e 1950, no Brasil, só 9% da população feminina possuía curso superior. Já em 1970 esse percentual aumentou para 26%. Lima e Cardoso (1997) deduzem que esse percentual cresceu a partir da década de 1960, quando importantes mudanças econômicas, políticas e culturais ocorreram no cenário brasileiro, como o avanço da industrialização e o processo de modernização iniciado por Juscelino Kubitschek², que repercutiram nas relações sociais. Ainda segundo as autoras, houve também mudanças pela modernização de costumes e mentalidades, e é nesse clima que ocorreu a necessidade de investimento na qualificação de mão-de-obra, priorizando a política educacional que, além de abraçar o ensino básico e profissionalizante, engloba também o ensino superior.

Desde então, cada vez mais as mulheres vêm ocupando espaços profissionais, culturais e políticos que, tradicionalmente, eram reservados aos homens. De fato, a busca pela igualdade de direitos tem sido uma constante reivindicação nas relações femininas. Entretanto, no mundo do trabalho, as relações de gênero continuam marcadas pela discriminação: as mulheres ainda

² Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), presidente do Brasil entre 1956 e 1961, governou sob o lema 50 anos em 5 (LIMA; CARDOSO, 1997).

são diferenciadas, nas organizações, pelo salário, sexo e posições secundárias. Isso reforça o poder da sociedade sobre o ser humano, quando impõe comportamentos pré-determinados, tanto para homens quanto para as mulheres, tentando enquadrá-los dentro de modelos culturalmente construídos, apostando até em suas escolhas profissionais (PASSOS, 1997).

Em respeito à natureza do tema apresentado e à investigação proposta, foi adotada a metodologia quali-quantitativa. Como estratégias de pesquisa, optamos pelo estudo de caso. O principal instrumento de coleta de dados foram os Formulários disponibilizados pela UFBA.

O objetivo do presente artigo é discutir questões relativas à participação da mulher discente nos cursos de graduação, na Universidade Federal da Bahia, matriculadas no ano de 2005.

Inicialmente, faremos uma contextualização da Universidade Federal da Bahia; em seguida uma análise da representatividade da população feminina na graduação e sua distribuição pelos diferentes cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA³

Pesquisas, como a realizada por Passos em 1999⁴, demonstram que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) fez parte do início da trajetória do ensino superior no Brasil. Suas primeiras escolas foram a Faculdade de Medicina e Farmácia, criadas em 1832, e mais tarde, no ano de 1879, a Faculdade de Cirurgia Dentária, anexa à Faculdade de Medicina. Em 1879, surgiram também a Academia de Belas Artes e o curso de Arquitetura. Na última década do século (1891), foi fundada a Faculdade Livre de Direito, chamada Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Em 1901, foi criado o curso de Engenharia. As mulheres só

³ As informações apresentadas neste artigo foram extraídas de diversos links do site institucional da UFBA.

⁴ O livro *Palcos e Platéias – As Representações de Gênero na Faculdade de Filosofia* apresenta os primeiros cursos superiores na Bahia e a criação da Faculdade de Filosofia.

tiveram acesso ao ensino superior com a criação da Faculdade de Filosofia, em 13 de junho de 1941, pelo educador Isaías Alves, que tinha como objetivo formar educadores para o ensino médio. Assim, desde o final do século XIX, a Bahia já contava com escolas de nível superior, sendo duas delas vinculadas à Faculdade de Medicina. As escolas funcionavam isoladamente e com atividades independentes, quase todas voltadas aos interesses masculinos (PASSOS, 1999).

A UFBA foi fundada pelo Decreto-Lei n. 9.155, de 8 de abril de 1946, e reestruturada pelo Decreto n. 62.241, de 8 de fevereiro de 1968, com sede na Cidade do Salvador, Estado da Bahia. A Universidade é uma autarquia com autonomia administrativa, patrimonial e financeira e didático-científica, nos termos da lei.

Registra-se a implantação da Escola de Enfermagem e do Hospital das Clínicas, hoje Hospital Universitário Professor Edgar Santos, importante referência para o ensino médico. Em 1955, foi criada a Escola de Arte, os seminários livres de música, que deram origem à atual Escola de Música, e as Escolas de Teatro e de Dança. Em 1959, a Escola de Administração. Nesse mesmo ano, a Faculdade de Arquitetura, agora com autonomia em relação à escola de Belas Artes.

Os primeiros cursos de pós-graduação, contudo, só foram implantados a partir da década de 1970, inicialmente apenas em nível de mestrado.

A finalidade da Universidade Federal da Bahia é: gerar e propagar conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos; formar, diplomar e propiciar a formação continuada nas diferentes áreas de conhecimento, visando o exercício de atividades profissionais e a participação no desenvolvimento da sociedade; estimular o desenvolvimento da ciência, a criação e o pensamento crítico-reflexivo; contribuir para o processo de desenvolvimento regional e nacional, realizando o estudo sistemático de seus problemas e a formação de quadros científicos e técnicos ao nível de suas necessidades; promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios, resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na Instituição; educar para o desenvolvimento sustentável; implementar e cultivar os princípios éticos na consecução de seus objetivos; manter amplo e diversificado intercâmbio de conhecimentos com a sociedade; e promover, nos termos da lei, a tutela do ensino público em todos os seus preceitos e prerrogativas. (UFBA, 2007b, p. 8).

Quanto a sua estrutura organizacional, a UFBA é gerida pela Administração Superior e pelos Órgãos de Ensino, Pesquisa e Extensão que incluem a Assembléia Universitária, o Conselho Universitário, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho dos Curadores. A Universidade está estruturada em 29 unidades de ensino, oferecendo 60 cursos de graduação, 38 cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização e atualização), 40 cursos de mestrado, 3 de mestrado profissional, 17 cursos de doutorado e 1 interinstitucional, além de 28 especialidades de residência médica.

CORPO DISCENTE POR CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFBA — ANO DE 2005⁵

Em 2005, a UFBA ofereceu à comunidade baiana 60 cursos de graduação que, desde os anos de 1970, se estruturam em cinco áreas: Área I – Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Área II – Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Área III – Filosofia e Ciências Humanas; Área IV – Letras; e Área V – Artes.

Contava-se, nesse período, com um total de 20.169⁶ discentes, dos quais 10.166 (50,4%) eram mulheres, para 10.003 (49,6%) de homens. Estes dados evidenciam que a UFBA, no ano de 2005, congregava um número equitativo de discentes de ambos os sexos.

No Gráfico 1, podemos observar o número de discentes por sexo no ano de 2005.

⁵ As informações apresentadas nesta seção foram extraídas dos formulários de matrícula do alunado regular do ano de 2005 fornecidos pela UFBA.

⁶ Os valores absolutos indicados neste trabalho representam a média aritmética simples dos alunos matriculados nos primeiro e segundo semestre de 2005.

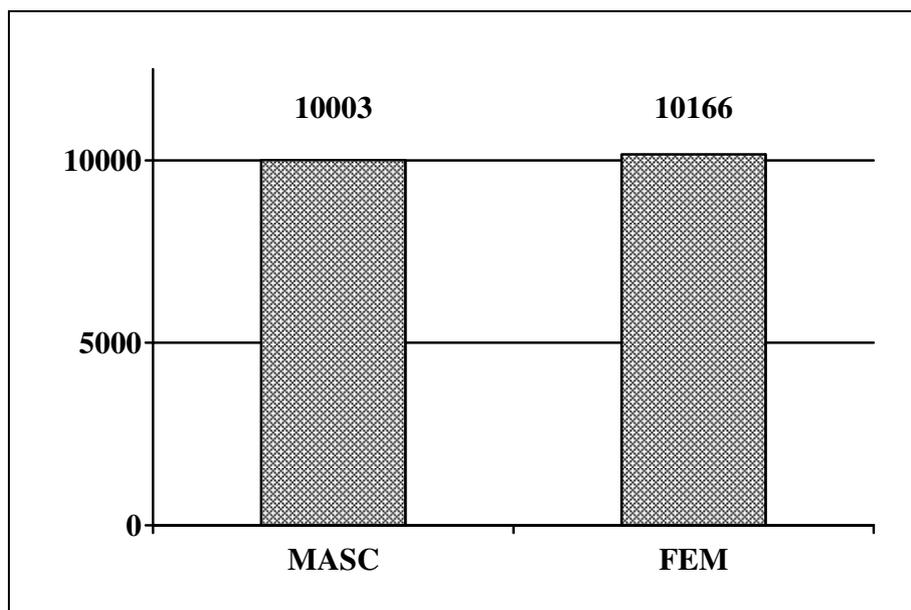


Gráfico 1 – Número de discentes por sexo, matriculados na graduação em 2005

Com o intuito de verificar os cursos com maior demanda feminina, optamos pela análise particularizada por área e por alunos matriculados. Vale esclarecer que os cursos de Licenciatura Especial — Geografia, Matemática e Química, Ciências Biológicas, Pedagogia (em Salvador e Irecê), História, Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Inglês — encontrados dentre os cursos de graduação disponibilizados pela Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005, por serem cursos conveniados com o Governo do Estado, com a Prefeitura de Salvador ou com a Prefeitura de Irecê, não foram analisados neste estudo, a despeito de constarem nas tabelas relativas às áreas estudadas.

Área I

A Área I, denominada de área das Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia, contempla, em 2005, 17 cursos, com um total de 5.453 discentes matriculados, sendo 3.850 homens (70,6%) e 1.603 mulheres (29,4%).

Tabela 1 – Alocação dos discentes, por sexo, nos cursos – Área 1 – 2005

| Área I | MATRÍCULAS EM 2005 | | | | |
|----------------------------------|--------------------|------|------|------|-------|
| | Masc. | % | Fem. | % | Total |
| Arquitetura e Urbanismo | 342 | 40,5 | 502 | 59,5 | 844 |
| Engenharia Civil | 648 | 81,8 | 144 | 18,2 | 792 |
| Engenharia de Minas | 132 | 86,6 | 21 | 13,4 | 153 |
| Engenharia Elétrica | 346 | 86,0 | 57 | 14,0 | 403 |
| Engenharia Mecânica | 395 | 96,8 | 13 | 3,2 | 408 |
| Engenharia Química | 254 | 64,1 | 142 | 35,9 | 396 |
| Engenharia Sanitária e Ambiental | 137 | 60,4 | 90 | 39,6 | 227 |
| Física | 203 | 86,9 | 31 | 13,1 | 234 |
| Geografia | 160 | 70,6 | 67 | 29,4 | 227 |
| Geologia | 162 | 67,9 | 77 | 32,1 | 239 |
| Matemática | 201 | 68,8 | 91 | 31,2 | 292 |
| Ciência da Computação | 304 | 86,3 | 48 | 13,7 | 352 |
| Química | 195 | 57,0 | 147 | 43,0 | 342 |
| Estatística | 97 | 60,6 | 64 | 39,4 | 161 |
| Química Industrial | 13 | 78,8 | 4 | 21,2 | 17 |
| Geofísica | 52 | 81,1 | 12 | 18,9 | 64 |
| Oceanografia | 33 | 76,7 | 10 | 23,3 | 43 |
| Física (noturno) | 161 | 93,1 | 12 | 6,9 | 173 |
| Lic. Esp. de Geografia | 2 | 5,9 | 24 | 94,1 | 26 |
| Lic. Esp. de Matemática | 38 | 17,6 | 8 | 82,4 | 46 |
| Lic. Esp. de Química | 9 | 43,6 | 11 | 56,4 | 20 |

Na Tabela 1, podemos observar que se trata de uma área predominantemente masculina, confirmando o padrão apontado por Passos (1997)⁷, mostrando que os cursos com maior incidência masculina eram os de Física e Engenharia Civil, com 80%, Engenharia Química e Agronomia, com 78% e Matemática, com 76%. Esses cursos da Área I eram, então, seguidos pelo de Processamento de Dados e Medicina Veterinária, com 67%, Ciências Econômicas, com 65% e Direito, com 63%.

No ano de 2005, verificamos, nesta Área I, que o único curso em que o número de mulheres supera o dos homens é o de Arquitetura e Urbanismo, com

⁷ Pesquisa realizada na UFBA pelo projeto Redor, sobre a participação dos discentes nos cursos de graduação nas décadas de 1970, 1980 e 1990, na qual foi estudado o gênero feminino nas universidades do Norte e Nordeste.

uma participação feminina beirando os 60%. Isto é bastante significativo: são 502 alunas em um universo de 844 estudantes.

Segundo Bruschini e Lombardi (1999) as mulheres passaram a engrossar as estatísticas desta profissão porque têm a percepção da arquitetura como o ramo mais próximo à decoração e às artes.

Área II

A Área II é constituída, em 2005, de 14 cursos, com um total de 5.303 discentes matriculados no ano de 2005, dos quais 2.095 são homens (39,5%) e 3.208 são mulheres (60,5%). A Tabela 2 permite a visualização do número de alunos/as matriculados nos diversos cursos da área.

Tabela 2 – Alocação, por sexo, nos cursos – Área II – 2005

| Área II | TOTAL EM 2005 | | | | |
|-----------------------------------|---------------|------|------|------|-------|
| | Masc. | % | Fem. | % | Total |
| Agronomia | 374 | 61,4 | 234 | 38,6 | 608 |
| Ciências Biológicas | 181 | 44,6 | 225 | 55,4 | 406 |
| Enfermagem | 50 | 12,9 | 340 | 87,1 | 390 |
| Farmácia | 281 | 40,1 | 419 | 59,9 | 700 |
| Medicina | 541 | 56,5 | 416 | 43,5 | 957 |
| Medicina Veterinária | 270 | 43,5 | 351 | 56,5 | 621 |
| Nutrição | 47 | 9,6 | 438 | 90,4 | 485 |
| Odontologia | 243 | 39,4 | 372 | 60,6 | 615 |
| Ciências Naturais | 61 | 20,8 | 232 | 79,2 | 293 |
| Fonoaudiologia | 21 | 14,9 | 117 | 85,1 | 138 |
| Zootecnia | 12 | 80,0 | 3 | 20,0 | 15 |
| Engenharia Florestal | 11 | 60,5 | 8 | 39,5 | 19 |
| Engenharia de Pesca | 6 | 78,6 | 1 | 21,4 | 7 |
| Lic. Especial Ciências Biológicas | 1 | 2,0 | 48 | 98,0 | 49 |

A Área II, denominada como de Ciências Biológicas e Profissões da Saúde, vista na maioria dos seus cursos como reduto feminino, no ano de 2005 apresenta uma participação feminina de 21% a mais que de homens. Nesta área, apresentam-se oito cursos com maior participação feminina como, por exemplo, o de fonoaudiologia, com 85%, o de enfermagem, com um percentual de 87% e o Curso de nutrição com 90,4% — o de maior contingente feminino. A preferência das mulheres por estes cursos justifica-se por serem profissões quase sempre

voltadas para o cuidar, o que é confirmado por Cappelle et al. (2004), quando dizem que o capital simbólico da família, gerido pelas mulheres, constitui as atividades do cuidar. Isso é fortalecido quando as mulheres tendem a escolher determinadas profissões ou posições guiadas por esse simbolismo familiar.

Área III

A área de Filosofia e Ciências Humanas, identificada como Área III, contempla, em 2005, 18 cursos, com um total de 6.695 discentes matriculados, sendo 2.939 homens (43,9%) e 3.756 mulheres (56,1%).

Tabela 3 – Alocação por sexo, nos cursos – Área III – 2005

| Área III | TOTAL EM 2005 | | | | |
|----------------------------------|---------------|------|------|------|-------|
| | Masc. | % | Fem. | % | Total |
| Biblioteconomia e Documentação | 102 | 29,7 | 240 | 70,3 | 342 |
| Ciências Contábeis | 308 | 59,4 | 210 | 40,6 | 518 |
| Ciências Econômicas | 323 | 66,8 | 161 | 33,2 | 484 |
| Ciências Sociais | 270 | 49,0 | 281 | 51,0 | 551 |
| Comunicação Social | 179 | 37,6 | 299 | 62,4 | 478 |
| Direito | 574 | 54,7 | 476 | 45,3 | 1.050 |
| Filosofia | 145 | 66,2 | 74 | 33,8 | 219 |
| História | 150 | 63,0 | 89 | 37,0 | 239 |
| Museologia | 42 | 28,1 | 108 | 71,9 | 150 |
| Pedagogia | 43 | 7,5 | 528 | 92,5 | 571 |
| Psicologia | 94 | 22,8 | 318 | 77,2 | 412 |
| Secretariado Executivo | 18 | 5,1 | 335 | 94,9 | 353 |
| Educação Física | 193 | 76,6 | 59 | 23,4 | 252 |
| Administração | 411 | 55,8 | 325 | 44,2 | 736 |
| Arqueologia | 76 | 37,6 | 126 | 62,4 | 202 |
| Lic. Especial em Pedagogia SSA | 1 | 1,0 | 49 | 99,0 | 50 |
| Lic. Especial em Pedagogia Irecê | 8 | 10,3 | 65 | 89,7 | 73 |
| Lic. Especial em História | 3 | 15,0 | 17 | 85,0 | 20 |

Verificamos também que a Área III é predominantemente feminina: de seus 18 cursos, 11 têm participação feminina superior a 50%.

É importante chamarmos a atenção para os cursos de Pedagogia e Secretariado Executivo, que podem ser considerados quase exclusivamente

femininos: o primeiro com uma participação feminina de 92,5% e o último com uma participação de mulheres em 94,9%.

No curso de Pedagogia, a perspectiva de trabalho é voltada para a vertente educacional, que se apresenta como uma profissão que possui uma conotação emocional e, neste sentido, é uma extensão maternal. Reforça este entendimento o comentário de Diederichs (1997b), ao dizer que o magistério, ainda hoje, é considerado mundialmente uma profissão predominantemente feminina, graças ao entendimento de que o trabalho na escola é como uma extensão da capacidade materna. Isso, aliado ao fato de que o magistério possibilita a conciliação entre a vida profissional e a familiar, colabora com a concepção de que é uma profissão de mulher.

No curso de Secretariado Executivo, o percentual feminino também é bastante alto, atingindo quase 100%, provavelmente por ser uma profissão que atua na esfera do cuidar e do servir, concepção que transmite o entendimento de que, quem trabalha nesta área tem tendência à bondade, à docilidade e ao sacrifício, características consideradas femininas pela sociedade.

Área IV

A área de Letras, formada em 2005 por 5 cursos, possui um total de 1.012 discentes, matriculados no ano de 2005, sendo 242 homens (23,9%) e 770 mulheres (76,1%).

Tabela 4 – Alocação por sexo, nos cursos – Área IV – 2005

| Área IV | TOTAL EM 2005 | | | | |
|---------------------------------------|---------------|------|------|------|-------|
| | Masc. | % | Fem. | % | Total |
| Letras Vernáculas | 91 | 20,1 | 364 | 79,9 | 455 |
| Letras Vernáculas – Línguas Clássicas | 64 | 26,6 | 177 | 73,4 | 241 |
| Língua Estrangeira Moderna | 82 | 30,6 | 185 | 69,4 | 267 |
| Lic. Especial Letras Vernáculas | 1 | 2,1 | 23 | 97,9 | 24 |
| Lic. Esp. Língua Estr. Inglês | 4 | 18,0 | 21 | 82,0 | 25 |

Área IV contempla os cursos de Letras Vernáculas, com 79,9% de mulheres, Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Clássica, com 73,4% de mulheres, e Língua Estrangeira Moderna, com 69,4% de mulheres. Nesta área, todos os cursos têm uma demanda feminina igual ou superior a 69,4%.

Vale lembrar que o curso de Letras, desde a década de 1930, tinha como objetivo básico a preparação de trabalhadores intelectuais para atividades culturais como “[...] o magistério e a pesquisa” (HOLLANDA, 1992, p. 62). Por ser um curso de humanidades, aquele que investe num saber colocado à disposição dos outros, é majoritariamente feminino. Outras pesquisas, a exemplo da organizada pela Redor, demonstram que as profissões femininas continuam sendo as ocupações na área do ensino, do cuidar e do servir (PASSOS, 1997).

As profissionais formadas em Letras têm a possibilidade de ingressar em um espaço mais amplo no mercado de trabalho, ainda que sempre voltados ao servir, como revisoras de livros didáticos ou literários, tradutoras, escritoras de terceiros, além do trabalho na pesquisa e na docência.

Isso é reforçado por Hollanda (1992), quando refere que a imprensa editada e dirigida por mulheres se fazia presente nas seções de moda e “mundanidades”, no campo da literatura, da política e das artes desde o século XIX.

Área V

A Área V compõe-se, em 2005, de 13 cursos, com um total de 1.707 discentes matriculados, sendo 874 homens (51,2%) e 833 mulheres (48,8%).

Tabela 5 – Alocação por sexo, nos cursos – Área V – 2005

| Área V | TOTAL EM 2005 | | | | |
|------------------------|---------------|------|------|------|-------|
| | Masc. | % | Fem. | % | Total |
| Artes Plásticas | 165 | 51,5 | 156 | 48,5 | 321 |
| Composição e Regência | 94 | 94,9 | 5 | 5,1 | 99 |
| Licenciatura em Dança | 35 | 17,1 | 170 | 82,9 | 205 |
| Dançarino Profissional | 1 | 50,0 | 1 | 50,0 | 2 |
| Desenho e Plástica | 151 | 57,2 | 113 | 42,8 | 264 |
| Direção Teatral | 38 | 64,4 | 21 | 35,6 | 59 |
| Licenciatura em Música | 80 | 70,0 | 34 | 30,0 | 114 |
| Canto | 6 | 24,5 | 19 | 75,5 | 25 |
| Instrumento | 94 | 76,1 | 30 | 23,9 | 124 |

| | | | | | |
|-----------------------------|----|------|----|------|-----|
| Interpretação Teatral | 51 | 39,9 | 76 | 60,1 | 127 |
| Licenciatura em Teatro | 60 | 40,5 | 87 | 59,5 | 147 |
| Desenho Industrial | 93 | 73,2 | 34 | 26,8 | 127 |
| Curso Superior de Decoração | 8 | 8,2 | 89 | 91,8 | 97 |

Os dados mostram que também na área V, denominada área das Artes, os diferentes cursos de graduação contam com uma significativa presença feminina. Entretanto, o que mais se destaca por essa participação é o curso Superior de Decoração, com 89 mulheres (91,8%), enquanto apenas 8 homens estão matriculados (8,2%).

Esse curso foi fundado na década de 1990 e, desde sua criação, sempre foi majoritariamente feminino. É compreensível essa alta demanda pela característica imposta por uma sociedade patriarcal conservadora, confirmada por Passos (1997, p. 134), quando diz:

[...] onde ocupar-se com crianças e na administração do cotidiano familiar, incluindo aí o seu bem estar, eram tidas como ocupações femininas.

Vale chamarmos a atenção para o curso de Licenciatura em Dança, com percentual feminino de 82,9% — 170 alunas matriculadas.

A idéia da necessidade de investir em uma profissão na busca da independência econômica e realização pessoal vem sendo acionada pelas mulheres, de modo que o ideário de mulher somente como dona de casa, esposa e mãe, vai, aos poucos, perdendo espaço entre a população feminina. Entretanto, a despeito de haver importantes mudanças na inserção das mulheres no mercado de trabalho, grande parte concentra-se ainda em ocupações tradicionalmente femininas: em serviços pessoais, de alimentação, educação e saúde (MONTALI, 2006).

Constatou-se, nesta pesquisa, que as mulheres ainda ingressam em maior número nos cursos do cuidar e do servir, que são os cursos de Secretariado Executivo, Pedagogia, Decoração e Nutrição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu dar prosseguimento à pesquisa realizada pela Rede Regional Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero (REDOR), que analisou a presença da mulher nas universidades públicas de doze estados brasileiros do norte e nordeste, nos períodos de 1974, 1984 e 1994, atendo-se a uma de suas propostas, “Radiografia da presença da mulher nas universidades Norte/Nordeste” que visava conhecer as escolhas profissionais das alunas.

Com efeito, o objetivo principal deste artigo foi verificar e analisar quais são os cursos com maior demanda feminina na Universidade Federal da Bahia, no ano de 2005.

Os dados das planilhas disponibilizadas pela UFBA permitiram-nos constatar que os cursos que detiveram a maior procura feminina, no ano de 2005 foram o de Secretariado Executivo, com 94,9%; o de Pedagogia, com 92,5%; o de Decoração, com 91,8% e o curso de Nutrição, com 90,4%. Ou seja: as mulheres continuam escolhendo cursos tradicionalmente femininos, fortalecendo, num primeiro momento, o estereótipo de que buscam profissionalizar-se em áreas ligadas ao cuidar e ao servir.

Já os cursos de Ciências Contábeis, Ciências Sociais, Direito, Administração, Artes Plásticas, Desenho e Plástica, Licenciatura em Teatro, Arquitetura e Urbanismo e Medicina apresentam uma tendência à equivalência na proporção homem/mulher.

Sem dúvida, a despeito de as mulheres hoje serem tão escolarizadas quanto os homens, sutis lutas ainda são travadas — nas salas de aula, salas de escritório e salas de jantar — com adversários poderosos: o preconceito e a discriminação. E a opressão segue vivida pelo sexo feminino, mesmo que de maneira menos explícita.

O presente artigo, como vimos, não esgotou as possibilidades de conhecimento sobre o tema e permitiu-nos vislumbrar áreas que exigiriam maior aprofundamento. Por isto, seria recomendável que outros estudos pudessem

aprofundar o conhecimento sobre as questões envolvidas na temática e possibilitassem a desmistificação de muitas crenças que ainda estão arraigadas no imaginário das pessoas.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Carmem. A participação da mulher no desenvolvimento científico. **Ciência e Cultura**, São Paulo, n.6, p.613-620, jun. 1975.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Rosa Maria. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreira de prestígio. **Separata Estudos Femininos**, São Paulo, v. 7, n.1-2, p. 9-24, 1999.

CAPPELLE, Mônica C.A. et al. Uma análise da dinâmica do poder e das relações de gênero no espaço organizacional. **Fórum de Estudos Críticos em Administração** – RAE eletrônica, São Paulo, v.3, n.2, Art.22, p. 2-15, jul./dez. 2004.

DIEDERICHS, Arminda Raquel Mourão. Radiografia da situação da mulher na Universidade do Amazonas. In: PASSOS, Elizete S. (Org.). **Um mundo dividido** - o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997a. p. 79-109.

DIEDERICHS, Arminda Raquel Mourão. A representação da professora primária: a prática docente e a ação sindical. In: ÁLVAREZ, Maria Luiza Miranda; SANTOS, Eunice Ferreira. (Orgs.). **Desafios de identidade: espaço, tempo, mulher**. Belém: CEJUP; GEPEM; REDOR, 1997b. p. 325-354

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Pedagogia escolha marcada pelo gênero**. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

GIL, Carlos Antonio. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Carlos Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira avaliação. In: COSTA, Albertina; BRUSCHINI, Cristina. (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos e Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 55-92.

LIMA, Nádya Regina de Barros; CARDOSO, Elvira Barreto. Gênero e universidade em Alagoas. In: PASSOS, Elizete S. (Org). **Um mundo dividido** - o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997. p. 25-77.

MONTALI, Lilia. Relação família-trabalho: reestruturação produtiva e desemprego. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.17, n.2, abr./jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392003000200013> Acesso em: 13 jun. 2006.

PASSOS, Elizete Silva. Apresentação. In: _____. (Org.). **Um mundo dividido** - o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997. p. 7-24.

PASSOS, Elizete Silva. A mulher na Universidade Federal da Bahia. In: _____. (Org). **Um mundo dividido** - o gênero nas universidades do Norte e Nordeste. Salvador: UFBA, 1997. p. 113-162.

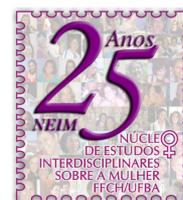
PASSOS, Elizete Silva. **Palcos e Platéias** - As representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: NEIM/FFCH/UFBA, 1999.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. Pró-Reitoria de Planejamento e Administração. Setor de Informações e Estatísticas. **Matrícula 2005** – alunado regular. Salvador, 19 maio 2005.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Site institucional**. Disponível em: <<http://www.ufba.br>>. Acesso em: 15 maio 2007a.

UFBA – Universidade Federal da Bahia. **Plano de desenvolvimento institucional 2004/2008**. Salvador, maio 2004. Disponível em: <<http://www.proplad.ufba.br/docs/PDI2004-20081.PDF>> Acesso em: 15 maio 2007b.

GT- Educação
Cecilia Maria de Alencar Menezes
UFBA



Pesquisa (auto)biográfica e estudos de gênero: Reflexões iniciais sobre epistemologias feministas e itinerários metodológicos

Neste trabalho, buscamos apresentar questões teórico-metodológicas relacionadas às epistemologias feministas, abordagens autobiográficas e histórias de vida num enfoque acerca da educação com ênfase na pessoa do(a) professor(a), sinalizando seu valor heurístico para a investigação das relações de gênero, bem como entre história social e história individual.

No momento atual, questionamentos acerca da neutralidade, emoção, subjetividade, e uma pluralidade de condições teóricas e sociais que nos leva a admitir a possibilidade de repensar estes novos contextos, considerando a subjetividade e a emoção na produção do conhecimento de forma construtiva.

O modo pelo qual temas, valores, atitudes e comportamentos femininos foram incorporados na modernidade decorre conforme Rago (1995) da *feminização cultural* contemporânea como resultado das pressões históricas do feminismo que revelaram a hierarquização, as relações de poder e a misoginia⁸ presentes na definição das identidades de gênero, destinando de forma rígida o espaço público para os homens e o privado para as mulheres.

Essa *feminização cultural* influencia nosso mundo no âmbito da ciência, no âmbito da política e no âmbito da sexualidade, criticando a racionalidade que norteia as práticas sociais e sexuais e as próprias formas da cultura, o que nos leva a reflexão sobre estarmos vivendo uma fase de transição paradigmática⁹ nas ciências que tem como característica uma mudança de conceitos ou de visão de mundo em consequência de uma insatisfação com modelos de ciência moderna predominantes na produção científica, a partir da revolução científica do século

⁸ Significa aversão às mulheres.

⁹ Uma crise de paradigmas, conforme Brandão (2000), levando geralmente a uma mudança de paradigmas, configurando-se as mudanças mais radicais em revoluções científicas, e, com frequência, apresentam causas internas relativas aos desenvolvimentos teóricos e metodológicos dentro de uma mesma teoria, como também do esgotamento dos modelos tradicionais e causas externas ligadas às mudanças na sociedade e na cultura de uma época.

XVI, nas Ciências Naturais que se estendeu no século XIX, às Ciências Sociais, desenvolvendo um modelo positivista¹⁰ e totalitário de racionalidade científica que se distingue e se defende do senso comum e das ciências humanas¹¹ no dizer de Santos(1997).

O modelo positivista, amplamente aceito na modernidade, consolidou-se principalmente na consciência filosófica que lhe conferiram Bacon e Descartes. Segundo Oliva (1990), a apropriação do conhecimento nesta concepção constituía-se no primado da razão e do método, consistindo em dividir e classificar, estabelecendo relações objetivas e sistemáticas entre as partes separadas do objeto em estudo, integrando assim, uma visão hegemônica de ciência objetiva e universal, privilegiando a razão ao invés da emoção, esta que passa a ser vista sob suspeita e certa hostilidade.

As pesquisas científicas atuais ainda são influenciadas por esse modelo de ciência, cujos objetivos da investigação consistem em apresentar generalizações como verdades absolutas, a partir de observações ou experimentos repetidos, portanto, dotadas de autoridade e imparcialidade, no que têm sido questionadas por feministas e outros movimentos, como afirma Breman (1997, p. 241) “[...] a imparcialidade de seus pronunciamentos tem sido questionada em várias análises realizadas [...] sendo sua pretensão de objetividade descrita como um mito. E vista agora como um poderoso agente para manter as atuais relações de poder e a subordinação das mulheres”, entendemos que a confiança excessiva nas regras e em procedimentos inflexíveis é uma das manifestações do poder que a Ciência exerce nas sociedades.

Para Oliva (1990, p.17): “[...] essa exagerada confiança nas regras faz com que o ritual de produção de conhecimentos seja submetido a rígidos procedimentos absolutizados em sua força inventiva e em sua capacidade justificadora”, o que exige, desta forma, neutralidade científica por parte do

¹⁰ Presente no interior do discurso deste modelo está a tentativa de legitimar a descrição do que se passa no campo da pesquisa científica a partir da observação neutra, bem como de uma incisiva regulamentação de como é preciso agir para se obter um autêntico conhecimento, suscetível de plena justificação.

¹¹ Entre estes estudos inclui-se os históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos, conforme Santos (1997).

pesquisador, no sentido de não haver contaminação de valores e emoções que possam influenciá-lo.

A questão da neutralidade científica é tratada por Bachelard em termos de obstáculos epistemológicos¹², afirmando que “[...] o conhecimento empírico envolve o homem sensível em todas as expressões de sua sensibilidade. Quando o conhecimento empírico se racionaliza, nunca se pode garantir que valores sensíveis primitivos não interfiram nos seus argumentos” (BACHELARD, 1996, p. 19), em desacordo a crença que interferências subjetivas podem ser superadas, neutralizadas.

O momento atual abarca questionamentos diversos acerca da neutralidade, emoção, subjetividade, e uma pluralidade de condições teóricas e sociais que apresentam fortes indícios de uma profunda crise de paradigmas nas ciências. Dentre estes, Santos (1997) destaca: a revolução científica com Einstein e a mecânica quântica, trazendo uma nova concepção da matéria e da natureza com sentido de historicidade, imprevisibilidade, interpenetração, espontaneidade e auto-organização, irreversibilidade e evolução, desordem, criatividade, diferindo totalmente da física clássica e a industrialização das ciências, acarretando o compromisso de redefinição das prioridades científicas com os centros de poder econômico, social e político. Assim, podemos admitir a emergência de um paradigma que possa repensar estes novos contextos, considerando a subjetividade e a emoção na produção do conhecimento de forma mais generosa.

Um paradigma que aponta para uma abordagem qualitativa de investigação e interpretação do mundo de forma minuciosa, descritiva, considerando de relevância o conhecimento do senso comum e reconhecendo a historicidade, a subjetividade, a emoção, a intuição, a interdependência e complexidade no fazer científico. Para Macedo (1998, p. 59) “[...] reconhecer ou postular a complexidade de uma realidade significa renunciar, após qualquer trabalho de explicitação, ao homogêneo”.

¹² Bachelard (1996) propõe, quanto à neutralidade do conhecimento científico, que é preciso considerar as condições psicológicas que envolvem o pesquisador e seu objeto de pesquisa, pois essas se constituem obstáculos para o processo de abstração e para a experiência que se pretende concreta e real, natural e imediata.

A partir dessa lógica, o pesquisador constitui-se como instrumento principal, em contato direto com a fonte de dados, o ambiente natural, interessado mais no processo do que em simples resultados ou produtos, (BOGDAN; BIKLEN, 1994) ou ainda, no alcance do objetivo geral da pesquisa a qualquer preço, mas analisando os dados de forma indutiva, com ênfase na interpretação do significado que os sujeitos dão às suas vidas.

Com base nos princípios de investigação qualitativa¹³ que privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos, a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando secundárias as causas exteriores e, recolhendo, normalmente, os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais é que podemos encontrar fundamentos teóricos, parafraseando Bogdan e Biklen (1994) para ir além de um amontoado de descrições pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.

Descrever é, portanto, ressignificar, aprender, interpretar, buscar compreender, por isso mesmo, não se apresenta como tarefa das mais fáceis. O uso dos métodos biográficos e histórias de vida passaram a ser recentemente empregados na área das ciências da educação, com enfoque na formação docente e, para além de ser, mais um simples modismo nas abordagens de pesquisa que tomaram a perspectiva de explorar aspectos da subjetividade do(a) professor/professora, a abordagem autobiográfica é rica em detalhes e escrita com o objetivo de contar a história da pessoa tal como o sujeito a experienciou.

O nosso interesse na história de vida numa perspectiva de gênero é mobilizado pelo reconhecimento de que não é possível escrever sobre a educação e as evidências de gênero sem passar por aqueles/aquelas que a fizeram e a pensaram, pois de acordo com Ranguetti (2005) os objetivos dessas pesquisas precisam estar ligados aos personagens importantes de nosso passado, o que sem dúvida poderá contribuir para tornar mais múltipla a compreensão acerca do percurso histórico da Educação e, não apenas ligados à história de instituições.

¹³ A expressão *investigação qualitativa* é utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Conforme Bogdan & Biklen, (1994, p. 16), ainda que os pesquisadores possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem da investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou a testagem de hipóteses.

A reconstrução da história das mulheres é uma das grandes vantagens do método autobiográfico. Corroborando com o pensamento de Sousa (1998, p. 35), entendemos que os relatos autobiográficos permitem “[...] às mulheres falar sem mediadores, sem a intermediação ou interferência masculina e, na recuperação do conjunto das experiências humanas, pontuar o que as mulheres têm em comum e o que têm de específico”.

Ademais, a pesquisa autobiográfica e histórias de vida estão ligadas a pessoas, ao povo, ao princípio humano e a inserção da pessoa na cultura, buscando radicalizar o coeficiente cultural numa experiência participada, onde o pesquisador visa interferir, a partir da compreensão dos sujeitos/fenômenos pesquisados, e utilizar métodos próprios, como atividade pensante do sujeito concreto¹⁴, na construção do processo enquanto membro/pesquisador junto com os outros membros. Por outro lado, os estudos de gênero comportam tanto o uso de referências descritivas quanto formulações teóricas utilizáveis para analisar as relações sociais entre os sexos ao empregar epistemologias que possam explicar o conceito de gênero e numa tentativa de dar conta da mudança histórica.

Ancorado na idéia de emancipação da pessoa, o método autobiográfico autoriza o(a) professor(a) a se apropriar do seu processo de formação ao se tornar autor de sua história, como nos diz Delory-Momberger (2008, p. 17)

[...] o humano (re)cria seu percurso e seu projeto em linguagens verbais e não verbais, enquanto vai construindo, narrativa como ato autopoietico, uma *figura de si*, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história.

Considerando esta dimensão das histórias de vida como um método de investigação, que estimula também a autoformação, Pineau (1988) esclarece que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva, tornando-se assim, simultaneamente, um meio de investigação e também um instrumento pedagógico.

¹⁴ MORIN, Edgar. *Educar na era planetária*. SP: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

Neste processo, compartilhamos as inquietações de Bueno (2002); Catani (2003); Ferrarotti (1988); Finger (1988); Nóvoa (1982); Pineau (1988), Souza (2003) que tem por objetivo pesquisar de forma reflexiva as histórias de vida, a autobiografia e suas influências e significados ao contar a história da pessoa do seu ponto de vista, sentimento e representações, bem como, nos estudos de Scott (1995), Rago (1995), Beauvoir (1974), Breman (1997), Jaggar; Bordo (1997), que definem gênero como uma construção eminentemente social das idéias acerca dos papéis próprios de homens e de mulheres que determinam suas identidades subjetivas.

Assim, discutiremos a seguir a construção social de gênero enquanto categoria de análise na perspectiva de epistemologias feministas que consideram a emoção na produção do conhecimento, relacionando-a aos itinerários metodológicos a serem percorridos na descrição da história de vida de Carmen Teixeira, considerando a importância das interpretações que podemos fazer para explicar seus comportamentos e vivências, sendo esta uma tessitura metodológica que nos autorizamos experienciar, dando continuidade ao nosso projeto de pesquisa vinculado ao Grupo de Pesquisa Filosofia, Gênero e Educação (GEFIGE), integrante da Linha de Pesquisa Educação e Diversidade no Doutorado deste Programa de Pós-Graduação, mediante estudos e proveitosas discussões das abordagens metodológicas de pesquisa os quais indicavam caminhos possíveis de ousadia e construção.

Epistemologias feministas: compreendendo gênero

A luta e difusão do pensamento feminista que tem sua gênese no mundo social contra a discriminação, a segregação e o silenciamento das mulheres, adentrando o mundo acadêmico, podem caracterizar um dos principais objetivos das epistemologias feministas.

Significa dizer que adotar um paradigma epistemológico feminista, por exemplo, é buscar compreender a complexidade da temática de gênero e sua representatividade social, identificando suas nuances e sua dinâmica, onde os valores pressupõem emoções e estas pressupõem valores. Para Jaggar (1997),

essa abordagem epistêmica reconhece que a emoção exerce função vital no desenvolvimento do conhecimento e da investigação teórica, demonstrando que é preciso conciliar as faculdades da razão e emoção, abstraídas por nossa cultura. E continua afirmando que emoções, observações e avaliações estão ligadas

Assim como a observação direciona, molda e define parcialmente a emoção, assim também a emoção direciona, molda e até define parcialmente a observação. A observação não é simplesmente um processo passivo de absorver impressões ou registrar estímulos ao contrário, é uma atividade de seleção e interpretação. O que se seleciona e como se interpreta é influenciado pelas atitudes emocionais. No nível da observação individual essa influencia sempre foi evidente ao senso comum, salientando-se que observamos características muito diferentes do mundo quando estamos felizes ou deprimidos, receosos ou confiantes. (JAGGAR, 1997, p. 167)

Cada vez mais a influência da emoção na percepção está sendo explorada pelos cientistas sociais, donde aquilo que identificamos como emoção é uma abstração conceitual de um complexo processo da atividade que envolve agir, sentir e avaliar (JAGGAR, 1997).

A importância e significação de tais reflexões para a produção do conhecimento, bem como dos estudos feministas sobre o *lugar do feminino* em nossa cultura (RAGO, 1995) confirma-se na medida em que poderá auxiliar na percepção da forma como a sociedade reage às possibilidades das mulheres pensarem com autonomia, como personagens na História e não mais como figurantes ou sombras em torno dos homens,

A feminização cultural contemporânea evidenciada por Rago (1995) influencia de forma decisiva nosso mundo no âmbito da ciência, permitindo inovações em relação à produção do conhecimento por parte das mulheres. Nesta perspectiva, o feminismo trouxe contribuições significativas para se pensar e fazer ciência, concordando com Schienbinger (2001, p. 328), “fazendo novas perguntas, perguntas que geralmente estão em desacordo com as assunções fundamentais de uma disciplina” para se conseguir as respostas certas para as grandes perguntas a partir dos estudos feministas, na medida em que as epistemologias feministas apontaram para a necessidade de descentralizar o foco de atenção da

masculinidade no pensamento e nas práticas sociais, bem como desvelar o controle elitista e os abusos da ciência contemporânea expressas na aceitação da ideologia da classe social dominante (JAGGAR, 1997).

No âmbito da política, como destacamos no início, o feminismo questionou os conceitos básicos dos princípios liberais (universalismo, liberdade e igualdade) que se constituía na exclusão de muitos e defendeu a perspectiva da diferença para a constituição de uma esfera pública autônoma e no âmbito da sexualidade, criticou a racionalidade que norteia as práticas sociais e sexuais e as próprias formas da cultura (RAGO, 1995). Estes processos assumem caráter irreversível e de relevantes contribuições para qualificar as relações entre homens e mulheres.

Harding (1999) faz uma revisão acurada dessas críticas feministas a ciência moderna e as investigações realizadas com óticas androcêntrica¹⁵, demarcando o atual debate feminista, em três enfoques epistemológicos: o empirismo feminista, que só identifica como problema a má ciência; o ponto de vista feminista, que sustenta que a experiência social das mulheres constitui o único ponto de partida para descobrir o rumo masculino da ciência; e o pós-modernismo feminista, que discute os pressupostos científicos mais fundamentais com o objetivo de desvelar como o desenvolvimento da ciência incorpora valores, questionando os fundamentos intelectuais e sociais do pensamento científico, defende a possibilidade de utilização da ciência com fins emancipadores, apesar de estar imersa em um universo “masculino e burguês”.

Como resultante desse universo, temos a dominação masculina expressa nas práticas e discursos científicos e cotidianos de modo naturalizado para explicar hierarquias e desigualdades produzidas entre os sexos, frutos da herança do patriarcado (BOURDIEU, 1995). Dessa forma a hierarquia é legitimada, a dominação perpetuada e os discursos confirmados como face da violência simbólica de forma sutil e implícita, revestida de ideologia masculina para designar toda estrutura social que tenha origem no poder do pai e que dedicou à mulher um lugar periférico na sustentação do jogo da dominação.

¹⁵ Coloca o homem no centro das decisões das estruturas políticas e de poder e traduz a convicção de que a condição de masculinidade atribui valor e superioridade ao homem.

Essa abordagem questiona a teoria do patriarcado que tem como fundamento a teoria do direito e da obediência política, associando o poder político ao poder paternal este que dá origem ao domínio do homem sobre a mulher e, por conseguinte, submete também os filhos a este domínio, tomando como base a suposta superioridade moral, devido à energia física e espiritual do homem (FAGUNDES, 2005).

Para Bourdieu (1995) tais características apontam para um modelo de sociedade patriarcal e androcêntrica que atribui às mulheres a responsabilidade pela educação dos filhos, colocando-lhes nas mãos o futuro da nação, a ideologia do progresso e a responsabilidade pela perpetuação da fé cristã¹⁶, dando significado às relações de poder que não são explícitas, mas, assumem uma dimensão decisiva da organização de igualdade e desigualdade entre homens e mulheres, evidenciando de acordo com Scott (1995) questões de gênero que caberiam ser analisadas nesses contextos históricos.

No trato dessa questão, Scott (1995) afirma que gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise, para provar que as mulheres tiveram uma história e/ou que participaram das principais mudanças políticas da civilização ocidental e evidencia que a política é um dos domínios onde o gênero pode ser utilizado como categoria de análise histórica. Ressalta ainda, que pesquisadoras(es) de estudos sobre a mulher com visão política mais global, recorriam frequentemente as categorias: gênero, classe e raça para escrever uma nova história, como se existisse paridade entre elas, no entanto, a categoria “classe” está embasada na teoria de Marx sobre a determinação econômica e a mudança histórica, enquanto que as categorias “raça” e “gênero” não veiculam tais associações.

Gênero, portanto, envolve discussões de diversos grupos identitários interessados em aprofundar tais demandas de relevância social, cultural e histórica, evidenciando a lógica androcêntrica e excludente da sociedade patriarcal. Esta problemática que envolve as lutas e conquistas das mulheres

¹⁶ Nos livros *Mulheres Moralmente Fortes* (1993) e *A Educação das Virgens* (1995) o assunto é discutido a partir do estudo realizado sobre escolas femininas baianas.

invadiu o campo teórico servindo para dar visibilidade à dimensão política, como também a reflexões epistemológicas (CASTELLANOS, 1996).

As construções culturais decorrentes desses processos são traduzidas em situações de desigualdades e hierarquias que produzem significados e afirmam modos diferentes de agir, onde o homem normatiza e tem o poder e a mulher submete-se por ser o sexo frágil que precisa do protetor. Neste contexto, Beauvoir afirma que esta submissão e passividade como característica essencial do comportamento da mulher *feminina* não é um destino biológico, mas “[...] um traço que se desenvolve nela desde pequena [...] na verdade, é um destino que lhe impõem seus educadores e a sociedade” (BEAUVOIR, 1974, p. 315).

Sendo assim, consideramos a necessidade de proceder a uma análise do percurso de vida, no sentido de revelar, conhecer a historicidade e dar sentido às experiências vividas, percebendo as relações de gênero que para Fagundes (2005, p.24-25) é “o modo contemporâneo de se organizar normas passadas e futuras, um modo de os indivíduos se situarem na sociedade como homens ou como mulheres e, através dessas normas, um estilo ativo de viver o corpo”. Esta noção foi sendo construída historicamente em função dos aspectos biológicos para traduzir processos discriminatórios e excludentes de que o corpo do homem é decisivamente diferente do corpo da mulher, legitimando desigualdades. Portanto, para compreender o presente faz-se necessário pesquisar sobre o percurso vivido, identificar, analisar e conhecer as interações feitas e que se constroem no cotidiano das relações.

Tecendo itinerários metodológicos da história de Carmen Teixeira

O caminho metodológico do processo de investigação sob o ponto de vista analítico-reflexivo, que pretendemos percorrer, assume as histórias de vida, a pesquisa biográfica como abordagem metodológica buscando na coleta de informações da vida pessoal de um ou mais informantes (colegas de profissão, ex-alunos, familiares e amigos), registrar o levantamento de imagens e documentos de época, no intuito de reconstituir a história de vida de Carmen Teixeira.

Trazendo-nos as reflexões sobre abordagem biográfica, também denominada histórias de vida, Souza (2008), apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização; é método, porque logrou no seu processo histórico de vasta fundamentação teórica, e, técnica, mas também passou por conflitos, consenso e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização.

As variadas classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de recuperar a singularidade das histórias narradas, a partir da voz dos sujeitos históricos e sócio-culturalmente situados, garantindo às mesmas o seu papel na construção da história individual/coletiva, intermediada por suas vozes.

Sobre história de vida, Nóvoa (2001) evidencia o caráter formativo do método, uma vez que se voltar ao passado e reconstituir um percurso de vida exercitam a reflexão, levando a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo. No entanto, aponta para a diversidade que dá origem a dificuldades, disseminando e legitimando práticas nem sempre dotadas de consistência e de metodologias pouco rigorosas.

Superar ou evitar tais equívocos requer esforços no sentido de não se pretender transformar os estudos sobre histórias de vida de educadoras em panacéia. Sua utilização requer, por isso, constante vigilância metodológica, pois que, deve se tratar de um esforço de construção e reconstrução dos itinerários passados, quaisquer que sejam as perspectivas adotadas - pesquisa, formação ou pesquisa/formação.

Nessa pesquisa, os tempos se confundem e temos a oportunidade de conhecer e analisar determinadas situações vividas, compreender as influências sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e educacionais presentes na processualidade da própria existência.

O diálogo entre diferentes tempos e espaços, entre o individual e o sócio-cultural, permite identificar as influências, as continuidades e descontinuidades presentes nos diferentes espaços de formação, como também, na identidade pessoal e profissional que vai se desenhando. Dessa maneira, a abordagem da história de vida trata-se de uma questão subjetiva por redesenhar a história vivida

de uma pessoa, para Bueno (2002), essa questão se mostrou esquecida ou relegada a segundo plano pelos pesquisadores.

Segundo Camargo; Lima; Hipólito (1984), a produção científica sobre a história de vida na América Latina é um “fenômeno” do pós-guerra. No Brasil a sua utilização instaura-se nos anos 60 com o programa de “História oral” do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, com o propósito de colher depoimentos da elite política nacional.

Nóvoa (1992) afirma que os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas começaram a ser utilizadas a partir do final dos anos 70, o que demarca o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais na específica da área da educação e outras percepções sobre o percurso de formação, bem como o confronto com outros métodos dominantes no cenário da pesquisa educacional.

Os estudos mais recentes sobre formação de educadores(as) destacam a *pessoa do professor(a)*, ressaltando a importância da subjetividade, como modo de articulação das novas formulações teóricas e das propostas que configuram o estudo do método. De acordo com Bueno é preciso refutar

[...] as idéias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos primitivos, ele propõe que a cultura seja estudada e conhecida "a partir do ponto de vista dos nativos", estabelecendo com isto a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram desde então à etnografia. Essa tradição enfatiza a importância de se apreender os significados das ações humanas na pesquisa antropológica, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana (ERIKSSON, 1986), que entre outros desenvolvimentos teóricos deu origem à formulação do conceito semiótico de cultura, proposto por Clifford Geertz. (BUENO, 2002, p. 5)

Nesse contexto, a possibilidade de utilização do método biográfico desencadeou importantes embates teóricos no seu percurso evolutivo, como observa Ferrarotti (1988), numa luta contínua por reconhecimento de seu estatuto científico, enquanto método autônomo de investigação. Apresentando-se hoje, como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social, atribuindo significativo valor à subjetividade.

Uma biografia é subjetiva em vários níveis: primeiro, porque através dela o pesquisador lê a realidade do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; depois, porque os materiais - em geral autobiográficos - estão sujeitos a inúmeras deformações: se escritos, decorrem do fato de ser "um sujeito-objeto que se observa e se reencontra"; por meio das interações entre o observador e o observado.

O uso das biografias é reconhecido como fonte legítima de informações para Ferrarotti (1988, p. 22), mas pondera que isso "não pode confundir-se com a especificidade heurística do método biográfico", uma vez que a mesma "pertence antes à atitude factual dos historiadores sociais que recorrem a fontes orais". Tomar uma biografia como um "exemplo", "caso", ou "ilustração", constitui, segundo esse autor, um empobrecimento ainda maior do método, de vez que tal atitude implica uma epistemologia que se contradiz com o pressuposto da subjetividade inerente ao método autobiográfico, comprometendo também os objetivos da pesquisa que deve buscar contar a história da pessoa tal como ela experienciou.

Fazer isso significa apenas tomar uma biografia para buscar, por equívoco, a generalidade. Apelar para a representatividade da biografia significa negar o caráter histórico do método - uma vez que se trata da história de uma vida - bem como o pressuposto da subjetividade nele contido.

De acordo com Finger (1988, p. 81), "o método biográfico surge como resultado de considerações epistemológicas e teóricas e na perspectiva de pôr em prática processos de tomada de consciência, ou seja, processos que são considerados formadores para os adultos". O termo método biográfico valoriza a compreensão do que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação aos sentimentos, vivências e a experiências que tiveram lugar na sua história de vida. Portanto, definir os objetivos a serem alcançados na pesquisa de forma articulada à construção dos itinerários metodológicos apresenta-se como etapa prioritária da dinâmica de história de vida fidedigna ao movimento constitutivo do ser.

Considerações finais

A opção metodológica pelo método biográfico e de história de vida, requer a articulação necessária de todas as etapas de investigação aos objetivos entre si e ao problema de pesquisa o que se constitui um desafio para o pesquisador. Corroborando com Becker, coletar

[...] uma história de vida cumpre etapas para garantir que ela abranja tudo o que quer conhecer, que nenhum fato ou acontecimento importante seja desconsiderado, que o que parece real se ajuste a outras evidências disponíveis e que a interpretação do sujeito seja apresentada honestamente [...] tenta fazer com que a história contada acompanhe os assuntos dos registros oficiais e os materiais fornecidos por outras pessoas familiarizadas com os indivíduos, acontecimentos e lugares descritos [...] garante para nós o cumprimento das regras do jogo (BECKER, 1999, p. 102)

Por isso, ressaltamos que nos diferentes itinerários metodológicos a serem construídos e percorridos na história de vida consideramos de suma importância seguir etapas que garantam o estatuto científico da obra, mas, em especial, as interpretações que as pessoas fazem de suas próprias experiências vividas com a pessoa que tem a sua história contada, ao tentar explicar comportamentos, percepções e vivências na reconstituição da história de vida individual e social de Carmen Teixeira, ao longo da profissão.

Podemos constatar que, em linhas gerais, o método (auto)biográfico de história de vida possibilita a princípio um movimento de investigação sobre o processo de formação e, por outro lado, irá possibilitar entender os sentimentos, representações e evidências presentes nas relações de gênero que perpassam as histórias de vida da mulher Carmen Teixeira.

Por meio dos registros das histórias de vida podem ser desveladas as trajetórias desde a infância até a fase adulta, evidenciando as variadas influências que tiveram família e escola, como espaços prioritários onde se educa e se constrói principalmente, essa mulher que possivelmente, ao passar por muitas formas de acomodação e resistência, de acordo com Catani (2003) corresponde por fim, as expectativas estereotipadas dos papéis sociais a desempenhar e torna-se professora, diretora, quase anônima a frente do projeto de educação com repercussão nacional.

O exercício de (re)olhar essa experiência de vida na tentativa de retomar o fio condutor que “teceu e tece a trama do próprio mundo vivido”, possibilita rever o cenário educacional e da formação docente, bem como da construção social de ser mulher e ser homem e filtrar dessas experiências vividas, construções e desconstruções sócio-culturais.

Daí a importância do uso do método de histórias de vida e dos estudos de gênero, cada vez mais, ganhar corpo e expressão nos estudos sobre educação e formação docente, desvelando as tessituras de poder e dominação, de contradições, silenciamentos e discriminações nas relações de gênero, construídas historicamente e percebidos nos percursos vividos e das interações realizadas.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: uma contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1949. p. 352

BECKER, Howard S. **Método de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4 ed. São Paulo. Hucitec, 1999.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Zaia (Org). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 35).

BREMAN, Ruth. Do dualismo de Aristóteles à dialética materialista: a transformação feminista da ciência e da sociedade. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

BORDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 20, ano 2, p. 133-134, jul/dez, 1995.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. jan/fev/mar. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2002.

BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira (Orgs.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p.21-29

CAMARGO, Apásia; LIMA, Valentina R; E HIPÓLITO, Lúcia. **O método da história de vida na América Latina**. In: Cadernos do CERV. n. 219, São Paulo, 1984, p. 148 -180.

CASTELLANOS, Gabriela. Género, poder y postmodernidad: hacia um feminismo pela solidaridad. In: LUNA, Lola; VILLANOVA, Mercedes (Comp.). **Desde las orillas pela política**. Género, poder em America Latina. Barcelona: Seminário Interdisciplinar de la Muller y Sociedad; Universidad de Barcelona, 1996. p.21-48.

CATANI, Denice Bárbara. **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Prefácio Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação).

FAGUNDES, Tereza Cristina. **Mulher e Pedagogia**: um vínculo re-significado. Salvador: Hélvica, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de formação. Departamento de recursos humanos da saúde. Centro de formação e aperfeiçoamento profissional. Lisboa, 1988. p. 17-34.

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo**. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Marata, 1996.

JAGGAR, Alisson. Amor e conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison; BORDO, Susan. **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia multirreferencial e complexa nos meios educacionais. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (orgs.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EDUFSCAR, 1998.

MORIN. Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

_____. MORIN, Edgar. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NÓVOA, Antônio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto prosalus. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **O método (auto) biográfico e a**

formação. Cadernos de formação. Departamento de recursos humanos da saúde. Centro de formação e aperfeiçoamento profissional. Lisboa, 1988. p. 107-130.

OLIVA, Alberto (org.). **Epistemologia: a cientificidade em questão.** Campinas, SP: Papyrus, 1990.

PASSOS, Elizete Silva. **Mulheres moralmente fortes.** Salvador: Santa Helena, 1993.

_____. **A educação das virgens.** Rio de Janeiro: Universitária Santa Úrsula, 1995.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Lisboa, 1988. p. 63-77.

RAGO, Margareth. **Feminizar é preciso ou por uma cultura filógena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

RANGHETTI, Diva Spezia. **A pesquisa auto-biografica como espaço de reflexão e ressignificação da ação docente** . Retirado do site www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num3/artigo10.pdf - Acesso em 14 de julho de 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1997.

SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Tradução Raul Fiker. Bauru, SP: EDUSC, 2001. 384p. (Coleção Mulher)

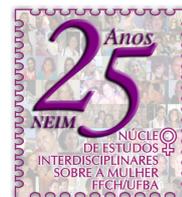
SCOTT, Joan. W. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Recife: SOS Corpo, 1995.

SOUSA, Cynthia Pereira. A evocação da entrada na escola. In: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia Pereira. **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração.** São Paulo: escrituras, 1998. p. 31-44

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e formação de professores: um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidnei; SILVA, Gelcivânia Mota; TORRES, Mônica Moreira (Orgs.). **Currículo e docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais.** Salvador: UNEB, 2003. p. 35-56

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação). p. 119-134.

GT – Gênero e Educação
Denise Bastos de Araújo
PPG-NEIM/UFBA



Representações de mulheres em vídeos de uso didático

1 INTRODUÇÃO

Este artigo resulta do primeiro olhar sistematizado sobre o objeto de minha pesquisa de mestrado, que será concluída no próximo ano. Ele se constitui em um estudo preliminar sobre a representação das mulheres numa amostragem da coleção de cinquenta mídias em DVD da TV Escola, distribuídas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para as escolas públicas de todo o país.

Uma destas coleções está alocada na Videoteca do Instituto Anísio Teixeira (IAT)¹⁷, onde desempenho minhas atividades profissionais de professora, organizando o acervo, emprestando mídias e oferecendo indicações para uso na sala de aula. Os DVD's são distribuídos para os(as) professores(as) cadastrados(as). O empréstimo de até três mídias é feito por sete dias, sendo renovável por mais uma semana através de um telefonema de solicitação. O sistema, além de empréstimo de filmes e documentários, permite, também, gerar relatórios, listando, por exemplo, os vídeos mais locados, mensalmente, pelo(a)s professore(a)s da rede pública de ensino que utilizam os serviços do IAT.

Foi a partir das informações contidas nesses relatórios que esta pesquisa foi idealizada, com o propósito de analisar as representações das mulheres, sob a perspectiva das teorias feministas, no sentido de verificar possíveis reiteraões dos supostos papéis femininos, socialmente definidos enquanto atributos de gênero associados às mulheres, na coleção do DVD Escola. De posse do relatório

¹⁷ A videoteca do IAT foi criada para atender aos(às) professores(as) da rede pública estadual e municipal de ensino, além de instituições filantrópicas. Possui vários acervos para atendimento às diversas disciplinas curriculares. Além do TV Escola, a videoteca possui acervo do Vídeo Escola, Canal Futura, Siamar, IAT, Viver Escola, entre outros. As mídias, em formato VHS ou DVD, estão disponíveis para locação para mais de 2.000 usuários cadastrados.

de empréstimo, o primeiro programa do DVD mais locado¹⁸ foi tomado para análise. Em seguida, foram selecionadas as falas e cenas referentes às mulheres em seis cenas do vídeo. A partir daí foram analisadas suas representações para a consecução desta pesquisa.

Este artigo foi assim composto: além desta seção, que introduz o trabalho realizado, a segunda seção é denominada “A mídia escolhida – DVD Escola 11”, que trata das referências da mídia escolhida, sua posição dentro da coleção e sua composição com oito programas. Na terceira seção, “As cenas de ‘Essa gente brasileira’”, que traz as seis cenas do programa escolhido para análise das representações das mulheres. Por fim, uma conclusão seguida das referências utilizadas.

Creio que este trabalho irá contribuir para identificar, na perspectiva dos estudos feministas, como as representações das mulheres estão postas. O conceito de gênero utilizado está baseado em duas premissas de Joan Scott (1990): “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos”; e “o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”.

Com base na compreensão da construção dessas relações é que pretendo averiguar, através da elaboração de questionamentos acerca de como as representações das mulheres podem ser analisadas a partir de imagens e falas. A proposta traz em seu bojo as inquietações pertinentes às imagens de representação permanentemente veiculadas pelas variadas mídias e nos vídeos didáticos. Esta investigação, entretanto, parte do pressuposto de que quando as imagens e narrativas referentes às mulheres são abordadas, isso tem sido feito de forma estereotipada. Considerando a importância da escola no processo de desenvolvimento sociocultural infantil, sem ignorar as políticas públicas de universalização e fomento do acesso ao ensino formal (que vincula, por exemplo, a participação das famílias em programas sociais de redistribuição de renda à frequência das crianças na escola), pode-se inferir que o papel da escola na

¹⁸ O DVD 03 foi o mais locado mas, por apresentar temática voltada para a formação de professores, ele foi descartado, sendo o DVD identificado pelo número 11 tomado para análise do seu primeiro programa.

contemporaneidade é fundamental para qualquer processo de transformação social. Logo, nesse espaço, que é um dos lugares onde se constrói o saber, a veiculação de tais imagens tem poder imensurável.

A partir da reforma do ensino – Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 –, ampliou-se a possibilidade de discussões sobre gênero, passando as escolas a terem acesso a algum conteúdo acerca dessa temática através da Orientação Sexual, um dos cinco Temas Transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dentre cujos objetivos está “reconhecer como construções culturais as características atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra as discriminações a eles associadas” (BRASIL, 1998, p. 311).

Atualmente, a própria Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) possui diretrizes orientadas para consolidar as perspectivas de gênero, raça/etnia, orientação sexual, geracional, de pessoas com deficiência e o respeito à diversidade em todas as suas formas, na política educacional, de modo a garantir uma educação igualitária. A viabilização dessas mudanças, ao promover a inserção de conteúdos de educação para a equidade de gênero e a valorização das diversidades nos currículos, materiais didáticos e paradidáticos da educação básica visa eliminar conteúdos sexistas e discriminatórios. (BRASIL, 2008).

Estamos em um momento propício para essa discussão, graças à dinâmica dos movimentos sociais feministas e de sua produção teórica. Somam-se a isso, o espaço da sala de aula disponibilizado pelos PCNs e a terceira meta do milênio elencada pela Organização das Nações Unidas (ONU): a igualdade entre sexos e a valorização da mulher. Outro agente motivador é a segunda edição do Plano Nacional de Política das Mulheres, lançado em 2008. Então, é de fato impensável não trazer essa discussão para dentro das salas de aula cabendo, contudo, questionar que uso tem sido feito de tais conteúdos.

Professores e professoras, diariamente, costumam buscar mídias como recurso contemporâneo e competente de ilustração ou de informação para suas aulas nas várias disciplinas. No entanto, muitas vezes sem perceber, estão,

também, carregando para a sala de aula imagens estereotipadas de gênero, que vão minando o percurso histórico dos avanços dos movimentos feministas.

A educação, principalmente na última década, tem sido, também, promovida por essas novas tecnologias – o rádio, televisão, cinema, fotos, CD-ROOM, jornal, revista, computador etc. – através de programas educativos, jornalísticos, documentais, artísticos, que vêm seduzindo o olhar de estudantes através das imagens em movimento. No entanto, essa sedução e encantamento não significam que a partir das novas tecnologias teremos uma educação libertadora.

As tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As Tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação (MORAN, 2008, p.1)

Então, nessa perspectiva, a ação dos(as) professores(as) será sempre determinante para potencializar a aprendizagem, a partir da utilização das novas tecnologias. A imagem invadiu as salas de aula porque a escola não poderia ficar à margem de um fenômeno cada vez mais corrente e globalizado, como é a imagicização da vida social e individual do ser humano. Nesse mundo imagético, pautado pela ampla e permanente veiculação de imagens que nos chegam das mais diversas formas e através dos mais variados meios, essas podem e devem ser utilizadas da forma mais crítica possível, pois são as imagens e suas representações que, juntamente com suas “legendas”, têm elaborado a interpretação da realidade.

A teoria das representações sociais nasce, justamente, na mesma época e se origina nas mesmas razões paradigmáticas da teoria feminista. Baseada na reprodução de uma percepção anterior, ela procura analisar como interagem os sujeitos e a sociedade pra construir a realidade, refletindo sobre a relação dos indivíduos, dos grupos e dos sujeitos sociais. Essas representações são construídas através da tradição, da educação e, hoje, principalmente, pela mídia.

Elas se estabelecem como realidade através do discurso hegemônico e de suas ideologias. São imagens construídas sobre o real, uma entre tantas outras passíveis de construção. O conceito da Teoria das Representações Sociais tem sido foco de estudos de vários cientistas sociais nas últimas décadas, mas a grande contribuição vem de Serge Moscovici que desenvolveu seus fundamentos ainda na década de 1960.

2 A MÍDIA ESCOLHIDA, DVD ESCOLA 11

O DVD mais locado do TV Escola foi identificado pelo número 11. No programa, a apresentação dos conteúdos é feita através de bonecos articulados e são trazidos oito assuntos da História do Brasil, sendo que o primeiro programa apresentado será aqui analisado. O DVD11 está assim organizado:

| DVD | Temática | Qtde. Programas | Programas |
|------------|-----------------|------------------------|---|
| 11 | História | 08 | Nossa gente brasileira Questão social: caso de polícia Canudos e Contestado: guerras de Deus e do Diabo O puxa-encolhe da borracha A era Vargas Uma cidade se faz do sonho No regime dos militares Da nova república ao Real |

O programa de história do DVD 11 está reunido sob o título “Brasil 500 anos: O Brasil República na TV”. A título de reflexão, ressaltamos que o logotipo do DVD em análise apresenta a imagem de dois homens, o Marechal Deodoro da Fonseca e Getúlio Vargas, associados à expressão “Brasil 500 Anos”,

relacionando, diretamente, o desenvolvimento da história do país a figuras masculinas.

O Episódio I, intitulado *Essa gente brasileira* tem 16'20" de tempo de exibição. No guia de programas, a sinopse apresenta-se assim: *A formação do povo brasileiro. Os imigrantes e a sua contribuição para o desenvolvimento do país. Os problemas raciais. A construção da cidadania. A questão indígena.*

O programa toma como marco inicial a Proclamação da República, em 1889, fazendo um relato até os dias de hoje para contar a história da formação do povo brasileiro, considerando os índios, os negros e os imigrantes. O relato é permeado pela visibilização de preconceitos e desigualdades sociais relacionados, principalmente, aos negros e aos índios. A abordagem, surpreendentemente crítica, evidencia a preocupação com essas questões. No entanto, tomando sua sinopse para análise, podemos considerar que os imigrantes são vistos como contribuintes em relação ao desenvolvimento do país, enquanto as populações afro-descendentes trouxeram problemas e os índios causaram inconvenientes. No vídeo, o negro é tido como inferior (em determinado momento tratado como "vagabundo") e a questão indígena se reduz aos conflitos em relação à posse e demarcação de terras.

Durante o programa, aparece uma equipe de narradores, sendo um oficial e os outros dois correspondentes identificando diferentes etnias, todos vestidos a caráter; duas jovens, que representam uma ameríndia e uma africana, são também correspondentes e participam ativamente da narrativa.

O vídeo apresenta seis situações em que as mulheres estão presentes como coadjuvantes, seja na própria imagem ou na fala da narrativa. A história apresentada é protagonizada por homens brancos, apesar de terem existido mulheres brancas, negras e índias. As cenas foram selecionadas de acordo com a fala ou as imagens de personagens femininas que aparecem na produção. Embora esse estudo tenha um aporte qualitativo, o tempo de exposição também foi marcado para melhor visualizar as ausências, porque essas têm sido apontadas como uma resultante da dominação masculina, na revisão histórica que

tem sido feita pelas mulheres. No estudo das representações, as ausências se mostram determinantes para apontar os processos de exclusão.

O programa aqui discutido, em especial, trata justamente da formação do povo brasileiro, e sendo a sua temática o processo de miscigenação, não permite a ocultação de negros, índios e imigrantes. Mas, se esse programa fala, praticamente, somente sobre “eles”, por que nenhum deles tem nome? Apesar de uma tribo ser citada, essa nomenclatura ocorre para dar conta dos feitos heróicos do Marechal Rondon. Além dele, outros nomes são citados tais como: Gilberto Freire, Caio Prado Junior, Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Oswald de Andrade, Di Cavalcante. Apenas uma mulher tem seu nome citado duas vezes: Tarsila do Amaral.

É preciso que se saiba que esse não é um problema específico do Brasil, porque a omissão da mulher na história é uma prática mundial, muito embora, a partir das últimas décadas observem-se esforços para redescobri-la. Isso ocorre por conta do que Scott (1992) chama de “problema da invisibilidade”: o fato de pesquisas revelarem que as mulheres foram sistematicamente omitidas da história vai de encontro ao senso comum que atesta que as mulheres são indiferentes aos acontecimentos históricos. Assim, em decorrência de a história ter sido narrada, essencialmente, pelos homens, que são o elemento de identificação com o genérico “humanidade”, o produto final dessa conjunção foi o desaparecimento das mulheres.

Las investigaciones recientes han mostrado, no el que as mujeres fuesen inactivas o estuviesen ausentes em los acontecimientos históricos, sino que fueron sistematicamente omitidas de los registros oficiales. Al hacer una evaluación acerca de lo que es esencial, de lo más sobresaliente del pasado para nestro presente, rara vez se menciona a las mujeres como individuos o como grupo definible. (SCOTT,1992, p. 38-9).

Cabe, então, a pergunta feita por Joan Scott: “Que podemos fazer para assegurar que os esforços de hoje não desaparecerão – de igual forma – dos livros de história que lerão nossos filhos e nossos netos?” (1992, p. 39). É preciso, também, um esforço para expor essas ausências e buscar meios para transformar essas práticas. O supracitado Plano Nacional de Políticas para as Mulheres

(BRASIL, 2008) já atenta para essas problemáticas, aludindo, entre suas prioridades, à necessidade de estimular e garantir que os programas de fomento à produção e difusão cultural ressaltem a expressão das mulheres e sua contribuição social, política, econômica e cultural e a produção e difusão de conteúdos não-discriminatórios e não-estereotipados das mulheres, valorizando as dimensões de raça/etnia, orientação sexual e geração, além de construir mecanismos de monitoramento e controle social dos conteúdos veiculados nos espaços de mídia e comunicação, assegurando participação ativa da sociedade. Esses seriam os primeiros passos de um longa jornada rumo à igualdade.

3A AS CENAS DE “ESSA GENTE BRASILEIRA”

Cena 1:

Para mostrar a perseguição da polícia aos negros, em 1911, o programa apresenta uma cena de candomblé com duas baianas e, em seguida, outra, de roda de samba, onde uma negra canta parte de um samba. Em ambas as situações, a polícia chega gritando e batendo. O programa utiliza 58” para fazer esses dois relatos.

A historiografia tradicional nunca trouxe as questões da perseguição aos negros nos relatos de seus livros escolares. O episódio faz a tentativa de visibilizar o preconceito secular e a determinação em manter os negros em situação de subalternidade, inclusive, impedindo suas manifestações culturais. Embora exista um avanço nessas questões, por conta dos estudos étnicos que têm sido inseridos nos conteúdos programáticos do currículo da escola, a questão da mulher negra, de forma específica, não é abordada. Elas aparecem nas cenas em questão dançando e cantando, como se a história das mulheres negras durante a escravidão estivesse reduzida apenas aos rituais.

Cena 2:

Um Seminário de Cultura Popular realizado no Rio de Janeiro, em 1934, é apresentado por uma mesa composta de três homens que discutem os direitos

humanos, onde um deles alega que “as mulheres, os analfabetos, os soldados, os religiosos e os índios ainda não votam e para os negros... restam os sub empregos”. O tempo disponibilizado para essa cena foide 34”.

Aqui, também, a intenção parece ser a de visibilizar questões que foram ocultadas pela história oficial, ainda com inspiração nos ideais iluministas que propunham uma igualdade para todos, mas que incluía apenas os homens brancos, com a exclusão dos demais segmentos. O programa traz essa atualização, citando as minorias que não foram contempladas.

Cena 3:

Essa cena acontece no interior de uma Galeria de Arte, em São Paulo, no ano de 1933, para mostrar que o(a) brasileiro(a), a partir da miscigenação, começou a ter uma identidade, uma reflexão sobre o ser brasileira(o). Há três diálogos, a seguir:

1º diálogo: ocorre entre um casal heterossexual branco, de classe média, que visita a galeria e faz comentários sobre a artista modernista Tarsila do Amaral.

H – Este é o mais novo quadro de Tarsila do Amaral: “Operários Brasileiros”.

M – Caras de gente de tudo quanto é país. É bem o retrato atual do Brasil.

2º diálogo: acontece entre dois homens que se referem a um quadro do também artista plástico Di Cavalcante.

H1 – Coisa mais esquisita! Eu mesmo não levaria uma negra dessa para minha residência!

H2 – Esta mulata é do Di Cavalcante. Ele gosta de escandalizar a burguesia paulistana.

H1 – Pelo que vejo, consegue mesmo.

3º diálogo: refere-se a outro trabalho de Tarsila, acontecendo entre outro casal branco heterossexual. Utiliza-se apenas 1'3" para a apresentação desses diálogos.

M – Este quadro é o Abaporu, o antropofágico.

H – É da Tarsila! Foi baseado neste quadro que o Oswald de Andrade lançou o manifesto antropofágico.

M – Eu sei. Foi na semana de Arte Moderna de 1922.

Esses diálogos são interessantes por fazerem referência a uma artista brasileira, além da pertinência do assunto. A mulher fala com propriedade (embora o homem a instrua) em tom professoral, com saberes que ela domina.

O diálogo entre os dois homens (segundo diálogo) trata da obra “Mulatas”, produzida na década de 1920. Novamente, o diálogo aponta para preconceitos segundo os quais o padrão de beleza negra não faz parte da estética da época. Na ocasião, o personagem afirma que o artista gosta de chocar a burguesia paulistana. Indica assim, que a representação de uma negra com seios desnudos, no começo do século XX, não era algo comum, apreciável pela burguesia. O programa tenta escancarar as questões raciais.

No terceiro diálogo, há uma relação de equilíbrio entre os saberes do homem e da mulher. Ela inicia o diálogo, dando informações sobre uma obra de arte, ele complementa a sua informação e a mulher responde com “Eu sei”, e ainda complementa com o nome do evento e a sua data. Embora saibamos que a escolarização feminina veio a reboque do processo masculino, muitas mulheres conquistaram posições de destaque na intelectualidade. Considerando o reconhecimento de Tarsila enquanto artista plástica, podemos observar que, na história da arte, as mulheres não apareceram com muita frequência, embora haja o desenvolvimento de um processo crescente na quantidade de artistas do sexo feminino no cenário mundial.

Cena 4:

Espaço doméstico, com marido, mulher e empregada. No rádio, a notícia: a aprovação da lei Afonso Arinos¹⁹ há uma denúncia à perseguição do racismo. O tempo utilizado é de 11”.

H – Ora, ora, ora, ora, racismo no Brasil? Isso é invenção.

M – Mas não fizeram a lei?

H – Fizeram porque não tinha mais o que fazer, onde já se viu? Perder tempo se preocupando com esses negros. Daqui a pouco, a negra aí manda você ir pro fogão fazer comida para ela.

M – Ah! Não. Ela é tão boazinha!

H – Boazinha, hein? Huum!

Aqui aparece um novo componente e a abordagem, agora, foca as questões racial e de classe, tendo como mediador o serviço doméstico, para visibilizar as desigualdades. Nas teorias feministas, existem proposições em relação à divisão sexual de trabalho e ao conseqüente estabelecimento determinista dos espaços público e privado, dicotomizados e hierarquizados. Essa é uma questão que persiste até os nossos dias, sendo a mulher negra o maior expoente de trabalhadoras nesta atividade.

Cena 5:

Representa uma reunião no Instituto de Pesquisa Recife, nos anos 60. A mesa é composta por duas mulheres e um homem. No centro, está a mulher, branca de cabelos ruivos. À sua direita, está uma mulher negra e, à sua esquerda, um homem, também, negro. Ambos trajam roupas com adereços à moda africana. Para essa encenação, foi utilizado o tempo de 45”.

¹⁹ Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, que inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor.

HN – Queremos a valorização da cultura negra. A capoeira, por exemplo.

MB – A capoeira é importante no folclore do povo brasileiro.

MN – Alto lá. Cultura negra não pode ser vista apenas como folclore.

MB – Calma! Não vamos quebrar a cordialidade que sempre existiu no Brasil em suas diferentes raças.

MN – Cordialidade? Você acha que as relações raciais no Brasil são cordiais?

HN – A sociedade branca sempre quer colocar o negro na condição de sub- cidadão.

Nesse diálogo, há uma tentativa bem sucedida de mostrar uma das questões da cultura negra que, embora perseguida, no passado, hoje, muitas vezes é transformada em produto para atender ao mercado, beneficiando, em geral, a sociedade hegemônica. No diálogo, a mulher negra é a mais incisiva, demonstrando a desconstrução de características historicamente estabelecidas, dentre as quais a da passividade das mulheres. A discriminação, quando associada a outras exclusões, tem caráter potencializador. O programa traz a representação de uma mulher, que é negra; então, está falando de duas categorias que coexistem. Uma mulher branca sofre exclusão no mundo androcêntrico, a mulher negra está vulnerável, também, à exclusão de raça. Se a mulher for pobre, está construído um sistema de tripla exclusão. Mas não termina aí, ainda há outras categorias de caráter excludente. Todas têm ação devastadora na discriminação das mulheres e quando são coexistentes, a discriminação é potencializada.

Cena 6:

Acontece no espaço doméstico, onde se encontram um casal branco e seu filho. Para essa cena foram gastos 11”.

H – Eu não me considero racista, para mim negro pode ser até doutor.

M – Tem muito negro competente.

F – Não estou entendendo vocês. Pra mim todo mundo é igual...

Novamente, aqui, a tentativa é a de visibilizar o preconceito racial e problematizar a sua naturalização. Mas, de fato, o diálogo convence, porque se esforça para ser caricato. Na fala do homem, a expressão “ser até doutor” demonstra bem o significado da propalada democracia racial, que nunca existiu. Creio que foi colocado de propósito para expressar teoria e práticas raciais. A mulher faz uma alusão à competência dos negros e a criança é utilizada para mostrar que esses processos são frutos da construção cotidiana no exercício das práticas sociais.

4 CONCLUSÃO

Embora esses vídeos demonstrem avanços em torno das questões étnico-raciais, eles não vêm contemplando as mulheres em seu movimento emancipatório. Fatos históricos diretamente relacionados às mulheres não são abordados ou o são de forma extremamente estereotipada e maniqueísta, com as mulheres negras e indígenas subsumidas em meio a uma narrativa focada nos homens.

Dentre as questões atinentes à condição feminina, no período histórico apresentado no DVD, pontos como a escassez de mulheres brancas no Brasil Colônia ou a iniciativa da Coroa de adotar uma política de imposição de medidas restritivas à saída das mulheres brancas do Brasil em função da necessidade de colonização não aparecem. Havia, ainda, naquele período, a questão da violência sexual que – ao contrário do que se possa pensar – não estava restrita às escravas e indígenas:

Na sociedade colonial deparamos com mulheres vitimadas pelos homens e elas pertenciam a todas as etnias. São as vítimas de assédio sexual pelos padres no confessionário, pelos falsos pretendentes ao casamento, pelos senhores nos engenhos e fazendas. Mulheres eram raptadas da casa de seus pais e perdiam sua virgindade num ato de violência. Maridos matavam suas mulheres ou maltratavam-nas abusando do direito de correção que a legislação lhes concedia. À mínima suspeita de infidelidade, esposas eram trancafiadas em recolhimentos e conventos a pedido de seus maridos e com o beneplácito das autoridades eclesiásticas e civis (SILVA, 2008, p. 1).

A própria violência contra os nativos (que é retratada no DVD, na perspectiva androcêntrica) estava para além da caça aos indígenas para escravizá-los. As mulheres indígenas, além desses desafios, enfrentavam a violência sexual dos colonizadores, sendo duplamente vitimadas: além das sevícias impostas pelo homem branco, arcavam com o preconceito e a rejeição dos integrantes de suas aldeias, sendo, por não raras vezes, sacrificadas ou obrigadas a se desfazerem dos filhos pequenos, frutos de eventuais relações (na maioria dos casos, não consentidas) com portugueses.

Nosso propósito é contribuir com indicativos para o desvelamento dessas e de tantas outras questões que permeiam esse universo. Queremos, também, aproveitar para relatar alguns avanços em relação à produção de outros materiais dos DVD's do TV Escola.

Essa coleção é uma produção que está, de alguma forma, procurando apontar algumas questões atinentes ao Brasil. Os DVD's 47 e 48, por exemplo, tratam da escola dos povos indígenas no Brasil e têm cinco programas voltados para essa temática. Os DVD's 49 e 50 trazem a Lei nº 10.639 para tentar dar conta das questões raciais. A escola que, muitas vezes, se constitui em espaço de domesticação, está instigando estudantes e docentes com algumas questões postas há algum tempo.

Estes quatro DVD's estão dentro da escola, mas não ainda na sala de aula. Eles pertencem a uma parte desse acervo, que é dedicado ao professor e é composto por vinte DVD's da série "Salto para o Futuro". Dentre esses, é bom lembrar que existe o DVD 45, que traz um programa sobre sexualidade, tendo como debatedora a especialista em sexualidade e associada do Núcleo de

Estudos Interdisciplinares sobre a mulher, Gênero e Feminismo (NEIM) Professora Teresa Cristina Fagundes. Por outro lado, o próprio NEIM tem ampliado sua ação efetuando o treinamento de professores(as) através do Programa de Qualificação de Professores(as) da Rede Estadual de Ensino Público em Gênero e Diversidade com o apoio do MEC, através da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Secretaria de Promoção da Igualdade do Governo do Estado da Bahia.

São ações inovadoras que podem, a médio prazo, promover alguma transformação dentro da escola. No entanto, é preciso ainda mais que isto: a consultoria sobre a transversalidade de gênero nos investimentos estatais voltados para a produção de vídeos didáticos é de extrema necessidade porque poderá, a médio prazo, transformar as representações das mulheres em sujeitos plenos de cidadania.

Essa seria, talvez, uma das ações mais significativas da Secretaria da Mulher que tem suporte para isso, porque essa meta está incluída no Plano Nacional de Políticas para as Mulheres para 2008.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 fev. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC011. Produção da Tvescola. 2008. 1 DVD (139' 57"), son., colorido.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC045. Produção da Tvescola. 2008. 1 DVD (180'), son., colorido.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC047. Produção da Tvescola. 2008. 1 DVD (180'), son., colorido.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC048. Produção da Tvescola. 2008. 1 DVD (120'), son., colorido.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC049. Produção da Tvescola. 2008. 1 DVD (180'), son., colorido.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância. MEC050. Produção da Tvescola. 2008. 1 DVD (120'), son., colorido.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. **II Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Disponível em: <http://200.130.7.5/spmu/portal_pr/destaques_plano_nacional_pr.htm>. Acesso em: 23 set. 2008.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A divisão sexual do trabalho revisitada. In: HIRATA, Helena; MARUANI, Margaret (Orgs.). **As novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho.** São Paulo: Senac, 2003.

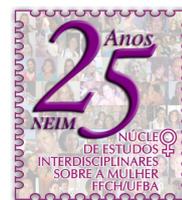
MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo.** Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>>. Acesso em: 13 out. 2008.

SCOTT, Joan Wallach. El problema de la invisibilidad. In: ESCANDÓN, C.R. (Org.). **Gênero e história.** México: Instituto Mora/UAM, p. 38-65, 1992.

_____. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução SOS: Corpo e Cidadania. **Revista Educação e Realidade** v. 16, n. 2, jul./dez. 1990.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. **As mulheres na colonização do Brasil.** Disponível em: <http://web.educom.pt/p-pmndn/mulheres_brasil.htm>. Acesso em: 23 maio 2008.

GT- Cultura e Identidade
Dione Brandão



Do tempo da uniformização ao tempo da alteridade: a lei 9.795 e a perspectiva de gênero na educação ambiental brasileira

INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos da História Ocidental a miséria espiritual encontrou terreno fértil e produziu uma violência generalizada que vem transformando e devastando as condições de sobrevivência no planeta. Produzida pela ação humana, tamanha catástrofe sócio-ambiental alimentou-se na esteira de um desenvolvimento político-tecnológico devastador da natureza e promotor de profunda desigualdade social. Essa perversa estratégia de sobrevivência colocou a própria humanidade frente ao grande desafio de mudar a rota da sua história ou perecer.

Na busca incessante por possíveis soluções para as querelas do tempo presente, as sociedades contemporâneas protagonizaram, a partir da década de 70, uma intensa discussão acerca das conseqüências ambientais advindas do desenvolvimento das forças produtivas, creditando à educação a tarefa de reabilitar as relações humanas com o natural, o social e o cultural. Tamanho desafio passou a representar o principal objeto da educação ambiental. Nesse clima, emerge do campo teórico uma variedade de pressupostos que, apesar das variadas tendências ideológicas, reconhecem a função política da educação ambiental na promoção de uma nova ética global, capaz de estabelecer relações mais saudáveis e em sintonia com a complexidade inerente à vida.

A discussão que envolve a questão sócio-ambiental, portanto, precisa levar em consideração, numa perspectiva feminista, as relações de gênero há milênios marcadas pela desigualdade e opressão. De acordo com esses argumentos, o equilíbrio ambiental só se tornará viável quando as relações sociais forem ressignificadas a partir da equidade, numa simbiose bio-cultural onde a dialética

da vida movimente a história para a reintegração da totalidade planetária até então fragmentada pelas ambições individualistas.

Considerando essa discussão, o presente trabalho propõe, sob uma ótica multidisciplinar, investigar se e como as dimensões de gênero, como interações sociais marcadas por relações de opressão, perpassam a lei 9.795/99 que define a educação ambiental no Brasil. Numa breve incursão por seus conteúdos, analiso o alcance, ou não, das conquistas feministas por essa Lei Federal. Para tanto, a metodologia aqui utilizada prioriza a correlação entre os pressupostos da teoria ambientalista e os aportes teóricos dos estudos feministas.

Mediante tal propósito, o conceito de gênero aqui abordado se insere na dialética da trama social historicamente produzida, sustentada em relações de dominação-exploração, constituídas como relações de poder, configurando situações nas quais “os homens se movimentam para preservar a sua supremacia, e as mulheres para superar a sua incompleta cidadania”.(SAFFIOTE, 2004, p.184).

Desse prisma, enxergamos, através dos estudos culturais, a formação das identidades no interior de cada sociedade, bem como as diversidades e especificidades que as caracterizam. Nesse quesito, entender como a matriz dominante das relações de poder, estabelecidas historicamente entre homens e mulheres, é geradora das graves crises ambientais, locais e mundiais, significa reconhecer, em primeiro lugar, as assimetrias/hierarquias de gênero, em todo o mundo, bem como o seu intercâmbio com outras relações sociais assimétricas, como as de raça/etnia, classe social e geração, dentre outras.

Diante dessa histórica relação dessemelhante, podemos inferir que os homens produziram, a partir da opressão das mulheres, a opressão de si mesmos. Na atualidade, essa relação desigual de poder apresenta-se sob a forma das variadas crises que afetam a sócio-diversidade planetária. Sob esse olhar, a noção de poder aqui utilizada será a formulada por Foucault (1976), segundo a qual o poder apresenta-se como uma difusa constelação composta por relações desiguais que, de maneira dialética, constitui-se em campos sociais de força. Também aqui a noção de ambiente considera a importância dos conhecimentos

histórico-filosóficos na perspectiva da totalidade dialética, em que as relações sócio-ambientais são compreendidas como interações humanas estabelecidas historicamente e mediadas pela natureza. Em concordância com o feminismo que reivindica a igualdade de gênero como pressuposto imprescindível à sustentabilidade, ampliamos o conceito de educação ambiental para também incorporar as reflexões sobre as relações desiguais de poder, estabelecidas historicamente entre homens e mulheres, como conteúdo indispensável à formação da nova cidadania.

Acompanhando a perspectiva do feminismo marxista que define a desigualdade de toda espécie como fenômeno histórico observável, a igualdade de gênero é entendida como a capacidade de reconhecer que tanto mulheres quanto homens podem realizar seus plenos direitos, usufruindo das mesmas oportunidades que os possibilitam atuar nos ambientes sociais em condições de igualdade.

2. BREVE REFLEXÃO HISTÓRICO-FILOSÓFICA

Nascida e reverenciada desde a Antiguidade, a História exhibe-se através das pegadas deixadas pelas ações humanas durante o seu percurso na Terra. Embora envolta nas parcialidades inerentes ao devir teórico, seus ensinamentos permitem entender as questões ambientais da atualidade como resultantes de complexos intercâmbios sociais estabelecidos através de longa duração histórica, nos quais dominação e exploração ocupam lugares comuns nas variadas composições sócio-ambientais elaboradas na vastidão dos modelos de sociedade. De acordo com Soffiati (apud Loureiro, 2003, p. 44),

[...] crises ambientais de raízes antrópicas não constituem uma novidade na história da humanidade. Elas ocorreram na China Antiga, na Ilha de Páscoa, na civilização maia, na civilização índica, na civilização Khmeriana, na civilização grega, etc.

Todavia, as preocupações ambientais passaram a fazer parte dos debates internacionais somente a partir da segunda metade do século XX, quando, ainda

nos anos 60, a poluição industrial urbana e o avançado esgotamento dos recursos naturais afetaram seriamente a vida das sociedades mais abastadas. Aí, também a ameaça nuclear decorrente da política beligerante da Guerra Fria transformava-se na mais circunspecta ameaça a toda forma de vida no planeta. Ocorridos em países capitalistas industrializados, esses acontecimentos foram amplamente divulgados, estimulando debates, produzindo questionamentos e buscas de soluções para as conseqüências ambientais advindas do desenvolvimento positivista predatório, tanto capitalista quanto socialista, ambos dotados de tecnologias beligerantes e racionalistas a promoverem devastações ambientais de proporções globais. Por esse prisma, Soffiati (2004, p.44) alega que

[...] a presente crise ambiental revela particular singularidade quando comparada a todas as outras. Antes de tudo, trata-se de uma crise antrópica, vale dizer, de uma crise derivada de atividades humanas, quer praticadas no modo de vida capitalista, quer no modo de vida chamado socialismo. [...]

Contudo, se as mulheres sempre coabitaram ambientes históricos onde o domínio dos homens é lugar comum, a degradação sócio-ambiental remonta aos tempos em que só os vestígios arqueológicos são testemunhos. Esse pressuposto entende que a opressão de gênero já contaminava o ambiente muito antes do desenvolvimento das tecnologias industriais que movimentam o desenvolvimento tanto capitalista quanto socialista. Portanto, partindo de uma análise fundada nos aportes teóricos que apresentam o caráter sócio-histórico das interações humanas, é possível assinalar como o início do desequilíbrio sócio-ambiental o processo de hierarquização dos poderes promovido a partir da sujeição das mulheres.

Essas relações interagem dialeticamente no ambiente a partir das variadas formas do perceber e viver o sexo e, em sociedades onde os princípios ideológicos enquadram homens e mulheres, as identidades masculino/feminino são politicamente determinadas, no tempo e no espaço, através de uma teia de relações conectadas em modelos sociais, psicológicos e culturais, de modo a estruturarem relações de poder fundadas na dicotomia sexual. Essas relações,

estabelecidas desde os primórdios da experiência humana, atuam em simultaneidade com outras hierarquias e produzem as condições sociais responsáveis pela estruturação da desigualdade social. Com semelhante avaliação Britto da Motta (1999) afirma que

[...] a vida social é estruturada em conjunto de relações que, em interface, ou articuladas dinamicamente, lhe dão sentido [...]. Os mais determinantes desses sistemas de relações são as classes sociais, os gêneros, as idades/gerações e as raças/etnias. (MOTTA, 1999, p.23)

Portanto, essas alterações internas à vida social, variáveis no tempo e no espaço, se inscrevem no corpo biológico através da cor, do sexo e da idade, apresentando-se de acordo com a valorização que cada sociedade estabelece para as diferentes dimensões sociais. Desse modo, ao reclamar uma educação transformadora dos paradigmas que sustentam os variados tipos de violência contra o ambiente, as sociedades não podem prescindir do olhar para si mesmas, numa reflexão profunda sobre as violências historicamente estabelecidas no ambiente social.

3. A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO VEÍCULO DAS MUDANÇAS

O pensamento ambientalista internacional, embalado pelo espírito da contracultura e da redemocratização, conquistou notoriedade internacional somente a partir dos anos 70, época em que as mobilizações político-sociais uniam-se no campo de batalha contra todo tipo de dominação e exploração, a exemplo do movimento feminista, do movimento hippie e da Resistência social na América Latina às ditaduras pró-imperialismo norte-americano. Aí, o movimento ambientalista, com todas as suas contradições, soma-se ao conjunto das manifestações populares pela liberdade, contra a opressão e a degradação da vida.

Embora significativas diferenças ideológicas modelem o seu corpo teórico, a espinha dorsal dos discursos ambientalistas encontra-se na crítica à modernidade, no princípio básico da interdependência entre os seres vivos e o meio social, e na

busca de soluções para as crises contemporâneas precipitadas pelas experiências humanas assentadas na desigualdade. Nesse contexto de diversidades ideológicas, a temática ambiental floresce e o pensamento ecologista adquire nuances ideológicas tão diversas quantos são os movimentos sociais que buscam alternativas à grave crise estrutural pela qual passa a contemporaneidade.

Porém, somente no crepúsculo do século XX que as elaborações teóricas sobre a questão ambiental mundial reconheceram as questões de gênero como parte constitutiva da problemática ambiental. Ao considerar que as variadas distinções entre feminino e masculino são constructos sociais historicamente vinculados às relações de poder estabelecidas, a teoria feminista expõe, na diversidade das experiências humanas, os ambientes sócio-históricos em que a opressão das mulheres vem sendo elaborada.

Nesse percurso, a educação ambiental deve desempenhar função de destaque na elaboração de paradigmas que incorporem a noção da equidade às novas formas de proceder das sociedades, tendo em vista a superação das desigualdades. Seu maior desafio consiste na promoção de relações sócio-ambientais mais justas e solidárias, onde as diferenças sejam compartilhadas e respeitadas, e as relações estabelecidas com igualdade entre os seres humanos consigo mesmos e com a natureza. Nesse sentido, Gadotti (2000) chama a atenção para o fato de que a elaboração sócio-histórica desse novo modelo de organização social, fundado na democracia participativa e na compreensão da complexidade ambiental, deve considerar a cooperação e a autonomia como fatores fundamentais para o alcance da ecocidadania.

Historicamente, a relação entre cidadania e educação ambiental transita na esfera conceitual através da diversidade dos seus pressupostos e apresenta-se tanto como a auto-afirmação da pessoa, quanto como resultante do condicionamento positivista de identidade nacional que, “ora forma modelos comportamentais, ora define-se como modelo emancipatório de caráter dialógico” (LIMA, 2002, p.102). Na atualidade, a ampliação do significado de cidadania, ao inserir a luta pelos direitos inerentes a toda forma de vida, trás ao campo teórico o conceito de ecocidadania

3.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: O CAMINHO PERCORRIDO

Para analisar a legislação que fundamenta a educação ambiental no Brasil, sob qualquer perspectiva, é preciso considerar o contexto histórico das últimas décadas do século XX. Nesse período, o País vivia o declínio econômico do “milagre brasileiro” e o conseqüente arrefecimento da ditadura militar. Com o enfraquecimento desse poder ditatorial pró-imperialismo norte-americano, ganharam força os movimentos populares em favor da redemocratização do país e o crescimento da oposição acelera a abertura política. O grande passo para a tão sonhada democracia começa com a conquista da anistia que resgata do exílio uma juventude ávida por justiça social.

De acordo com Reigota (1999), a vanguarda dessa juventude intelectual era composta por ardentes defensores e defensoras de uma nova política educacional, no qual o processo de aprendizagem priorizasse a construção de uma autonomia cidadã capaz de enfrentar e transformar as históricas injustiças sociais e políticas do País.

Niching (2006) comenta que também o movimento feminista brasileiro teve significativa participação na militância de esquerda contra a ditadura militar no País. Reivindicando direitos iguais e apresentando-se aos ambientes públicos, notadamente nas universidades e no mercado de trabalho, enfrentaram a ditadura patriarcal que modela, ainda em nossos dias, a estrutura cultural no Brasil. A partir daí, as mulheres de vanguarda não quiseram mais permitir que seus pais ou maridos ditassem as suas formas de viver, pavimentando assim o caminho para a libertação do confinamento doméstico no qual estivemos reclusas durante a longa história do patriarcado no Brasil.

Movida pelos ventos libertários do pós Guerra Fria, a Abertura Democrática iniciada nos anos 80 foi capitaneada pelo movimento das Diretas-Já, marcando, assim, o fim do Período Ditatorial no Brasil. Todavia, esse processo democrático, ainda hoje inacabado, concentrou o foco das mudanças políticas em dois pólos diametralmente opostos: De um lado, a garantia político-jurídica dos direitos humanos, institucionalizados com a promulgação da Constituição Federal de

1988. Reconhecida mundialmente, essa Constituição foi a que melhor refletiu os históricos anseios populares, a exemplo do movimento feminista que, de acordo com o discurso da jurista feminista Sílvia Pimentel (2002), foi

[...] a mais ampla e profunda articulação reivindicatória feminina brasileira, nada igual nem parecido, é marco histórico da práxis política da mulher, grandemente influenciada pela teoria e práxis feministas dos últimos 10 anos.

Do outro lado estavam as reformas políticas e os ajustes econômicos impostos pelo modelo neoliberal, que impuseram limites ao poder do Estado e, conseqüentemente, entravaram as conquistas sociais. Obviamente, os reflexos desse contraditório irão refletir-se, também, na legislação que, produzida nesse contexto, legitima as políticas públicas educacionais da atualidade.

A década de 90 foi significativa, também, para o processo de consolidação da educação como política pública no Brasil. Nesse período, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei n.10.172/2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN-1997) que, acompanhando as definições constitucionais de 1988, representam as principais legislações, planos e parâmetros federais na área da educação nacional. Fundados em princípios como a igualdade de direitos e o respeito à diversidade, a aprovação desses documentos, embora limitado pelas supressões neoliberais, significou um avanço social no sentido da incorporação da educação como política pública destinada à construção da democracia participativa.

Atendendo às deliberações constitucionais que determinam o direito de todos à educação (BRASIL, 2001), e em atenção à LDB (BRASIL, 1996), que impõe um núcleo curricular comum obrigatório a todo território nacional, Os Parâmetros curriculares nacionais, publicados pelo Ministério da Educação, em 1997, trazem a novidade dos temas transversais, como meio-ambiente, ética, pluralidade cultural, sexualidade e saúde. Permeável em todas as disciplinas da base curricular nacional, o caráter transversal desses conteúdos apresenta-se como reflexo de um pensamento pedagógico desenvolvido por grandes educadores e educadoras, protagonistas da redemocratização brasileira.

Como explica Loureiro (2003), a legislação brasileira faz referência enfática à educação ambiental através da Constituição de 1988, quando em seu artigo 225, parágrafo 1º, Inciso VI, determina ao poder público: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. No final dos anos 90 o governo federal, em observância às diretrizes mundiais, instituiu, através da Lei 9.795/99, a educação ambiental como política pública de grande relevância nacional. Sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, a Política Nacional de Educação Ambiental passa a fazer parte do conjunto de leis e normas que definem as políticas públicas educacionais no Brasil atual.

Desse modo, analisar a lei 9.795/ 99 em busca de uma síntese sobre a educação ambiental no Brasil, através da perspectiva de gênero na visão feminista, é aqui considerado de fundamental importância para a militância em prol de políticas educacionais que estabeleçam a obrigatoriedade do combate à histórica violência de gênero, no Brasil e no mundo, através da promoção de um ambiente sustentável.

4. O ALCANCE DA TEORIA FEMINISTA PELO CAMPO AMBIENTALISTA

Por seu caráter político internacional, a AGENDA 21, especificamente o cap 24, intitulado AÇÃO MUNDIAL PELA MULHER, COM VISTAS A UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E EQÜITATIVO é aqui considerado documento de referência metodológica para a leitura do percurso que as reivindicações feministas alcançaram no âmbito da educação ambiental brasileira. Por esse tratado, assinado e ratificado por mais de uma centena de países, inclusive o Brasil, a comunidade internacional reconhece as questões de gênero como problemática ambiental universal e propõe, numa síntese, ações para enfrentar e eliminar as formas de violência que, universalmente, são promovidas contra as mulheres.

Filiada aos propósitos da ecocidadania, seu CAP. 24.1 define ainda que “[...] a implementação eficaz desses programas dependerá da participação ativa das mulheres nas tomadas de decisões políticas e econômicas [...]. Ao conclamar as mulheres para o exercício da democracia participativa, reconhece a desigualdade política que historicamente marca as relações patriarcais e determina a participação política das mulheres como ação necessária à promoção da igualdade. Avançando no debate, o cap. 24.2 propõe - dentre outros objetivos que contemplam o conceito de gênero - que as Nações globalizadas passem a “Considerar a possibilidade de adotar, reforçar e fazer cumprir uma legislação que proíba a violência contra a mulher e tomar todas as medidas administrativas, sociais e educacionais necessárias para eliminar a violência contra a mulher em todas as suas formas”.

Reconhecendo a problemática de gênero sob a visão da transversalidade conceitual, a comunidade internacional, impulsionada pela militância feminista, assume aí o compromisso político de protagonizar, através de políticas públicas, a inserção da perspectiva de gênero no campo do ambientalismo internacional. Essas determinações, embora limitadas ao campo das sugestões teóricas, caminham lentamente pelas nervuras da burocracia brasileira, onde os discursos e as práticas desencontram-se propositadamente.

Todavia, Seja resultante da militância protagonizada por pesquisadoras e pesquisadores feministas nos ambientes teóricos da política internacional, a exemplo do encontro do Rio, em 92; seja pela militância de atrizes sociais que, tendo vivenciado a violência, atuam com determinação na luta política contra os conteúdos sociais e jurídicos geradores de violência de gênero - e aqui rendo singular homenagem a Maria da Penha - essas conquistas vêm, muito lentamente, vencendo as barreiras sexistas e provocando reflexões no ambiente sócio-educacional brasileiro. Pupo (2007) afirma que as desigualdades de gênero originam-se no ambiente cultural das tradicionais concepções sobre masculino e feminino e são refletidas no dia-a-dia das escolas, transformando esses espaços de socialização em ambientes propícios às reflexões acerca das históricas

relações desiguais de poder estabelecidas pelas diversificadas comunidades humanas, no tempo e no espaço.

Não obstante, a Lei 9795/99, superficialmente envolta pela perspectiva sócio-histórica, não apresenta a idéia da complexidade e da interação inerentes às relações sócio-ambientais. Ademais, a referida lei define, no geral, as perspectivas de uma educação permanente, rompendo superficialmente com o caráter estanque e fragmentário dos conteúdos trabalhados a partir da proposta positivista. Nesse universo, recobrem-se velhos sistemas com o subterfúgio da democracia participativa e institui-se, através da educação formal e não-formal, o direito universal à educação ambiental, bem como responsabiliza o Estado pela sua promoção, convocando à sociedade civil organizada à participação no processo das definições educacionais. No art. 2º, fica determinado que:

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

Em seguida, o art. 3º, inciso I, incumbe

[...] ao poder público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente.

Embora estabeleça diretrizes genéricas que se compatibilizam com uma abordagem sócio-histórica, a exemplo do art 4º, inciso II, que estabelece “a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;” a referida lei, por um lado, acaba deixando as questões sócio-ambientais sem o devido aprofundamento e, conseqüentemente, permite limitações ideológicas na aplicação das políticas educacionais relativas ao ambiente e silenciam intenções pedagógicas comprometidas com a verdadeira totalidade, sustentabilidade e pluralismo. Entretanto, sob o enfoque da inter, multi e transdisciplinaridade, esse artigo, embora não determine a obrigatoriedade,

permite ações mais arrojadas do fazer pedagógico no sentido das reflexões sócio-ambientais.

Todavia, a falta de formação político-pedagógica adequada da maioria das educadoras e educadores constitui-se em significativa barreira para o desenvolvimento de projetos desse porte. Nesse contexto, a própria formação intelectual dessas e desses profissionais ainda sofre de defasagem teórica quanto à perspectiva sócio-ambiental das políticas públicas educacionais. Nesse universo, o capítulo II, art. 6º, ao instituir as linhas de atuações para a política nacional de educação ambiental, define, dentre outras, a capacitação de recursos humanos e o desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações como mecanismos indispensáveis à qualificação da educação no País.

Por outro lado, desconsiderando o compromisso assinado com a comunidade internacional, o Estado brasileiro omite-se quanto à inserção da temática de gênero nas políticas públicas relativas à educação ambiental como mecanismo metodológico para o alcance da verdadeira sustentabilidade. Ao percorrer artigos da Lei 9795/99, num breve mergulho por seu arcabouço ideológico, percebe-se, claramente, o silêncio estabelecido sobre a integração da temática de gênero no campo da práxis ambiental, justamente no momento histórico em que a comunidade internacional reconhece a relevância dos estudos feministas para o enfrentamento da grave problemática sócio-ambiental representada pelo conjunto das violências cometidas pelos homens contra as mulheres.

Os conceitos definidos pelos estudos feministas, a exemplo das relações desiguais de gênero e da equidade na perspectiva da igualdade, não são mencionados em nenhum dos seus artigos. Dessa forma, o olhar pedagógico definido na lei que institucionaliza a educação ambiental, embora absorva de forma genérica parte do debate sócio-ambiental, não dialoga com os estudos feministas que apontam as relações desiguais de poder como geradoras de múltiplas crises sócio-ambientais historicamente produzidas pela tradição patriarcal.

Nesse sentido, a legislação em questão também deixa grave lacuna no campo dos direitos humanos, quando negligencia o entendimento da desigualdade de gênero enquanto grave questão sócio-ambiental. Como exemplo, o silêncio presente no ambiente educacional sobre a violência contra as mulheres que, cotidianamente, degrada o ambiente social. De acordo com Sardenberg (1997), essa violência produzida no ambiente doméstico se reproduz nos espaços públicos, desdobrando-se numa cadeia generalizada de violências que, ao afetar a dignidade da pessoa humana, aprofunda o grave desequilíbrio sócio-ambiental que ameaça a vida no planeta.

A constatação de que os recursos produtivos e o acesso ao conhecimento tecnológico, estão muito concentrados na esfera do domínio masculino, são argumentos suficientes para justificar a relevância política da perspectiva feminista na elaboração das políticas públicas educacionais. Nestes termos, os saberes produzidos pelos estudos feministas impõem-se aos diálogos interdisciplinares sobre as demandas sócio-ambientais, no sentido de reivindicar a construção de novas relações balizadas pela reintegração do ambiente em sua totalidade.

Apesar do conjunto das Leis educacionais da década de 90 - em vigor na atualidade - representar certa positividade no que tange aos argumentos feministas, seu conteúdo, diluído através da temática da sexualidade, dificulta o aprofundamento da reflexão sobre o caráter sócio-histórico dessas relações. Dessa maneira, o poder dominante no Brasil, historicamente nas mãos da elite masculina branca, mesmo fazendo significativas concessões no campo dos direitos sociais, mantém uma educação comprometida com as relações desiguais de poder e dificulta o nosso caminhar para a sustentabilidade.

Dessa forma, as conquistas legais do movimento feminista na educação ficaram confinadas no ambiente genérico dos temas transversais. Estes temas, sob a batuta de profissionais geralmente destituídos dos saberes produzido pelos estudos feministas, transformam-se cotidianamente em ambientes propícios à manutenção de representações sociais patriarcais, a exemplo do monólogo pedagógico que apresenta a temática da sexualidade exclusivamente sob a ótica do combate à gravidez precoce e às doenças sexualmente transmissíveis.

Tais abordagens negligenciam as investigações feministas que enfatizam, por exemplo, a constância da discriminação contra as mulheres expressa em currículos escolares que obscurecem a inter-relação entre as diversas discriminações sócio-ambientais. De acordo com as pesquisas de Minnini (1996. p. 20) “ A pobreza leva nome de mulher. Dos 1200 milhões de pobres absolutos no mundo, 840 (70%) são mulheres.[...] As situações de discriminação nas condições de trabalho, tanto no mundo desenvolvido, como no subdesenvolvido e a dominação da sociedade machista, são iguais.[...]” somam-se aí as demais discriminações que perpassam as dinâmicas de gênero no mundo contemporâneo, como as de raça e geração, dentre outras.

Desta maneira, a lei de educação ambiental, sancionada após a constituição das principais leis educacionais no Brasil, ampara superficialmente e dilui a temática de gênero na generalidade do respeito à pluralidade e à diversidade. Essa ausência de reconhecimento legal acerca da necessidade de enfrentamento das questões relativas às desigualdades de gênero contribui para a manutenção cultural de uma identidade individual e coletiva, edificada na dicotomia feminino/masculino que, há milênios, estrutura as relações de poder fundadas na fragmentação e conseqüente opressão de nós mesmos. Nesse palco, o Estado deixa de cumprir o papel político-social que assumiu com a comunidade internacional e, em nível local, não legitima os esforços das feministas para contribuir com a revolução das estruturas tradicionais que sustentam a iniquidade ambiental contemporânea.

Para a transformação dessa realidade, é necessário e urgente, dentre outras medidas, repensar a capacitação de profissionais da educação com vistas a tratarem a questão educacional também sob a perspectiva feminista. Nesse campo, tanto tem sido falha a ação do Estado, quanto falha a maioria das instituições de ensino superior que se dedicam à formação de educadores e educadoras, tendo em vista a ausência da abordagem feminista nos currículos acadêmicos.

Tais instituições, enquanto herdeiras do pensamento cientificista androcêntrico - aquele que compreende o ser humano do sexo masculino como o

centro do universo - ainda hoje reproduzem saberes que apresentam os homens como os únicos capazes de ditar as leis e governar o mundo. Como afirma Pupo, esse é “um dos preconceitos mais devastadores e está instalado de maneira tão arraigada em nossas concepções que nos torna incapazes de refletir sobre elas [...]”. Dessa forma, o conteúdo sexista presente nas práticas educacionais reforça estereótipos e preconceitos de gênero, atuando no universo de meninas e meninos, jovens que, por força dos padrões culturais estabelecidos, acabam construindo a sua auto-imagem contaminada por condutas tradicionalmente discriminatórias e violentas, difíceis – não impossíveis - de serem demolidas posteriormente.

Portanto, é preciso preparar profissionais que, através da perspectiva feminista, possam intervir, explicitar e reconhecer as diferenças de gênero que conservam as mulheres no ambiente social inferior aos homens. Profissionais capacitados para consentir que tanto meninos quanto meninas percebam a improbidade da idéia de superioridade masculina inata e possam entender essas condições como construções sociais que oprimem tanto uns quanto outras, devendo ser repensadas se quisermos participar, verdadeiramente, da utopia globalizada pela reconstrução da sustentabilidade fundada na eco-cidadania local e planetária. Se a educação e a escola são partes constitutivas da cultura de um povo, é lá um lugar social da reformulação dos saberes. Conseqüentemente, também é a escola um lugar das contribuições feministas em favor da igualdade.

Numa síntese, fica evidenciado que, no Brasil, a educação ambiental institucionalizada através da lei 9795/99 não contribui para uma formação política comprometida com a autonomia e solidariedade entre os povos e a natureza porque está formulada de modo a preservar os padrões dominantes atuais, sejam eles de gênero, classe social, raça, ou geração. Nesse sentido, perpetua a dominação e a exploração patriarcal-capitalista quando o discurso e a prática se afastam do processo dialético das relações sócio-ambientais e, numa clara posição político-ideológica conservadora, delega às instituições educacionais a tarefa de promover uma educação ambiental conservacionista, com discursos desprovidos da perspectiva sócio-ambiental.

Referências

AGENDA 21. Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento -1992. Brasília: Senado Federal,1996.

AUAD, D. Gênero nos parâmetros curriculares. In: FARIA, N.; NOBRE, M. (Org.) **Gênero e educação**. São Paulo: SOF, 1999.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Sílvia Alícia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.368-385, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 16 mar. 2008

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejalei9394.pdf>> Acesso em: 20 maio 2007.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e da outras providências. Disponível em: <http://www.seia.ba.gov.br/novo_card/leis/lei_9795-99.pdf> Acesso em: 20 maio 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Gênero e meio ambiente**. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 2. ed. São Paulo: Gaia. 1993.

DUPAS, Gilberto. **Ética e poder na sociedade da informação**: de como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1976.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis, 2000a. (Brasil cidadão)

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: CASTRO, Ronaldo Souza de; LAYRARGUES, Philippe Pomier; LOUREIRO, Carlos Frederico (Org.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-142.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. (Org.). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais da Bahia, 2003.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, SP: Vozes, 1999.

_____. **Relações históricas entre sociedade, ambiente e educação**. Brasília: MEC, 1996.

MOTTA, Alda Britto. **As dimensões de gênero e classe social na análise do envelhecimento**. 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/pagu/cadernos13.html>> Acesso em: 3 abr. 2008

NICHNIG, Claudia Regina. **Os movimentos feministas e as mudanças no direito da família**. [2006] Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/C/Claudia_Regina_Nichnig_40.pdf> Acesso em: 10 abr. 2008

OHLWEILER, Otto Alcides. **Humanidades e lutas sociais: da caça à aurora da civilização**. Ed. Che, 1997.

PADUA, S.M.; TABANEZ, M.F. **A implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Brasília, DF, 1998.

PIMENTEL, Silvia. **A defesa de direitos na Plataforma Política Feminista e seu significado para o Brasil e América Latina**. Trabalho apresentado na Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras realizada em Brasília, ago. 2002. Disponível em: <http://www.cladem.org/portugues/nacionais/brasil/plataforma_politica_feminista.a.sp> Acesso em: 20 maio 2007.

PUPO, Kátia Regina. **Violência moral no interior da escola: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2004. (Brasil urgente)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. E a família como vai? reflexões sobre mudanças nos padrões de família e no papel da mulher. **Bahia: Análise e Dados**, Salvador, v.7, n. 2, set. 1997.

SCOTT, Jean. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade: Gênero e Educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p.71-99, jul./dez., 1995.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisas**, v. 34, n.121, p. 77-104, jan./abr.2004. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 16 mar.2008

GT – Gênero e Educação
Gicele Sucupira
Universidade Federal de Santa Catarina



Existem meninas gênias?: um diálogo entre gênero e matemática

1. Apresentação

Neste texto apresentarei parte de uma pesquisa realizada nas Olimpíadas de Matemática em Santa Catarina, meses de abril a agosto de 2008, para o Trabalho de Conclusão de Curso²⁰, cujo objetivo era identificar as questões de gênero que envolvem a presença de meninas nessa Olimpíada.

A pesquisa, num primeiro momento, englobou o levantamento numérico de premiadas mulheres na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM)²¹, Olimpíada Regional de Matemática (ORM)²² e Olimpíada Brasileira de Matemática para as Escolas Públicas (OBMEP)²³, desde a primeira edição de cada Olimpíada até o ano de 2007 por meio de informações obtidas nas homepages e constatei a média de 12%, 20% e 27% de meninas premiadas na OBM (1979), ORM (1996) e OBMEP (2005) respectivamente.

Num segundo momento, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com professor@s e estudantes e professor@s do curso de matemática envolvid@s com as Olimpíadas de Matemática em Florianópolis, bem como a observação e acompanhamento das atividades relacionadas às Olimpíadas de Matemática em escolas de ensino básico do Estado de Santa Catarina e junto ao curso de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina onde está localizada a coordenação das Olimpíadas no estado.

Situada na área da Antropologia, na temática de estudos de gênero, a pesquisa dialoga amplamente com o campo dos estudos sobre Ciência,

²⁰ Pesquisa orientada pela Professora Doutora Miriam Pillar Grossi e desenvolvida durante a bolsa de iniciação científica PIBIC/CNPq.

²¹ Mais informações: www.obm.org.br

²² www.orm.mtm.ufsc.br

²³ www.obmep.org.br

Tecnologia e Gênero, uma área relativamente nova e em ascensão no Brasil e tem também uma forte interface com o campo de estudos da Educação.

A questão da pesquisa, não obstante, longe de apontar que o número relativamente baixo de mulheres matemática ou na premiação das Olimpíadas como bom ou ruim, pretendeu pensar em quais representações envolvem essas mulheres que estão na matemática, que participam das olimpíadas e se o inexpressivo número de premiadas encontrado nos quadros estatísticos das Olimpíadas Brasileiras de Matemática, significa, de fato, elas não estão participando das Olimpíadas de Matemática ou se há mecanismos invisíveis que as excluem das premiações.

Para análise do material recolhido na pesquisa, detive-me nas representações e práticas de professor@s e estudantes de matemática na preparação de estudantes do ensino fundamental e médio para as Olimpíadas Brasileiras de Matemática, com ênfase no acompanhamento da Olimpíada Regional de Matemática de Santa Catarina.

Parti do conceito de “representação” tal como propõem Emile Durkheim e Marcel Mauss em “Algumas Formas Primitivas de Classificação” (1903) no qual discorrem sobre povos africanos e australianos para defender que toda classificação “nada mais fazem senão exprimir, sob diferentes aspectos, as próprias sociedades no seio das quais elas foram elaboradas.”(Durkheim e Mauss, 1995, 441).

Autores contemporâneos, como Maria Manuela Carneiro da Cunha, quando discorre sobre a noção de etnicidade, refere-se a representações como “formas institucionais tanto quanto crenças práticas e valores” (Cunha, 1986: 97) e acrescenta, nesse sentido, que a antropologia faz a articulação entre “as representações com a organização da vida material e das relações de poder em cada sociedade.” (Cunha, 1986 :98)

O conceito de representação, portanto, é entendido neste trabalho como meio de identificar idéias, valores de um determinado grupo, no caso, @s professor@s, estudantes que estão envolvid@s com as Olimpíadas de Matemática em Santa Catarina.

2. Gênero e Matemática

A Matemática, segundo Boaventura de Sousa Santos (1999) “ fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.” (1990:15) e nesse sentido, ocupou o lugar central na ciência moderna.

Por ter essa centralidade, a Matemática como disciplina se universalizou ao se institucionalizar e integrar o currículo escolar de quase todos os países que privilegiam o “Ler, escrever e contar” e de outro lado, passou a figurar a principal causa do fracasso escolar, como assinala Ubiratan D'Ambrosio (1990).

Pensar a Matemática, de certa forma, é pensar a ciência e a educação, pois é na pós-graduação que se concentra a ciência brasileira segundo Zarur (1994). Coube, portanto, aos estudos de *gênero e ciência* também retomar a questão da presença da mulher na educação, pois desde os conteúdos aos meios de avaliação, a escola, representada pel@s professor@s, tem um papel fundamental na formação e construção de trajetórias diferenciadas para homens e mulheres e contribui para direcionamento profissional (LOPES, 2006), isto é, na escolha ou não de uma carreira científica.

Nessa lógica, Fanny Tabak (2000) afirma que as mulheres não são estimuladas a serem cientistas e mal têm contato durante o ensino médio com os campos de atuação da ciência, isto é, ainda prevalece uma educação diferenciada no ensino de ciências que marca meninos e meninas e assim, as carreiras científicas e tecnológicas estariam longe de serem escolhidas por mulheres.

É possível pensar a escola, de certa forma, de acordo com Jimena Furlani (2005), como um instrumento de disciplinamento dos “ rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura” (2005: 235) em que o currículo escolar tem um papel importante na produção de formas particulares de conhecimento e saber. Conhecimentos que tendem , como o pensamento ocidental segundo Miriam Grossi (1992), a privilegiar um conhecimento em

detrimento do outro, assim como a ciência sobre a magia; e ainda vincular o masculino como racional e o feminino como subjetivo.

Os currículos, materiais e espaços escolares, pautados em um padrão único centrado em uma identidade masculina, branca e heterossexual, como reforça Furlani (2003), fazem as ciências, os mapas e as questões matemáticas assumirem essa identidade como referencia.

A imagem da ciência como atividade masculina fortalecida pela crença que as mulheres têm competência inferior aos homens figuram como entraves para o desenvolvimento de uma carreira científica entre as mulheres segundo Fanny Tabak.

Para abalar essa imagem, Dagmar Meyer (Apud Louro, 2000) atenta que o conceito de gênero é um instrumento teórico e político para o estranhamento das desigualdades sociais, significando, portanto, um subsídio para os educadores na medida em que possibilita a desnaturalização das verdades e portanto, conduz para a multiplicidade de masculinidades e feminilidades.

3. As Olimpíadas de Matemática

A Olimpíada, assim como a Matemática, também remete à Grécia antiga. A Olimpíada até hoje realizada de quatro em quatro anos foi criada em 1896 na Grécia sob a influencia dos jogos da antiguidade. Nessa mesma época, em 1896, segundo o matemático Emanuel Carneiro (2005) e os registros de páginas eletrônicas de Olimpíadas de Matemática, já eram realizados concursos de matemática na Hungria para estudantes do ultimo ano da escola secundária (no Brasil, Ensino Médio). Assim como no país, os concursos passaram a ser uma atividade desenvolvida por associações e sociedades da ciência.

Esses concursos impulsionaram a criação, anos mais tarde, em 1959 na Romênia, a Olimpíada Internacional de Matemática (IMO)², que também era voltada para estudantes de ensino médio, da qual participaram 7 países comunistas³. A Olimpíada foi incorporando gradualmente mais países e hoje

participam em torno de 120 países dos 5 continentes e envolve mais de 500 estudantes.

Atualmente, cada país participante da IMO conta com Olimpíadas nacionais e alguns também criaram Olimpíadas nas províncias e cidades. (Silva, 2004) Seguindo a mesma onda, no Brasil, em 1977, a Academia Paulista de Ciências criou a Olimpíada Paulista de Matemática, seguida da criação da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), em 1979. Anos depois, o Brasil participa pela primeira vez da Olimpíada Internacional de Matemática(IMO).

Anos mais tarde, Olimpíada Regional de Matemática de Santa Catarina (ORM), criada em 1998 como um Projeto de Extensão do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Santa Catarina que tem o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão (PRCE). Podem participar estudantes a partir da 5ª série do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio que são separados por 3 níveis conforme a mesma classificação da OBM.

Mais recente, a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)⁷, criada em 2005 e realizada anualmente, é caracterizada como “um projeto nacional voltado para a Escola Pública”, tanto para estudantes quanto para professor@s.

Nas três Olimpíadas, há uma divisão entre níveis:

| | |
|----------|--------------------------------------|
| Nível 1: | 5º e 6º séries do Ensino Fundamental |
| Nível 2: | 7º e 8º séries do Ensino Fundamental |
| Nível 3: | Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) |

Durante a pesquisa, acompanhar o treinamento para as Olimpíadas Brasileira e Regional de Matemática que é organizado e ministrado por bolsistas vinculadas/os ao Programa de Educação Tutorial/ Matemática (PET - Matemática) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e se orienta por um calendário que acompanha as fases da Olimpíada Regional de Matemática e Olimpíada Brasileira de Matemática. Observei, portanto, nos meses de abril a junho de 2008 o treinamento da 1ª fase. Em agosto, é feito o treinamento da 2ª fase da ORM, seguido do treinamento da 3ª fase da OBM.

3.1 Alguns dados

Na Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) a premiação de meninas apresentou um aumento significativo a partir dos anos 90, momento em que triplicou o número de meninas premiadas, mas este número nunca esteve acima de 20 % desde 1979 a 2007, isto é, a premiação total de meninas por ano chegou no máximo até 19%.

Já Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) apresentou pouco mais de 20% de premiadas no total e ainda mostrou uma diferença descrente nos níveis de premiação, assim como a Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM). Isto significou que a média da participação de mulheres nos três anos de competição alcançou, cerca de 20% no total, sendo que no nível 1 chega a 30%, no nível 2 a 20% e diminui para 11% no nível 3 no total de premiações por nível na OBMEP.

Estes dados parecem confirmar o que foi proposto por Michele Ferrand (1994) a respeito da questão *paradoxal* da educação das mulheres no que diz respeito ao campo das ciências. A autora, ao estudar mulheres que ingressaram na Escola Normal Superior e na Escola Politécnica na França, observou a inserção desigual de homens e mulheres nos cursos de formação de cientistas, bem como o posicionamento social e sexuado diferenciado “autorizado” por essas formações.

A partir dessa constatação Ferrand (1994) entendeu o destino escolar e profissional das meninas como paradoxal, pois estas apesar de estarem em maior número no sistema educacional, ingressarem com menos idade, terem menos repetência e serem escolarmente superiores a seus companheiros masculinos desde o primário e chegarem majoritariamente ao bacharelado, são em menor número em cursos científicos, cursos que são considerados os “destinados aos melhores alunos”(Ferrand, 1994).

4. Entre gênios e esforçadas

Para iniciar as entrevistas e conversas, muitas vezes, apresentava a porcentagem de 12 % de premiadas meninas nas Olimpíadas Brasileira de Matemática. Esse dado, @s professor@s frequentemente era qualificado como *pouco* e logo trazia comentários e relatos sobre as aulas de matemática e também de estudent@s.

Nesses comentários, os meninos comumente eram lembrados como quem tem mais *facilidade para entender Matemática* do que as meninas, como diz o professor B ao comparar um certo menino a uma menina: "*o menino que é mais inteligente, consegue tirar nota sem estudar muito e a menina é mais fraca, em termos de conteúdo*". Da mesma forma que também escutei, em outro momento, da professora C: "*os meninos têm maior raciocínio, já as mulheres não*".

Isso, no entanto, não significava para @s professor@s que as meninas não se *interessassem* por Matemática, ao contrário, conforme relembra o professor B: "*as meninas participam mais, têm mais interesse que os meninos, que ficam falando de futebol*". A professora C também ressalta algo semelhante: "*quando coloco uma situação problema os meninos encontram mais de uma solução e as meninas são mais econômicas, mais responsáveis, têm interesse maior e questionam mais*". A estudante L que ministra o treinamento também lembra que

"Os meninos têm mais facilidade, meninas acabam fazendo certinho e os meninos se destacam, têm idéias mirabolantes. Para começar, não escrevem. Meninas são organizadas. Os meninos pegam a lista, acham fácil, tentam fazer coisas rápidas e as meninas fazem da maneira comum, pedem ajuda para fazer e quando pergunto a todos como resolver, falam aquilo tudo que falei." (Diário de campo, 18 de junho de 2008)

Ainda sobre essa questão, o professor D comenta:

"(...) nessa comunidade tem muitas meninas inteligentes (...) hoje tem mais meninas interessadas que meninos. (...) são as melhores em matemática, mais organizadas e mais interessadas. Já os menino é só o resultado, não comprovam, tem preguiça de ficar escrevendo, perguntam se precisam copiar o enunciado. Ao contrario das meninas que registram mais". (Dário de campo, 09 de abril de 2008)

Copiar e não copiar a resolução do quadro, assim como não estudar, marca a diferenciação comumente feita por professor@s, entre meninos e meninas, cujas características estão marcadas pela *organização, esforço e dedicação* e o copiar figura uma das atividades que respondem a essas características. Mesmo que as meninas sejam mais *interessadas* e se *sobressaiam*, são os meninos que *ganham* as Olimpíadas, como lembram as professoras F e G, uma diz: "*as meninas mostram mais dedicação e são mais caprichosas, mas os meninos que ganham mais*"; a outra: *os meninos ganham mais nas olimpíadas, acho que são mais espertos e concentrados.*(Diário de campo, 16 de abril de 2008)

Noções como estas também são salientadas pelas estudantes H e J que ministram os treinamentos "*as melhores alunas são mulheres*" porque "*se dedicam*". J ainda comenta que

"os homens usam mais o raciocínio vão lá e resolvem e a mulher fantasia muito (...) o rapaz tem raciocínio lógico mais aguçado, a mulher usa o 6º sentido e o homem é mais direto". Ela estende os braços retos a sua frente e diz que o homem pensa assim e abre os braços deixando-os em V dizendo que a mulher pensa assim." (Diário de campo, 29 de maio de 2008)

Muit@s lembram de meninos premiados que seguiram carreiras como de engenharia. Sobre um desses meninos, H comenta que "*o amadurecimento é muito rápido, a mãe o incentiva muito, porque ela tem um gênio dentro de casa*". J que partilha da conversa menciona que tem "*uns gênios, super dotados, que tem algo a mais*". Sobre mulheres super dotadas, J responde: "*Não existe mulher gênia, existe? Nunca ouvi falar.*" H complementa: "*sinceramente não conhece meninas ótimas alunas*". Lembram de uma colega brevemente, porém referem-se em seguida a "*um colega que para ele tudo é muito fácil (...) não estuda, pega fácil e é super dotado*".

A questão e a dúvida sobre mulheres gênias passou a ser pensada no momento das perguntas e da situação esboçada pela percentagem de mulheres premiadas. @s professor@s manifestaram-se, muitas vezes, dizendo que não haviam pensado na diferença que poderia haver entre meninos e meninas na

matemática, assim como o número de professoras mulheres no curso de Matemática.

5. Existem meninas gênias?

A Matemática enquanto disciplina escolar e ciência, representada na Olimpíada, parece assumir entre as/os professoras/os características generificadas, em que atributos como *inteligência, raciocínio, genialidade e lógica*, por exemplo, são vinculadas ao gênero masculino em contraste a *dedicação, empenho, interesse, organização* que são fortemente associados ao gênero feminino.

Uma interpretação do termo “esforçada” é dada por Valerine Walkerdine (1995) quando relembra seus tempos de escola em que foi apontada como esforçada, adjetivo que para ela significou “uma pessoa que no fim chega lá, mas que é terrivelmente lenta, que não tem estilo, criatividade ou genialidade”(WALKERDINE, 1995

É possível que a questão aqui não seja o fracasso e o sucesso de meninas e meninos, visto que muitas vezes meninas apresentam melhores resultados que os meninos, porém trata-se da forma como @s professor@s e estudantes que ministravam o treinamento para as Olimpíadas de Matemática e até mesmo d@s estudantes que o freqüentavam entendiam o desempenho de meninos e meninas. Da mesma forma que @s sujeit@s pesquisad@s por Walkerdine(1995),

“parecia haver um grande investimento na idéia de que o desempenho de sala de aula não indicava o valor potencial verdadeiro que respeitava aos garotos, embora o oposto fosse verdadeiro a respeito das garotas. Em suma, as garotas eram acusadas de ir bem porque trabalhavam muito, seguiam as regras, comportavam-se bem. (...) Os garotos, por outro lado, podiam em realidade se sair mal, mas seu comportamento era lido como ativo, lúdico e tudo estava bem com o mundo.” (Walkerdine, 1995: 10)

Marilia Carvalho (2001), por sua vez, discorre sobre a diferença no desempenho escolar de meninos e meninas por meio de uma pesquisa também feita com professores em que mostra como as relações de gênero podem estar

expressamente vinculados aos critérios de avaliação de alunos e alunas, assim como ao fracasso escolar , que é mais freqüente entre os meninos.

Esses fatos que trazem a diferenciação de *meninos espertos e meninas estudiosas*, de acordo com a apontam a escola como um lugar cultural importante na construção relacional de identidades de gênero, mas também na escolha profissional e desempenho escolar. Como defende Velho e Leon (1998), as mulheres não escolheram os cursos nas ciências exatas de forma “inconsciente” e que , portanto, essa lacuna pode estar na escola, principalmente, por desestímulo as meninas em contraposição aos meninos e assim, fazem com que a matemática seja “coisa de menino”. Grossi (1985), no entanto, adverte que as mulheres têm um papel importante na educação tanto escolar e familiar, portanto, contribuem para reafirmação de estereótipos de gênero.

As meninas, desta forma, parecem se afastar da Matemática por não compartilharem de seu *ethos masculino* pautada em um raciocínio e *inteligência rápidos*, talvez por terem uma outra maneira de relacionarem-se, como aponta Carol Gilligan (1982) quando mostra que há uma outra maneira de julgamentos morais vinculados a mulheres e que estes condizem com uma responsabilidade e uma ética do cuidado, desconsiderados nas primeiras pesquisas sobre o desenvolvimento humano.

A socióloga e psicanalista norte-americana Nancy Chodorow (1979), enfatiza a construção da diferença entre meninos e meninas como próprio da socialização, na família e na escola. Para a autora, o primeiro contato do menino é com o universo feminino, com sua mãe, porém a sua masculinidade se construirá como diferente ao que é feminino e para tal, ele precisa romper com esse universo, fato que torna a masculinidade muito mais difícil para os meninos que para as meninas, pois estas continuarão a fazer parte do universo feminino. A continuidade desse contato, de acordo com Chodorow (1979), caracteriza a a personalidade feminina “em relação e conexão com outra pessoa, mais do que a personalidade masculina” (1979: 66), o que chama de “personalidade relacional”, diferente dos meninos que serão marcados por uma “personalidade posicional”.

Essas noções tanto de Chodrow e Gilligan podem marcar a abstração e do pensamento contextual como próprios de meninos e meninas respectivamente, segundo Londa Schiebinger (2001) e não contribuir para a superação dos estereótipos convencionais. Fato também ressaltado por Walkerdine (1995) quando adverte que as tentativas que pretendem ajudar as meninas e outros grupos oprimidos por compreenderem que o pensamento destas é diferente, orientam-se por uma ideia de que algo lhes falta, seja fruto da maneira de socialização, da privação de oportunidade ou da opressão e que assim há um conhecimento certo.

Não obstante, acredito que há sim uma diferença na socialização de meninos e meninas e concordo com a observação, do professor Z quando diz que a Olimpíada assumiu um *tom masculino e de pessoa que tem talento*, como se não fosse algo que *pudesse ser aprendido* e construído referindo-se a participação de estudantes e da coordenadora da Olimpíada Brasileira para Escolas Públicas no Programa Jô Soares no mês (15 de abril de 2007). Estendo, portanto, essa observação não só a esse episódio, mas também a toda a Olimpíada de Matemática no contexto de Santa Catarina.

Seguir um *tom masculino*, no entanto, não quer dizer que meninas não estejam nesses espaços. As meninas que estão nas Olimpíadas são apontadas como dedicadas, esforçadas e se caso não são se vêem como masculinas quando dizem que seus *cérebros são masculinos*, que têm *mente de homem e que vivem rodeadas de amigos meninos*. E em outro caso, o estudante, por gostar de dar aula e ter muitas amigas mulheres, diz que *é uma mulher por dentro*.

Identidade sexual e identidade de gênero, no entanto, como ensina Miriam Grossi (1998), apesar de serem muitas vezes entendidos como coladas, não estão. Complementando esse fato, Judith Butler (2003) apresenta uma leitura singular ao afirmar que o sexo é uma construção ideal materializada no tempo, isto é, produto da naturalização de uma norma materializada, não sendo, portanto, factual e estático. Gênero, por sua vez, é apontado pela autora como performático na medida em que se constrói pela repetição e reiteração de normas. Desta forma, Butler (2003) então questiona sobre quais são as normas que se materializam

tanto no sexo quanto no gênero. Para a autora, essas normas caracterizam-se pela matriz heterossexual, pela exclusão da homossexualidade e pela dominação masculina.

Da mesma forma que a sexualidade, a cognição e as habilidades podem não estar totalmente presas a anatomia e nem tem uma relação direta com a identidade de gênero, o tamanho de cérebro, desenvolvimento do lado direito ou esquerdo do cérebro e a própria sexualidade. Ao pautar-se nessas explicações, limitaria as possibilidades d@s sujeit@s de aprenderem e serem de formas distintas e não estanques. Assim como transitar em diferentes habilidades, formas de pensar e agir trazem questionamentos sobre os papéis hegemônicos de gênero e incidem sobre as construções de gênero de uma forma mais ampla.

Nas falas dess@s professor@s, as Olimpíadas e a Matemática configuram atividades em que pouc@s se sobressaem e dentre estes, estão majoritariamente os meninos, que são frequentemente apontados como gênios. A genialidade parece assumir um dos atributos da masculinidade em contraposição à dedicação e ao esforço que aparece como próprio da feminilidade. As Olimpíadas de Matemática, nesse sentido, fazem parte de uma performatividade masculina que se compõem por atividades de competitividade, inteligência e esperteza. Ainda aliada à inteligência e ao raciocínio está a hiperatividade entre os meninos, como menciona o professor C : *tem mais meninos com hiperatividade, falta de concentração, não é nem dificuldade e acrescenta que isso leva ao fracasso*. A hiperatividade que, de acordo com Grossi (2004) marca a construção da masculinidade na infância, isto é, a afirmação do gênero masculino.

Referências:

BUTLER, Judith Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2003.

CARVALHO, MARÍLIA PINTO DE. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. Rev. Estud. Fem. , Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001

CHODOROW, N. Estrutura familiar e personalidade feminina. In: M.Z. Rosaldo & L. Lamphere (orgs.), *A mulher, a cultura , a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra., 1979.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da . Antropologia do Brasil. SAO PAULO: BRASILIENSE e EDUSP, 1986

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática. São Paulo: Editora Ática S.A., 1990

FURLANI, Jimena. O Bicho vai pegar! Um olhar pós-estruturalista à Educação Sexual a partir de livros paradidáticos de educação infantil. 2005. [Tese de Doutorado] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre: PPG Edu/UFRGS. 2005.

FURLANI, Jimena In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Filipe & GOELLNER, Silvana Vilodre, Org. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes. 2003

GILLIGAN, Carol. Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GOLDENBERG, Mirian. De perto ninguém é normal: estudos sobre corpo, sexualidade, gênero e desvio na cultura brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de Gênero e Sexualidade. Coleção Antropologia em Primeira Mão – PPGAS/UFSC, 1998.

GROSSI, Miriam. O Masculino e o feminino na educação. In: Grossi, E. e Bordin, J, Paixão de Aprender . Fascículo 4. Petrópolis, RJ . Ed Vozes. 1992

GROSSI, Miriam Pillar. Masculinidades: Uma Revisão Teórica. Antropologia em Primeira Mão, v. 75, p. 1-37, 2004.

MAUSS, Marcel. Ensaio de Sociologia. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SCHIEBIBINGER, Londa. O Feminismo mudou a Ciência? Bauru: EDUSC, 2001

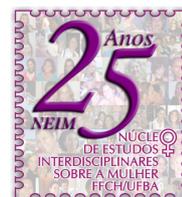
TABAK, Fanny O Laboratório de Pandora. Estudos sobre a ciência no feminino. Garamond Universitária. 2000.

_____. Sobre Avanços e Obstáculos. Encontro Nacional Pensando Gênero e Ciência. Nacional . Núcleos e Grupos de Pesquisa . Brasília 2006.

VELHO, Lea e LEON, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. *Cadernos Pagu*(10). Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1998

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v.20.n.2, jul;dez 1995

ZARUR, George de Cerqueira Leite. A Arena Científica. FLACSO. Brasília. 1994



As ganhadeiras de Itapuã (estudo de caso): gênero, música e educação

As discussões ora apresentadas fazem parte de um projeto de doutorado em andamento, encontrando um processo educativo musical de contexto não-formal desenvolvido por mulheres afro-descendentes de várias idades – as Ganhadeiras de Itapuã²⁴, em Salvador (BA), cujo foco analítico constitui a participação feminina nas questões referentes à educação e suas práticas musicais dentro de um processo de ensino e aprendizagem em contexto comunitário. O grupo é formado por ganhadeiras²⁵, crianças/adolescentes, músicos e pessoas que fazem parte da administração. Senhoras e crianças, espíritas, católicas e do candomblé cujas diferenças etárias ou religiosas não interferem na simbiose musical e coreográfica mostradas (CONDÁ²⁶, 2007).

A análise de tal processo de aprendizagem propicia um estudo sobre modos não-convencionais de aprendizagem que podem convergir para uma reflexão sobre os métodos tradicionais de ensino. O coro pertencente à cultura popular escolhido representa um exemplo das variadas formas de se aprender música fora dos contextos escolares, ditos formais. Tende a observar, também,

²⁴ Algumas pesquisas sobre ganhadeiras e, mais especificamente, sobre as Ganhadeiras de Itapuã: a) Maria Cecília Moreira Soares. As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador no século XIX. In: *Afro-Ásia*, v. 17. Salvador, CEAO-UFBA, 1996. b) Renata Leahy e Lara Machado. Estórias das Ganhadeiras de Itapuã. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo). Salvador: Faculdade de Tecnologia e Ciências, Salvador, 2006. c) José Manoel de Assis Sousa e Maurício Andrade. Reavaliação histórica e cultural do bairro de Itapuã. Monografia de conclusão de curso de Turismo. Departamento do Turismo da Faculdade Visconde Cairú. Salvador, 2006. d) Maria de Fátima Soledade e Renilda do Vale. As Ganhadeiras de Itapuã: uma manifestação cultural afro-brasileira. Cd produzido como requisito parcial de conclusão a disciplina Laboratório de Cultura Material Africanas (Departamento do Museologia/ UFBA) 2007.

²⁵A palavra própria desta cultura popular refere-se àquela que mercadejava no comércio de ganho, a “ganhadeira” e não como traz léxico – ganhadora. “O nome [ganhadeiras] vem das escravas que, em combinação com os seus senhores, dedicavam-se à venda de peixes, frutas e tecidos, nas ruas da cidade. Elas entoavam música para vender seus produtos. Esta era apenas a ponta do *iceberg* de uma série de habilidades artísticas” (CASA VIA MAGIA, 2008) [grifo meu].

²⁶ Diana Clara Condá, jornalista e coordenadora de imprensa do Instituto de Mídia Étnica, em Salvador (BA).

como ocorre a transmissão dos conhecimentos musicais e de como eles se articulam entre o público-alvo e as ministrantes, de como ocorre a atuação educativa/artística das ganhadeiras. Enfim, a idéia basilar da pesquisa é o processo educativo do coro das Ganhadeiras de Itapuã que priorizam além do canto, a dança, o teatro e a composição musical. Além de participar efetivamente do grupo de revitalização cultural do bairro de Itapuã – o GRITA (fundado há mais de dez anos, com sede, atualmente, na Casa da Música, em Itapuã).

Trata-se de um dos estudos pioneiros, no Brasil, no sentido de abarcar o trinômio: gênero, educação e música, conexamente às discussões encampadas pela Educação Musical, a partir de um grupo de manifestação popular.

O método de pesquisa escolhido foi o qualitativo sob uma perspectiva etnográfica, a partir da coleta de dados, histórias de vida, relatos pessoais, entrevistas semi-estruturadas, particularizado pelo trabalho de campo, pela observação e reflexividade.

Serão usados os seguintes instrumentos de coleta de dados: anotações sobre o trabalho de campo, gravações em vídeo e áudio, além das entrevistas. A pesquisa encontra-se em fase inicial de coleta de dados – entrevistas – e simultaneamente tem sido feito um levantamento de trabalhos monográficos e dissertativos, uma vez que, segundo informantes da pesquisa, nenhuma tese baseada no grupo ainda foi realizada. Entretanto, vários trabalhos em diferentes áreas têm feito referência às antigas ganhadeiras da Bahia do início do século XIX (Museologia, Arquitetura, Saúde, História, etc.). Os dados que estão sendo colhidos passarão a ser transcritos e analisados, utilizando-se as referências teóricas adequadas para o estudo em foco.

Este trabalho, de certo modo, representa um aprofundamento sobre questões suscitadas em uma pesquisa realizada anteriormente e retratadas no relatório final do mestrado, quando então foi dada ênfase à participação de uma mulher na fundação da escola de samba estudada (TANAKA, 2003). Seguindo as discussões sobre gênero, música, ensino e aprendizagem, o trabalho quer ressaltar a relação existente entre mulher – música – educação, no contexto de aprendizagem não-formal comunitário (comunidade “itapuãzeira”). O foco analítico

refere-se às questões ligadas às práticas musicais dessas mulheres, que como tal, apontam para os atravessamentos de gênero presentes.

Por estarmos tratando de pesquisa em andamento ainda não há dados conclusivos. Todavia, alguns objetivos – geral e específicos – são vislumbrados neste trabalho. Por geral, observar como ocorre a transmissão dos conhecimentos musicais no grupo das Ganhadeiras de Itapuã. E por específicos, identificar e descrever os indivíduos que participam deste processo e sendo **mulheres**, como são construídas as chamadas PONTES educativas, como ocorrem as articulações entre “professoras e alunas(os)”; minimizar a distância entre os contextos de educação formal e não-formal/informal educativos musicais, aproveitando tanto os conteúdos como os processos de aprendizagem na educação musical de alunos nos mais variados níveis.

A pesquisa atual abre perspectivas para novos campos, enquanto procura ampliar questões no que tange à construção das pontes educacionais. A linha teórica e de pensamento que se pretende, seguirá a natureza do professor (a pessoa), o ambiente (o contexto), sua funcionabilidade, que em síntese constituem as partes de um programa pedagógico. Através desse olhar, outro importante interesse é a tentativa de aproximação entre campos que retratam visões que deveriam se complementar, trabalhadas no sentido de minimizar a distância existente entre o ensino formal e o não formal, como foi atestada por Conde e Neves,

Há uma grande distância entre a educação no sistema formal apenas e a educação não formal, causando assim um retardo no processo de aquisição de conhecimento no sistema educacional vigente, ocasionando a falta de interesse, a dificuldade de aprendizado e a evasão da escola (CONDE; NEVES, 1985, p.42).

A análise desse modo de aprendizagem de mulheres, crianças/adolescentes, jovens e senhoras da melhor idade, que aprendem música na não-formalidade, pode representar uma visão metodológica, didática, para estimular um aprendizado mais criativo, dinâmico, participativo.

Para compreender um pouco do estado da arte destas categorias – gênero, música e educação, todas relacionadas à Educação Musical – fizemos um breve levantamento bibliográfico dos campos de estudo envolvidos.

No Brasil, pode-se dizer que, baseado em Arroyo (1999, p. 34), os estudos socioculturais da educação musical foram crescendo nas últimas décadas, principalmente no início nos anos 80. Já nos anos 90, foi possível distinguir não apenas vários trabalhos, mas diferentes linhas de estudo. Com destaque para duas: uma concernente à relação cotidiano da escola e música (SOUZA, 1997) e outra, à aprendizagem musical em contextos culturais diversos não escolares (SOUZA, 2001).

Além desses, vão aparecendo trabalhos baseados em inserção de campo, como os de Marialva Rios (1997) sobre processos de ensino e aprendizagem no terno de Reis “Rosa Menina” e “Meninos do Pelô” de Salvador (BA); Celso Gomes (2003) sobre a história de vida e formação musical dos músicos de rua de Porto Alegre; Luciana Prass (1998) (*apud* ARROYO, 1999, p. 35) sobre os saberes musicais na bateria da Escola de Samba Bambas da Orgia (Porto Alegre - RS) e Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular (João Pessoa – PB), sobre o processo de ensino e aprendizagem da bateria, entretanto, com um enfoque voltado mais para a educação popular ou como uma expressão por mim cunhada, para uma *educação musical popular* (TANAKA, 2003).

A partir de meados da década de 90, os congressos, seminários e encontros na área de educação musical, bem como de etnomusicologia, passaram a dar maior ênfase e inserir, como área de estudo ou grupo temático, a questão da formação do educando com base nos contextos de educação formal, não-formal e informal, como exemplifica o periódico *Em Pauta*²⁷ (1998/1999); os encontros do SPEM (2000); da ABEM (2001), além da ABET (2002).²⁸

²⁷Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), n. 14/15, ano 10, nov. 1998/ abr. 1999.

²⁸ 7^o Simpósio Paranaense de Educação Musical (SPEM), com o tema: “Educação musical: transitando entre o formal e o informal”. Londrina (PR), 25 a 29 de outubro de 2000; X Encontro Anual da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical), com o tema “Educação musical

Ainda, no campo da educação musical, os estudos de Alda de Oliveira sobre pontes educacionais em música que tenta sintetizar no acróstico PONTES uma abordagem para o ensino reflexivo, articulando a teoria do planejamento com a ação em musical, principalmente no que tange aos pontos de contato culturais entre aluno educação e conteúdo a ser apreendido (OLIVEIRA, 2004). Segundo Oliveira (2007):

A concepção da abordagem PONTES foi inspirada em autores como Paulo Freire (1975, 1980, 1996), Keith Swanwick (2003), Lev Vigotsky (*apud* CRAIN, 1992, p. 193-221), assim como nos saberes e vivências de professores experientes e mestres das manifestações da cultura popular [OLIVEIRA, 2003]. Estes valorizam as características pessoais do aluno, os elementos e a essência do contexto sociocultural, suas experiências anteriores de vida, bem como seus saberes, buscando estabelecer relações, ou pontes, entre a “bagagem” trazida por este aluno e os novos conhecimentos e habilidades musicais a serem vivenciados e aprendidos pelos mesmos no processo ensino e aprendizagem.

A abordagem pontes, representado pelo acróstico PONTES, refere-se à positividade, objetividade, naturalidade, técnica, expressividade, sensibilidade. É uma proposta teórica da educação musical que pode ser aplicada em todas as fases do ensino de música. Diz respeito à observação por parte do professor em busca de “encontros personalizados ou customizados entre a música e os indivíduos”, focalizando, em especial, as “transições pedagógicas”. Não se trata de método, porém, aceita-se o pressuposto de que, ao adotar tal abordagem, o professor se utiliza das transições ou “costuras didáticas” (OLIVEIRA, 2008, p. 4-5). Portanto, a idéia central do projeto é observar e refletir sobre como as “ganhadeiras” fazem estas pontes educacionais em seu ambiente artístico/educativo.

Dentro de uma visão etnomusicológica, são relevantes os trabalhos de Bruno Nettl (1995), com aportes e estudos sobre a execução e sobre os reflexos etnomusicológicos da música nas escolas. Assim como, na Psicologia da Música, os de Sloboda com seus estudos sobre a prática musical (1996) e sobre musicalidade.

Os estudos voltados ao campo de gênero relacionados à educação musical ainda são escassos, no Brasil, embora, o estudo de gênero *per se* venha se ampliando, desde a década de 1980, “não somente para dar visibilidade às mulheres na História, mas também problematizando as hierarquias de gênero, as relações de poder, as sexualidades, os corpos, a **educação**, os trabalhos de mulheres e homens” (WOLFF; POSSAS, 2005, p.585). Mesmo antes, início da década de 1970, os estudos realizados sobre a mulher e a educação demonstraram que a mulher beneficiou-se da expansão do ensino, participando, em maior proporção que os homens, do sistema educacional brasileiro (ROSEMBERG *apud* LIMA, 2005, p. 267) (LOURO, 1997).

Demarcar teoricamente campos que estão em construção não é tarefa simples, dada sua transversalidade, polissemia e ao dinamismo existentes. Este ano, em abril, comemoramos 40 anos de um marco de rebeldia e contestação que foi o ano de 1968, período em que ressurgiu o movimento feminista. Período em que surgiram os estudos da mulher. E no afã de anexar novos elementos a estes estudos, apareceu a categoria gênero (LIMA, 2005, p. 264). Abordo gênero como construção social e cultural a partir das diferenças entre os sexos, portanto relacional, e também como categoria de análise, me baseando na concepção de que “as relações de gênero entram em qualquer aspecto da experiência humana e são elementos constituintes dela” (FLAX, 1992, p. 220).

Mais recentemente, apareceram, com maior freqüência, trabalhos sobre aprendizado nos contextos populares ligados a reflexões no campo de gênero, à educação musical em uma perspectiva relacional (LOURO, 1995, 1997, 1999; SCOTT, 1995 *apud* SILVA, 2004). Sobre gênero, música e educação, no exterior, destaco os estudos de Lucy Green (2001a, 2001b), na Inglaterra, e uma de suas mais conhecidas publicações sobre como os músicos populares aprendem. A partir de sua obra, mais reflexões, pesquisas e práticas musicais (avaliação, percepção, apreciação, etc.) vêm sendo suscitadas, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de pedagogias que incluem o modo de aprendizagem de músicos populares, provocando marcantes mudanças metodológicas na Educação Musical.

Salientando, entretanto, que a maioria dos trabalhos que ligam gênero à educação musical, de modo geral, estão centrados no âmbito escolar, de natureza formal. Como explicita Carvalho (2001), as temáticas mais presentes giram em torno do reforço ao aprendizado do gênero na socialização infantil, o jogo das relações de gênero na família, na **sala de aula**, no trabalho ou em quaisquer organizações sociais. Envolvendo a crítica e a conscientização da subordinação de gênero no contexto de instituições educativas e das práticas sociais em diversos espaços e fases da vida.

Neste projeto, por estar se tratando de mulheres que desenvolvem uma prática que remete a atividades exercidas por escravas de ganho (séculos XVIII e XIX), torna-se imprescindível a contextualização do grupo e a pesquisa sobre trabalhos que envolvam música, ritmos africanos, rituais, narrativas para discutir um grupo fruto da cultura africana arraigada ao Brasil, sobretudo na Bahia²⁹. Sobre música e ritmos africanos, mais especificamente encontramos os trabalhos de Agawu (1995, 2003). Bem como, o estudo das raízes dessa prática e do modo de pertencimento à cultura africana encontrados nos trabalhos dentro da área de Etnomusicologia, com forte aporte antropológico³⁰, ligadas, sobretudo, à música e à participação de mulheres em seus estudos. Todos estes trabalhos apontam quão recorrentes tem sido aqueles que vêm dando visibilidade à mulher, todavia, pouco voltada para questões educativas musicais não-formais e mais, etnomusicológicas. Só agora os mais respeitados encontros e seminários sobre

²⁹ V. Nina Rodrigues. Os Africanos no Brasil. São Paulo: Nacional [1901], 1997; Manuela Carneiro da Cunha. Negros, estrangeiros. Os escravos libertos e sua volta à África. São Paulo: Brasiliense, 1985; Jefferson Bacelar. A hierarquia das raças: negros e brancos em Salvador. Rio de Janeiro: Pallas, 2001; S. M. Giacomini. Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988; Marina de Mello e Souza. África e Brasil africano. 2.ed., São Paulo: Ática, 2007, 176 p.; Regiane Augusto de Mattos. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Contexto, 2007.

³⁰ Pomba gira como alabê: mudanças na música e participação na quimbanda e nas hierarquias musicais no sul do Brasil por Marc Gidal (Harvard University); Batuque de Mulheres: aprontando Tamboreiras de Nação nas terreiras de Pelotas e Rio Grande, RS por Ana Paula Silveira (PPGAS/UFRGS); *Mara sulada* na cintura e *da ku torno*: gênero e performance musical entre as batucadeiras de São Martinho Grande (Ilha de Santiago, Cabo Verde) por Carla Indira Carvalho Semedo (PPGAS/UFRGS). Estes trabalhos foram apresentados na I Jornada de Etnomusicologia, promovido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, cujo tema foi Formação e Atuação Profissional, 2008.

gênero começam a incluir no seu contexto de estudo uma relação mais visível com a música e da dança³¹. Assim:

A música e a dança cumprem o papel de comunicar. Estabelecer a comunicação a partir da prática musical e dos movimentos da dança requer domínio de regras, enunciados, formas que em cada contexto se complexificam. Tanto a música como a dança não podem ser vistas isoladamente. Ambas requerem para sua compreensão, a observação de um universo que as envolve, e que inclui pessoas, corpos, instrumentos, significados estabelecidos culturalmente. (...) Buscamos aqui refletir e problematizar as diferentes vivências musicais e da dança, sendo estas praticadas em contextos urbanos, indígenas, rurais ou na interseção entre estes, tendo como formas de manifestação a religião, práticas étnico-raciais, opções profissionais, afiliações a grupos diversos, enfim. Procuramos, desta forma, ampliar e estabelecer diálogos entre pesquisadores(as) que se dedicam a questões voltadas a música e/ou a dança entrecortada pelas relações de gênero em diferentes âmbitos, buscando com isso estreitar relações e ampliar as discussões (Seminário Internacional Fazendo Gênero 8, 2008).

O próprio termo gênero, como afirma Houbre (*apud* SALOMON, 2004) continua mostrando novas perspectivas e “parece ser mais interessante na medida em que permite integrar outros estudos, como aqueles relacionados à masculinidade”. Lembrando que a área, ao longo dos anos, também tem ampliado seus horizontes. De fato, a identidade de gênero tem sofrido contínua transformação, mesmo porque, como diz Tereza Lauretis “a construção de gênero também se faz por meio de sua desconstrução³² (1999, p. 209).

Num mapeamento não exaustivo, no Brasil, ainda não foram localizados trabalhos que tratam do trinômio supracitado ligado ao campo da Educação Musical, principalmente, envolvendo práticas educativas em contexto da cultura popular e/ou comunitário. Talvez porque o projeto esteja na fase inicial da investigação e por saber quão intrincada é a rede que precisa ser tecida a partir do

³¹ Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 (2008) – Gênero, Música e Dança – Simpósio Temático: Música e dança: percepções sobre as práticas musicais e/ou de dança e suas relações de gênero. Coordenação: Dra. Deise Lucy Oliveira Montardo (PPGAS/UFAM – Universidade Federal do Amazonas), Angela Maria de Souza (Doutoranda PPGAS/UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina/ UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí). Disponível em < <http://www.fazendogenero8.ufsc.br/>>. Acesso em 13 de junho de 2008.

³² A idéia de desconstrução é empréstimo de um dos conceitos pós-estruturalistas (Derrida, Foucault). “Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um”. (LOURO, 1997).

diálogo entre as várias áreas do conhecimento, uma vez que não há mais espaços para monólogos. Conforme MORIN (2000, p. 36), “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente”. No mundo atual, o estabelecimento do conhecimento em rede tem sido inevitável, sendo a contextualização, o multidimensionalismo, a complexidade armas para enfrentar novos tempos.

Para Morin (2000, p. 55), a complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada de seus elementos constituintes, quer dizer “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”.

Enfim, a pesquisa tem o intuito primordial de discutir as implicações educativo-musicais a partir da abordagem PONTES, sob atravessamentos de gênero que perpassam a prática e a pedagogia musical em um contexto comunitário determinado, levando-nos, posteriormente, a refletir sobre a distância existente entre as práticas do ensino formal e não-formal. Discussões estas que pretendem levar a uma reflexão maior sobre a sociedade como um todo, uma vez que tais questões expressam os padrões culturais e de organização de determinada sociedade, sendo parte desta estrutura social e de sua epistemologia. Assim, a partir do entendimento das várias interrelações entre música e educação poderemos compreender que teorias e práticas deverão estar juntas ao propor mudanças no cenário de evasão, desmotivação e/ou insatisfação, conforme trecho supracitado de Conde e Neves (1984-1985), presentes em nossas escolas como um todo, neste caso, mais especificamente, nas escolas de música.

Referências

AGAWU, Kofi. *African Rhythm: A Northern Ewe Perspective*, London: Cambridge University Press, 1995.

_____. *Representing African Music: Postcolonial Notes, Queries, Positions*. New York, London: Routledge, 2003.

ARROYO, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese (Doutorado em Música) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Estudos de gênero e educação popular: seu lugar na academia* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <www.mepcarv@openline.com.br> em julho 2001.

CONDÁ, Diana Clara. Trabalho das negras de ganho vira arte em Salvador. *Jornal Irohin*, n. 17. 2007. Disponível em <<http://www.irohin.org.br/imp/template.php?edition=17&id=11>>. Acesso em 07 de abril de 2008.

CONDE, Cecília; NEVES, José Maria. *Música e Educação Não-Formal*. Pesquisa e Música: revista do Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Especialização do Conservatório Brasileiro de Música. v.1, n.1, p. 41-68,dez/84-jan./fev. 1985.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloísa (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GREEN, Lucy. *Música, gênero e educação*. Tradução de Pablo Manzano. Madri: Morata, 2001a.

_____. *How popular musicians learn*. London: Ashgate, 2001b.

GOMES, Celso Henrique Sousa. *Formação e atuação de músicos de rua: possibilidades de atuação e de caminhos formativos*. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 25-28, 2003.

LIMA, Marta Maria Leone. As mulheres e o século XX. In: FAGUNDES, Tereza Cristina P. Carvalho (org.). *Ensaio sobre educação, sexualidade e gênero*. Salvador: Helvécia, 2005. 272.p.

LOURO, Guaraci. Mulheres nas salas de aulas. In: PRIORE, M. (org.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

MORIN, Edgar. Ciência e consciência da complexidade. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000. p. 27-41. (Série Nova Consciência).

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETTL, Bruno. *Heartland Excursions: Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*, Urbana: University of Illinois Press, 1995.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Espaços de Formação Musical: a Educação Musical entre o formal e o informal. Mestres de Música da Bahia*. CNPq, processo 303621/2003-6. Projeto de Pesquisa.

_____. Pontes educacionais em música: relação entre o formal e o informal. 18º Seminário Nacional de Arte e Educação *Anais...* Montenegro: FUNARTE, 2004.

_____. Apostila do curso abordagem PONTES na formação continuada de professores de música. XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. São Paulo: UNESP, 2008. Obra didática, não publicada.

OLIVEIRA, Alda de Jesus et al.. "Construindo pontes significativas no ensino em música". In: *Revista Ictus*, Salvador: PPGMUS/ UFBA, v. 8, n. 2, 2007.

PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria da escola de samba: uma etnografia entre os "Bambas da Orgia"*. Dissertação (Mestrado em Música). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

RIOS, Marialva. *Educação musical e música vernácula: processos de ensino/aprendizagem. Dissertação* (Mestrado em Educação Musical). Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.

SALOMON, Marlon. A propósito da história das mulheres e do gênero: entrevista com Gabrielle Houbre. *Revista de Estudos Feministas*. v.12, n. 2 Florianópolis. mai/ago. 2004

SILVA, Helena Lopes da. "Declarando preferências musicais no espaço escolar: reflexões acerca da construção da identidade de gênero na aula de música". *Revista da ABEM*, 11, p. 74-83, 2004.

SLOBODA, John. Davidson, Jane. Howe, Michael e Moore, D. G. "The role of practice in the development of performing musicians". *British Journal of Psychology*, 87, p.287-309, 1996.

SOUZA, Jusamara. O conceito de cotidiano como perspectiva para a pesquisa e a ação em educação musical. ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL/ VI ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1; *Anais...*1997. p. 38-44.

_____. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4.; ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 1., 2001, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2001. p. 38-52.

TANAKA, Harue. Escola de Samba Malandros do Morro: um espaço de educação popular. Dissertação (Mestrado em Educação). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

WOLFF, Cristina Scheibe; POSSAS, Lídia M. Vianna. “*Escrevendo a história no feminino*”. *Revista Estudos Feminista* 13/3, p. 585-590, 2005.

GT – Gênero e Educação
Maria Elizabeth da Silva



Retratos e uso do roxo e do lilás como metodologia de trabalho com mulheres: relato de uma experiência realizada

Ao encaminhar para concluir a reflexão sobre a experiência realizada, empregando uso de roxo e fotografia como metodologia de trabalho com mulheres, minha atenção foi mobilizada pela convocação e o texto de justificativa publicados na internet: Programa de Qualificação para Professores/as da Rede Estadual de Ensino Público em Gênero e Diversidade, promovido pelo Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM), Órgão Suplementar da Universidade Federal da Bahia, para ser realizado a partir de maio de 2008, para 360 docentes da rede estadual de ensino, deste Estado.

Seu conteúdo e vinculação, influenciou a conclusão da minha monografia do curso de Especialização em Metodologia e Prática de Ensino em Gênero e Outros Temas Transversais, promovido pela mesma instituição, concluído em julho de 2008.

O NEIM firmou convênio com o MEC, através da Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - Instituto Anísio Teixeira (IAT), para a formação de docentes estaduais com ênfase na capacitação para utilização de metodologias e práticas/ações educativas baseadas nas Pedagogias Feministas, apoiado pela Superintendência de Políticas para as Mulheres, da Secretaria de Promoção da Igualdade (SEPROMI) do Estado da Bahia.

A proposta é justificada no reconhecimento e relevância da perspectiva de gênero, e em especial, no fato da questão feminina, ter ultrapassado os domínios de problema das mulheres ou de grupos feministas, temática perpassada em diversas resoluções, declarações e recomendações aprovadas pelas Nações Unidas e pelas Agências Especializadas, para ratificar a dignidade e a igualdade de mulheres e de homens indistintamente.

O texto da convocação, relembra persistentes discriminações sofridas pelas mulheres tendo a própria ONU elaborado Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher (CEDAW) assinada por diversos países para promover programas de desenvolvimento das potencialidades femininas e sanar os obstáculos que impedem as mulheres de participar nas mesmas condições que os homens na vida política, social e econômica. Tônica das recomendações apresentadas ao governo Brasileiro pelo Comitê da Conferencia Internacional das Nações Unidas contra as discriminações das Mulheres, CEDAW, reunido em julho de 2003 em Nova York, cujo documento pressiona nosso governo a investir recursos na capacitação de seu contingente pessoal técnico e pedagógico habilitando-os/as para o tratamento das questões relacionadas a gênero e suas intercessionalidades.

Encerra-se o documento informando o compromisso do Governo Federal materializado na elaboração do Plano Nacional de Políticas para Mulheres, resultante de um amplo processo de consulta nacional realizado em etapas, através das Conferencias Municipais e Regionais de Mulheres, nas Conferencias Estaduais e na Conferencia Nacional. No campo da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabelecem a obrigatoriedade do tratamento das temáticas de gênero e raça, numa perspectiva da transversalidade.

Ao longo do texto, percebi o tratamento genérico masculino, no mínimo incongruente com a proposta que ele mesmo apresenta. Tornou-se necessário entender como as questões de gênero perpassam as questões de classe e de raça; qual o papel da educação na formação e reforço da ideologia patriarcal dominante, questões que devem ser tratadas sob novo ângulo, da problemática de gênero (NEIM, 2008).

Surgiam os vínculos entre educação, metodologia feminista, fotografia, especialmente retratos com que trabalho e sua relação arte, gênero e feminismo³³.

³³ Feminismo: ação política das mulheres em favor da transformação das relações de poder entre homens e mulheres, que incide na mudança da sociedade, através do combate às

Para subsidiar o experimento dediquei especial atenção a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Volume 06 – Artes, especialmente Artes Visuais. São duas as poéticas da experiência: 1. Fotografias e retratos; 2. Uso do roxo e do lilás. Procurei transformá-las em técnicas para construção de pontes estratégicas de diálogo sobre gênero e feminismo, com objetivo de criar uma metodologia de trabalho com mulheres.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é criticado, inclusive por arte educadores, por ter sido elaborado por profissionais estrangeiros que o tornaram utópico, negligenciaram aspectos regionais brasileiros que caracterizam nossas diferenças nacionais. Consideram tratar-se de propostas colocadas sem que exista uma preparação dos professores para lerem e interpretar sua orientação filosófica, política, didática, além de apontar poucos aspectos para a compreensão da arte contemporânea (ROSA, 2007), que lida com aspectos do cotidiano da existência humana, alinhando-se com as transformações propostas pelos novos paradigmas da ciência, que rompem com o positivismo e o universalismo.

O desenvolvimento do processo teórico-prático da experiência se transformou em laboratório de pesquisa, voltado para um público, em sua maioria composto de jovens e adultos/as de cultura tradicional, em relação à mulher, com diversas tendências religiosas, diferenças etárias, raça e vivências, sem esclarecimento sobre arte contemporânea (ROSA, 2007), sintonizada com os novos paradigmas.

O processo de construção do conhecimento em arte possui uma lógica diferente. Envolve o trabalho com as fantasias, sonhos, imaginação, criatividade, auto-estima positiva, autonomia, liberdade. Aspectos cruciais e fundamentais para a construção social de uma nova mulher emancipada.

Ao lidar com arte contemporânea a história de vida individual, cultura, expressão e socialização pessoal, causam inquietações e indagações, como nas

desigualdades, discriminações, opressões e explorações de sexo, com contribuições, teóricas e práticas, nos campos da organização política, das leis, dos hábitos e costumes, dos saberes e dos governos (BUARQUE, 2005).

Metodologias Feministas resultantes das exigências impostas pelos estudos feministas, que colaboraram para construir um olhar amplo no sentido da diferença e profundo, no sentido do pensamento crítico das mulheres (ROSA, 2007). Procurei relacionar esta Metodologia com os procedimentos de criação em arte, para situar sua interação e contribuição para o trabalho artístico com as mulheres e como funciona na aplicação dos referenciais de arte propostos nos PCN's.

Defendendo o princípio da emancipação feminina, totalmente contrário ao regime patriarcal, as feministas optam pela não neutralidade da ciência e das suas práticas, bem como, a consciência do valor de politização dos espaços onde se movimentam, centradas na luta contra a subjugação da mulher (SARDEMBERG, 2002). A realidade contemporânea nos mostra que o patriarcado permanece presente, no imaginário simbólico, inconsciente nas sociedades mais evoluídas. A religião judaico-cristã pautada em textos bíblicos onde as mulheres são submetidas aos homens, permanece um pilar de sustentação do patriarcalismo no mundo ocidental, onde a forma convencional de família, persiste com importante papel.

Apesar de tantas transformações as mulheres não conquistaram a equidade de gênero. Permanecem submetidas, em grande maioria ao vigor do patriarcalismo, que obliterou para atuação implícita em todas as nossas relações, cujas conseqüências se refletem nas polaridades diferenciais de tratamentos destinados ao masculino e ao feminino nas organizações e instituições, nas relações trabalhistas, na desconfiança entre eles e elas, na estrutura do idioma, no sistema educacional, nas composições musicais, crenças, ritos, sexualidade. Resultando relações onde prevalecem os mandos e os desmandos, aceitos e justificados pela maioria da população, inclusive de mulheres (SARDEMBERG e COSTA, 1991) como naturais e não como construções sociais na diferença de sexos.

As áreas de conhecimento que buscam nos pressupostos feministas os seus princípios orientadores posicionam-se inequivocamente numa linha de ação ativamente anti-sexista, sustentando que os homens e as mulheres e as suas

preocupações e vivências são igualmente valoráveis e importantes aos olhos do conhecimento. Ciência com o viés feminista compreende não só os efeitos do gênero na construção do conhecimento, mas também de outros sistemas de classificação social como a raça, geração, classe social e a orientação afetivo-sexual.

Mais do que criticar a perspectiva androcêntrica do conhecimento, considerando a construção do olhar ocidental que muito deve ao surgimento e massificação da fotografia, a ciência feminista cria metodologias que tenham uma visão adequada e compreensiva das mulheres, a partir de seus próprios pontos de vista (NEVES e NOGUEIRA, 2003). Ela pretende designar um espaço tático entre o feminismo e a ciência, compreendendo o ajuste de homens e mulheres no mundo social para reconstruí-lo com o olhar de ambos, envolvendo a tomada de perspectiva do ser humano com base em aspectos relacionais e a construção dos significados e dos conhecimentos através da interação, rejeitando o individualismo, (NEVES e NOGUEIRA, 2003) priorizando o coletivo.

As investigadoras feministas, tomadas de consciência, de que a forma como esse processo é conduzido (NEVES e NOGUEIRA, 2003) defendem a utilização de múltiplos e variados métodos na análise na investigação dos fenômenos sociais, evitando leituras simplistas da realidade. Elas encontram ressonância nas teorias críticas, decorrentes da “virada para a cultura” (SARDEMBERG, 2004), alinhando-se às teorias pós-estruturalistas, desconstrutivistas, qualitativas. Instrumentos que desvendam as metáforas de maneira que seja possível revelar sua verdadeira lógica, estabelecida em oposições binárias simples: homens/mulheres, machos/fêmeas, positivo/negativo, bem/mal. Elas sugerem olhar criticamente para os pré-supostos sustentados pelas diversas disciplinas, examinando e desmontando seus modos de discurso (PISCITELLI, 2002).

O poder e as relações que em torno dele se criam, destacam neste processo de pesquisa, a relação desigual entre o/a investigador/a e o/a investigado/a que dever ser trabalhada de forma que a perspectiva do/a último/a, seja validada e reconhecida como elemento estruturante de todo o processo

(MACEDO, 2004), considerando-se os sujeitos investigados/participantes, como especialistas das suas próprias experiências. Isto dá sentido à teoria que sustenta a aplicação desses métodos de investigação. Sendo as vivências pessoais constituintes do verdadeiro conhecimento, tornam o exercício da expressão pessoal através da arte pelas mulheres, perfeitamente compatível com a proposta feminista de libertação e empoderamento. Idéia reforçada pela afirmação, de Sandra Richter, citando Bachelard sobre o que se aprende em arte:

A educação em arte se caracteriza por viabilizar a experiência da metamorfose por causa da diversidade das manifestações do tempo nos processos de criação, que ensina a lidar com as temporalidades simultâneas, que implicam tomadas de decisões de iniciar um gesto novo no mundo. A dimensão poética da arte configura instantes que revivificam entusiasmos que duram no corpo porque promovem a confiança que engendra a determinação do agir em linguagens para materializá-los (BACHELARD *apud* RICHTER, 2006).

Na década de 60, nos Estados Unidos da América a emergência das intervenções feministas verificou-se através da proliferação de grupos de promoção do aumento de consciência que permitiram que as mulheres pudessem identificar e perceber melhor os elos existentes entre as suas experiências pessoais e os contextos políticos onde estas práticas eram construídas, (SARDEMBERG, 2002). Ao discutimos com as mulheres porque elas temem os retratos elas se deram conta de que nestas circunstâncias o particular não bate com o “universal” padrão de beleza estabelecido, que construiu o olhar ocidental e todas as suas implicações de valores. Procedimento que corrobora à constatação da negligência e omissão científica em relação ao papel que as mulheres desempenham na construção das realidades sociais, na arte, na fotografia e nos retratos.

Contaminações de mudanças nas formas de pensar, inauguradas pelas teorias psicanalíticas, do fim do século XIX, ganharam força no início do século XX, inclusive a fotografia, que recebeu a influencia de Cartier Bresson, médico e psicanalista, seguidor das teorias de Freud, que prestou contribuições significativas como fotógrafo ao se integrar a grupos de vanguarda que utilizaram

a fotografia para a criação de imagens, que não existiam na realidade, instaurando novas formas, inclusive plásticas, de se pensar o mundo em que vivemos.

Enquanto as intervenções tradicionais reforçam os papéis sexuais habituais e promovem o ajustamento às normas sociais vigentes, as intervenções feministas, tal como a arte contemporânea, confrontam esses papéis e essas normas como um instrumento de re-socialização. Servem-se, da conscientização de como os problemas pessoais estão ligados a sistemas alargados de discriminação e hierarquia, para descrever o objetivo de suas intervenções, sistematizando-as em quatro princípios essenciais à sua prática: primeiro a atenção dada à diversidade das identidades pessoais e sociais das mulheres e suas intersecções; o segundo trata do aumento da consciência; o terceiro implica na relação igualitária e por fim o quarto que trabalha com as potencialidades individuais das mulheres, em função de sua valorização pessoal e empoderamento.

Reflexão que me fez encontrar e compreender o caminho para colocar em prática, a serviço de uma metodologia de trabalho com mulheres, uma visão mais útil da fotografia.

A milenar história da fotografia, remonta a antiguidade antecedendo a data de 1839 como o momento de sua descoberta, na França, para conquistar a forma de capturar e fixar imagens numa espécie de escrita com o uso da luz. Equipamentos, construções, deslocamentos para tais experimentos, eram incompatíveis com a condição de vida das mulheres contribuindo para a inacessibilidade delas. Envolveu um longo processo de pesquisas do sistema óptico e neste caminhar o olhar ocidental teve a sua construção com o viés androcêntrico.

O que fotografar, como fotografar, a noção de composição em fotografias, cortes, iluminação, modelos humanos ideais, partem da ótica estabelecida por eles. É desta perspectiva que se construiu o que se entende por estética em uma boa fotografia.

Antes do surgimento da fotografia, mandar pintar o retrato pessoal era privilégio da aristocracia, significava poder e dinheiro, seguidos de sucesso

comercial. A imitação mais perfeita possível da natureza e, portanto, do ser humano, era um objetivo constante da arte. Uma qualidade estética necessária, que a fotografia derrubou se instaurando como a nova forma de representação individual e coletiva, decorrente do exercício da democracia.

Substituindo os retratos pintados, a fotografia foi inicialmente uma atividade essencialmente dirigida a um público aristocrático e burguês, tanto pela localização dos estúdios e ponto de difusão, quanto pelos preços, indiscutivelmente bem mais baixos daqueles da pintura, mas não ao alcance de toda a sociedade. O retrato revela-se um poderoso instrumento de coesão social, oferecendo às camadas hegemônicas um repertório de imagens comuns que permitem viajar no tempo e no espaço, estabelecendo um museu imaginário ideal, constituído tanto de ícones privados e passíveis de serem entesourados quanto de ícones públicos.

Tão logo o tempo de exposição necessário para a realização de uma foto diminuiu, o retrato fotográfico se tornou um sucesso, por corresponder a necessidades precisas do ser humano. Em sua retórica normal o retrato fotográfico impõe a seus atores o enfrentamento da câmara com solenidade, sinceridade, importância, momento de revelação da essência do retratado.

Um retrato deve dizer-nos qual é o pensamento, a opinião do autor sobre a pessoa que foi retratada; se o fotógrafo conseguiu, ou não, estabelecer uma relação com o seu tema; quem é a pessoa fotografada (ARAÚJO, 2005), que tipo humano representa, sendo estes alguns dos elementos que constituem a substância do retrato.

O recorte do instantâneo conduzido por uma alta velocidade nos possibilita conhecer com riqueza de detalhe o formato suspenso no ar, imperceptível ao olho humano, é poder conhecer quando não temos a possibilidade de ver, mexendo com as fantasias humanas. No momento em que antecede o ato fotográfico, o/a retratado/a idealiza a beleza estabelecida:

“A partir do momento em que ele se sente olhado pela objetiva, coloca-se a posar, fabrica instantaneamente outro corpo, transforma-se antecipadamente em imagem” (BARTHES *apud* ARAÚJO, 2005).

Os primeiros retratos fotográficos registravam principalmente o rosto do indivíduo e foi o fotógrafo ANDRÉ-ADOLPHE DISDÉRI (1819-1889 ou 1890) quem instituiu um novo formato registrando seus clientes de corpo inteiro, fazendo uso de um cenário/estúdio e indumentária que não faziam parte da vida diária das pessoas, elevando assim o status do retratado ao criar uma fusão entre a verdade e a ideologia do referente (FABRIS, 1998).

Ser retratado era e ainda continua sendo, uma forma de manifestar a mobilidade social, transformando-se em um objeto auxílio para auto-afirmação.

A democratização do retrato está na origem da sua extraordinária difusão e é um dos fatores que marcam uma reviravolta decisiva nas artes figurativas. A pintura e o desenho deixam de ser os meios expressivos destinados a cobrir a necessidade humana de se rever no rosto dos seus heróis, onde nenhuma outra arte poderia competir com ela na descrição fiel do rosto e do aspecto das pessoas.

Para Benjamin,

“Os teóricos da fotografia, apoiados em conceitos fetichistas de arte, se debateram sobre a relação entre fotografia e arte, sem dúvida esse debate não estava desvinculado nem do uso da fotografia pelos artistas, como em Utrillo, nem da pretensão artística dos primeiros fotógrafos, como em Talbot, que perseguia os motivos artísticos”. (BENJAMIN, *APUD*. GERALDO, 2005).

Afirma Benjamin, nesse texto de 1931, que este debate depois de cem anos não pode mais ser em torno da fotografia como arte, deve discutir a arte como fotografia. Esta é uma afirmação que vai levá-lo a desenvolver o conceito de inconsciente ótico, “quando a máquina abre ao olhar um espaço que o fotógrafo percorre inconscientemente” que de outra maneira não seria percebido (GERALDO, 2005). Na arte como fotografia a imagem é percebida como arte por trazer em si uma configuração, que de alguma maneira se apresenta ainda hoje como problema: esvaziamento da aura, reproduzibilidade e perda de conteúdo de culto, que as imagens tinham desde tempos imemoriais, assimilando da técnica a possibilidade da montagem, do recorte e da aproximação. Mas Benjamin (*apud* GERALDO, 2005) diz que na fotografia “fica algo que é real e que não se extingue na arte”. Trata-se da iconicidade da fotografia (GERALDO, 2005), que se

transformou em um meio de agregar arte e ciência, o conhecimento erudito e o imaginário popular, a indústria e o entretenimento.

O movimento de artistas do surrealismo produziu também o dadaísmo em Paris, levando alguns integrantes do grupo a se interessarem pela fotografia para realizar experiências de produção de imagens associadas a psicanálise. Eles aspiravam e não se frustraram, em instaurar uma nova forma de pensar e de fazer arte, inaugurando neste momento uma maior participação das mulheres.

Percebeu-se, a partir da cobertura da guerra da Criméia (1855), a construção de uma comunidade de imagens em torno de determinados temas, acontecimentos, pessoas, ou lugares, podendo inclusive cruzar categorias. Tais imagens autenticam, em grande medida, o processo de construção de identidades sociais, raciais, políticas, étnicas, nacionais, e por que não de gênero também.

Democrática e refinada a um só tempo a fotografia continua evoluindo. Prossegue servindo aos objetivos, vencendo desafios e cumprindo as promessas que se alojaram na imaginação dos homens. Pode-se prever que a fronteira final da fotografia ainda não foi atingida e a boa imagem fotográfica, independente da ferramenta ou mídia utilizada, ainda demanda luz, sensibilidade e intelecto criativo do fotógrafo. Muito em breve essas formas de representação bidimensional serão substituídas pela próxima revolução que nos espreita: a holografia e hologramas (DAIBERT, 2008)

No milenar desejo humano de conhecer e representar o mundo, o interesse das mulheres só recentemente ganhou visibilidade. (SILVA, 2005). A fotografia gerou um novo meio de expressão, mudou o mundo, desenvolveu o olhar ocidental e foi nas últimas décadas do século XIX, por volta de 1863, quando começou a reivindicar o estatuto de arte que se tem notícias da participação das mulheres. A primeira referência que encontramos sobre a presença da mulher na fotografia, refere-se a inglesa Júlia Margareth Cameron (1815-1879), que aos 48 anos tornou-se fotógrafa (FRANÇA, 2003), sendo a primeira retratista mencionada (BARRETO, 2007).

Nas décadas iniciais do século XX, quando foram efervescentes os movimentos de vanguarda e as transformações na arte, a fotografia estava no

centro das discussões estéticas e as mulheres passaram a ter uma atuação mais visível no meio artístico (SILVA, 2005). Entre as técnicas artísticas que usaram, a fotografia foi a mais importante. Nos segmentos vanguardistas que realizavam experiências surpreendentes utilizando a nova tecnologia, algumas que participavam destes círculos, se sentiram atraídas pelo novo artifício. Dele se apropriaram para também experimentarem imagens de suas identidades através do próprio olhar. A francesa Claude Cahum, cuja obra está sendo resgatada, construiu fotos em que posou experimentando a revelação da ambigüidade de gênero de sua própria identidade. Mulheres como ela “... contestavam o ideal de feminilidade e afirmavam os direitos que tinham quanto à representação do próprio corpo” (SILVA, 2005).

A percepção de que o olhar do fotógrafo, sua ideologia e consciência, definem o que ele capta com sua lente, podendo fazer transformações no modo de uma sociedade pensar, são pouco compreendidas ainda pelas mulheres. Começam a ser valorizadas, garimpadas e resgatadas, as experiências realizadas que podem prestar grandes contribuições.

Fotos de mulheres, até bem pouco tempo foram realizadas por homens. Eles projetavam modelos ideais, desejados. As mulheres se viram obrigadas a perseguirem o ideal estabelecido e aquelas que não possuíam tais características ou não conseguiam adquiri-las rejeitavam a experiência de serem fotografadas. Isto repercutiu na consideração de sua própria imagem, fazendo com que a maioria permaneça herdeira do horror de serem fotografadas. Acreditam que não são fotogênicas, que sempre saem feias nas fotos e podem sair mesmo, se o fotógrafo(a) não tiver empatia com o modelo. (FARACHE, 2006).

No início do século, mulheres como Margareth Bourke-White e Dorotheia Lange, tornaram-se ícones da fotografia socialmente comprometida. Considerando gênero e o atual feminismo é possível. Algumas de suas imagens podem até ser consideradas essencialistas. A imagem que consagrou Dorotheia Lange, intitulada “Mãe Migrante” retrata o apelo ao papel da mulher enquanto responsável pela procriação e sobrevivência da prole. Trata-se de uma foto de 1936, quando o

mundo era outro, os EUA lutavam contra a fome e a miséria provocada pela crise de 1929, que se arrastava.

As mulheres, colecionam fotos do acervo familiar, guardando-as em caixas, álbuns, dentro de gavetas, guarda roupas e armários. Arquivos que podem se constituir trabalho com oficinas educativas tanto para socializar entre elas as imagens que possuem, quanto para introduzir discussões de gênero e feminismo. Resgatadas como bem comum e motivo de socialização e interação comunitárias estes acervos particulares podem se transformar em processo educativo.

O início do século XXI, surpreende a humanidade com o fato de serem as mulheres as maiores consumidoras de máquinas fotográficas digitais, multiplicando as possibilidades delas imprimirem um viés de gênero no olhar ocidental.

Não há consenso em relação aos tons que podem ser considerados púrpura. Uma diferença de sensibilidade ao vermelho e ao azul ao nível da retina, que varia de indivíduo para indivíduo, também pode causar discórdia. Púrpura é por vezes confundida com a cor espectral mais facilmente definível, como **violeta** ou **roxo** que são cores constituídas pelos menores comprimentos de onda da luz visível, entre 455 e 390 nanómetros. Acima da frequência do violeta (comprimentos de onda menores do que 390nm até 15nm) a luz passa a não ser mais visível, denominando-se ultravioleta.

Ao termo **púrpura** atribui-se a um leque de tons entre o vermelho e o azul, pelo qual passam outras denominações como magenta, heliotropo, violeta, roxo, cor espectral, púrpura francesa. Tal como a púrpura, violeta é uma cor fria, presente em flores e organismos vegetais de maneira geral, mas seu pigmento é dificilmente extraído, tornando-o raro e caro. [http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%BArpura_\(cor\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/P%C3%BArpura_(cor)). A púrpura designa os mais importantes corantes da História, utilizados pelas elites até à queda de Constantinopla em meados do século XV. Era obtida a partir da secreção mucosa produzida pela glândula hipocondrial de moluscos do género *Purpura*, por exemplo *purpura haemostoma*.

Diferentes tons, mais próximos ou distantes do roxo, dependem do tipo de molusco e extração utilizados. (<http://dererummundi.blogspot.com/2007/07/as-cores-purpura.html>). Trata-se de uma cor associada a noção de poder. Seu uso e carga simbólica atravessaram milênios, até a França Moderna, onde a tonalidade do pigmento variou para um escarlate devido as propriedades do mesmo molusco em outros habitats.

Durante o período da guerra fria, as bandeiras vermelhas dos movimentos socialistas e comunistas foram duramente perseguidos. Foi também neste período que se criou o Dia Internacional da Mulher e com o surgimento da segunda onda do feminismo, emergiram bandeiras roxas ou lilases, que se disseminaram e se afirmaram como a cor preferencial que marca os movimentos sociais feministas. Não seria uma retomada de seu significado associado a noção de poder?

Na atuação com os diferentes grupos, nasceu a idéia de tematizar para efeitos didáticos o ambiente de trabalho, inventando também um kit grupo roxo/lilás como ponto de partida para inserção e disseminação do uso da cor.

Colorir de roxo/lilás ambientes de trabalho com mulheres e fazer retratos delas exibindo-os em seguida em telões, gerou novas propostas, como o PowerPoint que se tornou mais uma ferramenta de trabalho (ou técnica), experimentada no registro de evento de lançamento de formação de grupos de mulheres em alguns dos 14 municípios que constituem o Território da Bacia do Jacuípe, na Bahia, onde a experiência foi em sua maior parte realizada.

Conclui que meu interesse pela arte contemporânea, que lida com o cotidiano e as representações, tal como as metodologias feministas conduzem suas pesquisas, pode ser aplicado na realização de experiências para divulgar conhecimentos de gênero e feminismo e suas interseções, podendo ser configurado como uma metodologia de trabalho com mulheres. As oficinas educativas com fuso do roxo e fotografias se configuram como um espaço alternativo de educação e podem ser inseridas na proposta mais ampla de educação de jovens e adultos.

As duas linguagens: 1. Fotografia e retratos; 2. uso de roxo e lilás, podem ser trabalhadas isoladamente, entretanto, a experiência revelou que juntas promovem uma energia específica muito mais favorável.

A escala tonal roxa/lilás pode ser trabalhada tanto na sua origem em púrpura ou em violeta, entretanto sua escolha pelos grupos de mulheres deve considerar a origem de cada uma delas. As origens de roxo decorrentes de púrpura permitem sensibilização para discussões sobre a questão do poder, entre outros temas em uma determinada vertente e o violeta em outra direção.

A estratégia encontrada para trabalhar com a escala tonal de roxo a lilás, vencendo a resistência de participantes, em decorrência de sua alta carga cultural dramática e simbolicamente negativa, foi a introdução da noção de intervenções visuais didáticas, substituindo a idéia de decoração ou enfeite do ambiente.

As intervenções visuais são artes do acontecimento. Elas não desejam ser obras, querem encontrar o expectador que se encontra distante daqueles que freqüentam os museus, tal como o meu público alvo, que não tem acesso a eles devido as distancias culturais, sócio-econômicas e geográficas medida por muitos quilômetros de estradas de chão. Trata-se de um público fora dos circuitos já mapeados pelo mercado e pelo sistema de artes.

Retratos das participantes exibidos em tamanho além dos padrões, tipo telão, ultrapassa a maneira de se apresentar uma pessoa, tornando-se sua mensagem, acariciando o ego das participantes, envolvendo-as e acolhendo-as.

Encerrando esta comunicação fica registrado que os elos deste trabalho se fecharam completamente quando encontrei sua relação com o processo de educação a partir da proposta do NEIM para formar professoras da rede estadual de ensino.

Deste ângulo projetei-o para a qualificação de docentes da rede a cargo do poder público municipal, do território da Bacia do Jacuipe onde a experiência se deu. Com a aproximação favorecida pela realização do trabalho desenvolvido, somou-se a demanda da sociedade do território, por uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Foi dado entrada, por parlamentar do território, de pedido

de indicação na Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, encaminhada ao Governador Jaques Wagner, para criação da Universidade do Semi-árido.

Na caminhada para sua implementação, encontramos outras instituições universitárias interessadas na criação de curso de formação básica em Artes para professores da rede Municipal de ensino, aos quais devemos atentar para o viés de gênero, raça, classe, geração e outras intercessões.

REFERÊNCIAS

A HISTÓRIA DA FOTOGRAFIA LUCAS. Disponível em: <<http://www.vocesabia.net/curiosidades/a-historia-da-fotografia/>>.

ARAÚJO, Virgínia Gil. Regina Silveira e a fotografia: uma leitura do retrato na performance "Biscoito ARTE" (1976). Encontro Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Artes, 14. MARTINS, Alice Fátima; COSTA, Luis Edegar; MONTEIRO, Rosana H. (Orgs.). Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-ANPAP. Goiânia, 2005, vol. I, p. 494.

BARTRA, Eli. **Debates em torno a uma metodologia feminista**. México, DF: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.

BUARQUE, Cristina. Introdução ao feminismo. Texto de apoio. Escola Feminista de Formação Política e Econômica. Seminário de Formação para Gestoras.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

GERALDO, Sheila Cabo. Eis o saldo: a arte como fotografia. Encontro ANPAP, 1, **Anais...** Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.

HARDING, Sandra. **Existe um método Feminista?** Tradução de Palo Manzano. Madri: Morata, 1996.

NEVES, S.; NOGUEIRA, Conceição. A psicologia feminista e a violência contra as mulheres na intimidade: a (re)construção dos espaços terapêuticos. _____. **Psicologia & Sociedade**: Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social. ISSN 0102-7182. 15: 2(2003), 43-64. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v15n2/a04v15n2.pdf>>.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais. **Artes**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Vol. 06.

PISCITELLI, Adriana. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan (Org.) A Prática Feminista e o Conceito de Gênero. **Textos Didáticos**. Campinas: IFCH/Unicamp, nº 48, nov. 2002.

RICHTER, Sandra. Bachelard e a experiência poética como dimensão educativa da arte. **Revista Educação**, Santa Maria, Centro de Educação – Lapedoc, Universidade Federal de Santa Maria, v. 31, n. 02, p. 241–254, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>.

ROSA, Maria Cristina. A formação de Professores – Conteúdos atuais na sala de aula. Encontro Nacional da ANPAP, 15, **Anais...** Arte: limites e contaminações. ROCHA, Cleomar (Org.). Vol. 02, Salvador, 2007.

SARDEMBERG, Cecília M. B. COSTA, Ana Alice A. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida; BINGHEMER, M. Clara (Orgs.). **Mulher e Relações de Gênero**. São Paulo: Loyola, 1994.

SARDEMBERG, Cecília M. B. Estudos Feministas: um esboço crítico. In: GURGEL, Célia (Org.). **Teoria e Práxis dos Enfoques de Gênero**. Salvador: Redor – NEGIF, 2004. p. 17- 40.

SILVA, Aparecida Malta. A representação do feminino na obra de Claude Cahun. Encontro Nacional da ANPAP, 14, **Anais...** Cultura visual e desafios da pesquisa em artes. MARTINS, Alice Fátima; COSTA, Luis Edegar; MONTEIRO, Rosana H. (Orgs.). Goiânia, 2005.

SILVA, Palmira F. [As cores púrpura](http://dererummundi.blogspot.com/2007/07/as-cores-prpura.html). DE RERUM NATURA. Sobre a natureza das coisas. 2007. Disponível em > <<http://dererummundi.blogspot.com/2007/07/as-cores-prpura.html>>.

GT – Gênero e Educação
Railda Maria Bispo de Jesus
UNIFACS
Graciene Rocha de Jesus Guimarães
UFBA
Palavras Chaves: Sexualidade; Gênero e Formação Docente.



Educação, sexualidade, gênero e as perspectivas de debate em cursos de formação de professores

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em 1996, em muito contribuiu para uma melhor organização do trabalho desenvolvido no âmbito de cada unidade escolar. Vista como um referencial que traz orientações didáticas, a série imprimiu mudanças consideradas positivas, haja vista ser um “[...] elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira” (BRASIL, p. 13, 1997).

Junto às orientações didáticas, os PCN trouxeram algo inovador, à época: os Temas Transversais - TT. Subdivididos em Ética, Meio-ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Educação & Trabalho e Orientação Sexual, os TT eram, e ainda hoje são, temas que podem ser considerados atuais, instigantes e provocativos. Quase todos já se constituem parte integrante das propostas de trabalhos desenvolvidas pelas escolas, exceto a *Orientação Sexual*, o qual ainda apresenta entraves que impedem a sua abordagem e discussão, sendo trabalhada de forma diminuta pelas escolas.

É nesse sentido que está situado o presente trabalho, pois busca evidenciar a importância dos cursos de formação de professores, especialmente cursos de formação inicial, trazerem em sua matriz curricular o tema em pauta, considerando a possibilidade de que, assim, docentes, homens e mulheres, podem construir noções iniciais sobre sexualidade. No bojo dessa discussão, vale salientar que a Orientação Sexual será, aqui, apreendida sob a perspectiva da Sexualidade articulada a categoria gênero, pois se considera que a divisão de papéis sociais exercidos por homens e mulheres influencia “[...] as múltiplas dimensões da vida dos sujeitos, delineando, inclusive, sua sexualidade” (JESUS, p. 195, 2007).

Para melhor compreensão, contudo, do que se entende, aqui, por

sexualidade e gênero, vale tecer algumas considerações.

1. SEXUALIDADE: PRINCÍPIO DE BEM-ESTAR

2.

A visão que comumente se tem sobre sexualidade é reduzida, na maioria das vezes, ao estudo e análise da biologia humana, no sentido de desvendar os segredos da reprodução e dos aparelhos reprodutivos masculino e feminino, alertando sobre gravidez e/ou DST's. Tratada dessa forma, a sexualidade fica limitada à mera explicação e entendimento sobre contracepção e/ou prevenção DST's, ou resumida a um jogo de perguntas e repostas sobre a relação sexual em si. Nesse contexto, Fagundes (2005, p.14) considera que

Sexualidade e reprodução são processos que se expressam graças a órgãos específicos do ser humano e, por isso, têm uma estreita relação, mas não significam a mesma coisa. Reprodução é o processo pelo qual a vida é gerada [...] Sexualidade é muito mais do que ter um corpo apto para procriar e apresentar desejos sexuais; pressupõe intimidade, afeto, emoções, sentimentos e bem-estar individual decorrentes, inclusive, da história de vida de cada pessoa.

Nessa perspectiva, sexualidade compreende formas, jeitos, maneiras das pessoas expressarem a busca pelo prazer, as quais se fazem presentes em seus pensamentos e emoções, em suas ações e interações, manifestando-se, então, a todo momento, em todo e qualquer espaço no qual o sujeito, meninos e meninas, homens e mulheres, está inserido.

Fagundes (2005, p. 17) assevera que a sexualidade “[...] se associa aos componentes biológicos e psicológicos [...]” e “[...] se traduz pelo social, histórico e cultural [...] plasmada pela linguagem, normas e valores vigentes nas sociedades, em diferentes épocas”. A sexualidade está, pois, condicionada a fatores internos e externos ao ser humano, os quais, num processo de influência mútua, contribuem para o contexto de vida de cada indivíduo e, conseqüentemente, para a forma como a sua personalidade será desenvolvida.

Depreende-se, pois, que as situações experimentadas pelos sujeitos, durante suas fases de desenvolvimento (infância, adolescência, idade adulta e senilidade), são tomadas como referenciais nas várias dimensões da vida do ser

humano, incluindo, aí, a sexualidade na forma como ela pode ser concebida, internalizada e manifestada. Assim, se o assunto é rodeado de culpas, medos, pressões e repressões, provocam-se mal-estar, rubores e constrangimentos ao ser abordado; tende-se a evitá-lo ou a discutí-lo “[...] em conversas de voz baixa, com reservas e com poucas pessoas” (LOURO, 2001, p. 133). Se, por outro lado, compreende-se que a sexualidade é “[...] elemento constitutivo da pessoa, é dimensão e expressão da personalidade” (FAGUNDES, 2005, p. 14), desconstróem-se preconceitos, deboches, malícias com que o tema é tratado; desfazem-se os “[...] dualismos: saudável/doentio, normal/anormal (ou desviantes), heterossexual/homossexual, próprio/impróprio, benéfico/nocivo, etc.” (ibid), rompendo com idéias e representações simplistas sobre o assunto. No contexto da sala de aula, professores e professoras precisam instrumentalizar-se para trabalhar nesta perspectiva.

2. GÊNERO: ELEMENTO CONSTITUTIVO DAS RELAÇÕES SOCIAIS

É evidente que homens e mulheres, meninos e meninas vivem engendrados por padrões de postura e comportamento ditados pela sociedade da qual fazem parte. O que ainda não se faz claro é que tais modelos não passam de produtos emanados da própria sociedade e que são, também, por ela amplamente disseminados, apontando para uma visão parcial e limitada do mundo.

Pode-se inferir, pois, que gênero é marcadamente “[...] produto de um longo trabalho histórico e cultural de construção teórica e prática sobre os corpos e sobre as mentes” (FAGUNDES, 2005, p.10). Isso implica dizer que meninos e meninas, homens e mulheres são orientados e orientadas a seguirem padrões, a se revestirem de estereótipos, a manifestarem práticas masculinizantes e feminilizantes, afirmando condições, funções e posições sociais que desfrutam, exercem e ocupam, contribuindo para a sobrevivência e a perpetuação da dicotomia entre os sexos.

No bojo dessa discussão, pode-se tomar a máxima de Beauvoir (1980, p.9)

“[...] ninguém nasce mulher, torna-se mulher” para compreender que ser homem e ser mulher, do ponto de vista de papéis e representações socialmente concebidos, não passa de aprendizagens imputadas aos sujeitos sociais, as quais sinalizam circunscritas ao universo masculino e ao universo feminino.

Acerca disso, a antropóloga americana Mead (1999), após realizar pesquisa junto a tribos primitivas, constata que as características psicológicas concebidas pelas sociedades ocidentais, e habitualmente ligadas à masculinidade e à feminilidade, existem em sociedades primitivas independentemente do sexo; para a autora,

As diferenças entre indivíduos que são membros de diferentes culturas, a exemplo das diferenças entre indivíduos dentro da mesma cultura, devem ser atribuídas quase inteiramente às diferenças de condicionamento, em particular durante a primeira infância, e a forma deste condicionamento é culturalmente determinada. (MEAD, 1999, p.268 e 269)

As aprendizagens referentes à identidade social construída em torno de homens e mulheres se dão nas múltiplas instâncias e espaços que compõem a sociedade, por meio de seus instrumentos de dominação e poder, e a escola, “[...] Servindo-se de símbolos e códigos, [...] afirma o que cada um pode (não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas” (LOURO, 1997, p. 58).

Contudo, na condição de espaço privilegiado e propício para instigar e vislumbrar a construção de novas práticas sociais, de novas formas de agir e pensar que se fazem necessárias, na escola podem ser operacionalizadas práticas educativas que possibilitem mudanças e transformações sociais, inclusive no que diz respeito às relações de gênero.

3. SEXUALIDADE E GÊNERO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: APRESENTAÇÃO DE UMA ANÁLISE QUALITATIVA

Diante das evidentes possibilidades de a escola contribuir para a construção da identidade de gênero, bem como para a forma como meninos e meninas, homens e mulheres, entendem e encaram a sexualidade, faz-se urgir a

formação de professores, pois na condição de sujeitos de diálogo, que se encontram na linha de frente do(s) processo(s) de escolarização, “[...] precisam estar afinados para que sejam capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas [...]” (LOURO, 1997, p. 59) formas de manifestação e expressão de sexualidade e gênero, em meio a organização e ao fazer pedagógico do cotidiano escolar, para proceder aos encaminhamentos devidos. Carvalho (p. 28, 2004) corrobora, afirmando que a “[...] formação docente inicial [...] deve ampliar os espaços *de reflexão sobre a ação* docente e empoderar/instrumentar educadoras e educadores para o desafio da *reflexão na ação*”, o que permite que professores e professoras se tornem mais capazes de enfrentar os desafios colocados a educação, na atualidade, incluindo-se, aí, o desafio de trabalhar as temáticas em pauta.

Nesse sentido, faz-se referência, aqui, ao curso de Pedagogia promovido pela Universidade Salvador – UNIFACS, cuja matriz curricular contempla, em seu bojo, a disciplina EDSEX - Educação e Sexualidade, transversalizada pela discussão de gênero. Esse componente curricular tem como objetivo, primordial, a ampliação da compreensão da sexualidade como dimensão e expressão da personalidade e a importância da educação sexual neste contexto. Gênero, como categoria transversal a essa discussão, é contemplado no plano de curso nos objetivos específicos, dentre os quais evidencia-se o que propõe “Refletir e reestruturar concepções sobre sexualidade, sexo/gênero e educação sexual”³⁴.

A metodologia empregada prevê leitura das aulas disponibilizadas *no Ambiente Virtual de Aprendizagem- AVA* [grifos nossos], da apreciação das videoaulas, da realização das atividades de avaliação 1 e 2 e respectivas atividades interativas realizadas no âmbito do AVA. O destaque dado à terminologia AVA é para salientar que o curso em questão se trata de um curso à distância, isto é, um curso, definido legalmente como

“[...] forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados

³⁴ Objetivo específico elencado no Plano de Curso da disciplina Educação e Sexualidade – EDSEX do Curso de Pedagogia à Distância da Universidade Salvador – UNIFACS.

isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, p. 1998).

Isto representa um grande avanço na área, considerando que os cursos de graduação em Pedagogia oferecidos hoje, seja na modalidade presencial ou a distância, exploram pouco ou sequer exploram tais temáticas, apontando para dificuldades, por parte dos futuros professores da educação infantil, em lidar com o tema, seja em projetos previamente estabelecidos pelas instituições de ensino, seja quando estes surgem em situações inusitadas, no âmbito da sala de aula.

A fim de evidenciar essa imprescindível discussão nos cursos de formação docente, procedeu-se a uma pesquisa junto aos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Salvador - UNIFACS, instituição de ensino superior que oferece o curso na modalidade EAD, desde 2005. Os/As estudantes envolvidos, representam um total de 80, pertencem, especificamente, a uma turma de 1º e uma outra de 2º semestre e duas turmas do 5º semestre. As duas primeiras ainda não passaram pela disciplina EDSEX que está prevista para ser trabalhada 4º semestre, enquanto as duas últimas já passaram pelo processo.

Na metodologia aplicada no curso em questão, as turmas têm um encontro a cada semana, durante o semestre e foi durante este encontro que se aplicou o questionário da pesquisa, o qual consta de questões abertas que permitissem, a partir da análise do discurso, evidenciar a contribuição da disciplina supracitada na apreensão do significado de sexualidade e gênero, tendo como referência as perspectivas sobre as quais os temas foram tratados até o momento.

3.1. O que apontam os resultados?

Vale salientar que a participação no estudo não foi obrigatória, havendo um expressivo número de questionários nos quais os/as estudantes declararam não ter interesse em participar. Houve, ainda, situação na qual aqueles/as que participaram, sinalizaram que não sabiam responder as questões postas. Tais ocorrências foram constatadas, especificamente, junto às turmas de 1º e 2º semestres.

Isto posto, parte-se para a apresentação dos resultados, tomando-se como ponto de partida as questões que constam no questionário aplicado junto às turmas, as quais giram em torno de 30 estudantes.

3.1.1 – O que você entende por uma educação não-sexista?

As respostas obtidas das turmas de 1º e 2º semestres denotaram, de antemão, compreensão da expressão *não-sexista* como analogia aos termos *sexo* e/ou *sexualidade*. Tal afirmação pode ser constatada a partir de respostas comuns como “Educação sem instrução sobre sexo e suas causas, conseqüências, raízes, etc” ou, ainda, “É uma educação em que o aprendizado da sexualidade não está inserido”.

Destas turmas, os resultados que melhor pontuaram o conceito de educação *não-sexista* sinalizavam que “É uma educação que não difere os sexos”, apontando para uma definição, ainda, pouco clara acerca do tema.

Dentre as turmas do 5º semestre, foram unânimes respostas que giravam em torno da idéia de que “É a educação voltada para ambos os sexos sem discriminar o masculino do feminino” ou ainda “É uma educação onde não se faz distinção de gênero masculino ou feminino; o ser humano é trabalhado de forma igual valorizando suas capacidades e incapacidade, independente de ser macho ou fêmea” o que demonstra um amadurecimento quanto ao entendimento que se tem de uma educação *não-sexista*.

3.1.2 - O que você entende por sexualidade?

Os resultados obtidos, entre as turmas que ainda não passaram pela disciplina EDSEX, pressupõem sexualidade sob a ótica do “Conhecimento e cuidados com a saúde genital”, do “Conhecimento do funcionamento do corpo em relação ao sexo” ou ainda como “Orientação sobre sexo”, limitando, assim, a sexualidade ao campo da biologia humana.

Por outro lado, as turmas que passaram pela disciplina afirmaram que

sexualidade é “Como um conjunto de sentimentos, ações e performance dos indivíduos, sua identidade sócio-cultural”, podendo se considerar, também, “Algo inerente, que se manifesta mesmo antes do nascimento até a morte, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento” e, nesse contexto, o tema é percebido de maneira ampla e abrangente, a qual envolve aspectos internos (emoções, sentimentos, desejos, vontades) e externos (oriundos da múltiplas relações e interações com o meio).

3.1.3 - Aponte exemplo (s) de como educar numa perspectiva de gênero.

Sobre esta questão, os achados entre as turmas do 1º e do 2º semestres se situam entre colocações do tipo “Apontar formação de corpo; diferenças de homem/mulher; liberdade de expressão; respeito mútuo entre si ou falar da 1ª relação sexual, cuidados”. Informação aos meninos sobre camisinhas” ou “Acredito que de primeira mão, mostrar o desenho do homem e da mulher”, inferindo-se que, assim como na primeira questão, fez-se analogia entre gênero e sexo/sexualidade, limitando esta última a aspectos da biologia humana.

Os integrantes das turmas de 5º semestre apontaram exemplos, a saber: não tratar o menino diferente da menina; não referi assuntos ou comportamentos ligados a um único sexo. Ex: cor azul para menino, rosa para menina; não fazer separação de sexo; não utilizar brincadeiras ou roupas indicando ser de menino ou menina; deixar que meninos e meninas compartilhem dos mesmos universos; fazer atividade que supere o preconceito e construa de forma igualitária a visão do homem e da mulher; fazer leituras críticas dos livros didáticos; aplicar uma atividade que evite aglomeração de grupos por sexo. Tais exemplos implicam considerar que esses participantes, conseguem conceber propostas de trabalho que vislumbrem, na prática, uma educação à margem da manutenção dos estereótipos de gênero.

3.1.4 - Aponte exemplo (s) de como educar na perspectiva de uma educação sexual.

No que concerne a esta questão, as respostas dos estudantes de 1º e 2º semestres giram em torno de prestar esclarecimentos quanto a gravidez; demonstrando que sexo não é tabu; mostrando os prós e os contra de todos os assuntos relacionados ao sexo: contraceptivo, gravidez indesejada, doenças sexualmente transmissíveis. Estes exemplos mostram, visivelmente, que para esses grupos educação sexual está ligado, quase que exclusivamente, ao sexo.

Quanto aos alunos do 5º semestre, algumas respostas tais como a realização de “Atividade que trabalhe com a conscientização das doenças sexualmente transmissíveis, como evitar a gravidez precoce” tendiam a uma abordagem da educação sexual em consonância com uma tendência biologizante do tema. Em contrapartida, um significativa número respostas que tendiam a exemplificar a educação sexual como a necessidade de “ajudar a se conhecer e conhecer o outro”; “abordar temas que sejam relevantes à construção da identidade sexual e a noção de que sexo faz parte da vida humana, não só no aspecto de reprodução, como também, na manutenção da saúde física e mental”, revelam maior apropriação da temática, melhor conhecimento e, por conseguinte, uma melhor instrumentalização para abordar a questão.

4. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Faz-se necessário esclarecer, aqui, que não se pretende questionar a qualidade da tradução do trabalho, na prática, viabilizado pelos egressos do curso de Pedagogia à distância da UNIFCAS, no que tocante as questões sobre sexualidade e gênero no âmbito da sala de aula, mas sim destacar que o debate dos temas, em cursos de formação docente pode fazer a diferença, tanto para atender a uma exigência legal, expressa nos PCN, como para enfrentar a demanda social que emerge na atualidade.

Nesse contexto, da devolutiva dos questionários pode apreender que os participantes da pesquisa, que ainda não passaram pela disciplina EDSEX, precisam se apropriar do real sentido e significado circunscritos à sexualidade e ao gênero, no que tange a sua concepção. Já as turmas de 5º semestre, as quais

já passaram pela citada disciplina, demonstraram que a participação contribuiu, ao menos, para o despertar das questões.

5. REFERÊNCIAS

ARAN, Márcia. Os destinos da diferença sexual na cultura contemporânea. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.11, nº 2, p. 399 – 422, jul-dez. 2003.

BRASIL. *Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de fevereiro de 1998*. Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996 e autoriza o poder público a incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 25/08/2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Vol. 1. Brasília, DF, 1997. 126p.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: PRIORI, Ivany Del (Org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997. p. 607 – 637.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – experiência vivida*. 6ª edição. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.500 p

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. *A reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reynaldo Bairão. 3ª edição. [s.l]: [s.n], 1992. 238 p. (Série Educação em Questão).

CARVALHO. Maria Eulina Pessoa de. *Relações de gênero na escola: lições do projeto de formação em educação não sexista*. Lilás–Educação não sexista. Revista Informativa da Secretaria da Mulher. Prefeitura do Recife. Ano III, nº 3. Janeiro. 2004.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (Org.). *Ensaio sobre gênero e educação*. Salvador: UFBA, 2001, 171 p.

_____. *Ensaio sobre identidade e gênero*. Salvador: UFBA, 2003. 208 p.

_____. *Mulher e Pedagogia: um vínculo re-significado*. Salvador: Helvécia, 2005. 200 p.

_____. *Ensaio sobre Educação, Sexualidade e Gênero*. Salvador: Helvécia, 2005.269 p.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. *Formação de Educadores Sexuais: adiar não é mais possível*.

São Paulo: Mercado das Letras, 2006. 328p.

JESUS, Railda Maria Bispo de. *Aprendendo a ser menina, aprendendo a ser menino: um estudo sobre representações de gênero veiculadas em livros paradidáticos utilizados em classes de alfabetização em escolas públicas e particulares de Salvador*. Salvador: [s.n], 2005. 53 p. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e Gênero: A escola e a produção do feminino e do masculino. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. (Orgs). *Reestruturação Curricular: Teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 32 -36, 1995.

_____. A construção escolar das diferenças. In: _____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 57-86.

_____. O gênero na docência. In: _____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 88-109.

_____. Práticas educativas feministas: proposições e limites. In: _____. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª Edição. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 110-141.

LIMA, Maria Ednalva Bezerra de. As relações de gênero e a educação. *Relações de gênero em debate*, Escola de formação da CUT no nordeste, Recife: Edições Bagaço. p. 09-19, 2000.

MEAD, Margaret. *Sexo e Temperamento*. Coleção Debates, 4ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1999, 320 p.

MORENO, Montserrat. *Sexismo na escola: Como se ensina a ser menina*. São Paulo: Moderna, 2000, 80 p.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Gênero na formação docente: Campo de silêncio no currículo. *Caderno de Pesquisa*. nº 102, p. 23-45, nov. 1997.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, Gênero e Sexualidade. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 9-21, 2001.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. [s.l], [s.n]. 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto? In: _____.

Documentos de Identidade. 2ª edição, 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 77 – 81.

TEIXEIRA, Anísio Teixeira. A transformação da escola. In: _____. *Pequena introdução a filosofia da educação – Escola progressiva ou a Transformação da Escola*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 52-83.

TIEFER, Leonore. Uma perspectiva feminista sobre sexologia e sexualidade. In: GERGEN, M.C. et al. *O pensamento feminista e a estrutura do conhecimento*. Rio de Janeiro: Universidade de Brasília/ Rosa dos Tempos, 1993. p. 36 - 47.

ZAIDMAN, Claude. Do cotidiano da escola mista ao ideal de co-educação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, nº1, p. 251-253, 2000.

GT – Gênero e Educação
Tatiane de Jesus Chates
PPG-NEIM/UFBA

Palavras-chave: gênero, representações e sexismo.



Mulheres em trânsito: um estudo de caso acerca das representações de gênero no curso de condutores da escola pública de trânsito de Salvador

INTRODUÇÃO

Mulheres temerosas, hesitantes na subida/descida de ladeiras, inseguras quanto à parada no sinal amarelo (afinal, o fundo do seu carro pode ser atingido por outro veículo que não comungue da idéia de parar, ainda, no sinal amarelo!), pensativas ante à possibilidade de dar uma marcha à ré são imagens recorrentes no trânsito urbano, mas não só estas. Há também mulheres que dirigem em velocidades superiores à média, que não titubeiam em manobras mais elaboradas, como em ladeiras ou em marcha à ré. As generalizações que se estabelecem em torno de um determinado grupo social tendem a ser perniciosas e falsas, quanto à realidade circundante. Se afirmações descriteriosas são feitas podem ter como objetivo transmitir uma falsa impressão da realidade e , por conseguinte, uma ideologia.

Muitas mulheres acabam acreditando na sua impossibilidade de dirigir ou, conforme uma visão mais otimista, na sua inferioridade perante os homens. Acreditar que os homens são melhores deixam-nas com uma sensação de incompletude e fracasso, ou a certeza de que não são cidadãs plenas em seus direitos. Várias são as mulheres que ficam com o carro guardado na garagem por períodos consideráveis, temerosas dos desafios que o trânsito lhes reserva. Paradoxalmente, abundam as garantias e prerrogativas das mulheres que fazem seguros automotivos, salientando o maior zelo e cuidado delas. Ora zelosas em demasia, ora temerosas frente aos desafios.

Visualiza-se a importância que as ideologias de gênero possuem para a validação de estereótipos culturalmente aceitos pela sociedade e veiculados freqüentemente pelo agentes do trânsito urbano e pelo cotidiano escolar. Necessita-se de uma linguagem, contestadora do discurso hegemônico, que

possibilite novos paradigmas, como bem ilustrou Foucault (2002, p. 53) ao comparar o potencial político da fala, em relação à escrita: “Esta, em todo o caso, é despojada de seus poderes; ela só é, dizem Vigenère e Duret, a parte fêmea da linguagem, como seu intelecto passivo; já a Escrita é o intelecto agente, o “princípio macho” da linguagem. Somente ela detém a verdade”.

As ideologias, assim como as representações a elas subjacentes, ajudam o (a) pesquisador (a) a deslindar os estigmas e estereótipos de um determinado grupo social, localizado em um tempo e um espaço próprios. Como repensar modelos de conduta, pautados em uma sociedade patriarcal, sem analisarmos as representações a que foram submetidos os atores sociais, notadamente as mulheres? Antes de qualquer consideração política (se é que não podemos já considerar este exercício como político?), torna-se necessária uma catalogação das práticas, condutas, valores, idéias que permeiam a óptica de gênero nas situações mais variadas do cotidiano, a exemplo do trânsito urbano.

A Escola Pública de Trânsito, criada através de portaria nº. 1590 de 19 de setembro de 2005, assinada pelo Ilmº Sr. Dr. Jalon Oliveira, Diretor Geral do Detran-BA, é constituída de acordo com que estabelece o Código de Trânsito Brasileiro, em seu art. 74, parágrafo 2º, que trata dessa responsabilidade pelos órgãos executivos de trânsito. O conteúdo programático do Curso Teórico para obtenção da Primeira Habilitação, com carga horária de 30 h/a, consta de: Legislação de Trânsito (12h/a), Direção Defensiva (8h/a), Primeiros Socorros (4h/a), Mecânica Básica (2h/a), Cidadania e Meio Ambiente (4h/a). As turmas deste curso funcionam nos três turnos, matutino, vespertino e noturno, no endereço Av. Antônio Carlos Magalhães, 7744 – Iguatemi. Os docentes são recrutados, preferencialmente, nos quadros da Polícia Militar da Bahia, enquanto os discentes são escolhidos, preferencialmente, entre aqueles que cursaram uma escola pública, notadamente de ensino médio. De setembro de 2005 a setembro de 2006, 1.658 alunos (as) freqüentaram o curso teórico para aquisição da primeira habilitação. Não há, nos arquivos da referida escola, dados estatísticos distribuídos de acordo com o sexo dos seus alunos (as). Quanto aos professores

(as) do referido curso, perfazem um total de 16 (dezesesseis), sendo que destes 4 (quatro) são mulheres.

Buscou-se estudar as questões de gênero, pertinentes ao trânsito soteropolitano, por meio de um estudo de caso: a criação da Escola Pública de Trânsito em Salvador e as práticas pedagógicas que a constituem. Os estereótipos mais freqüentes, a contribuição do material didático para a perpetuação destes estereótipos, a invisibilidade imposta às mulheres: estas são algumas das análises que deverão nortear a leitura deste *paper*. As representações de gênero assumem um papel fundamental para este entendimento. As imagens, utilizadas para ilustrar os textos do módulo de estudo à primeira habilitação, permitem visualizar a concepção de cidadania, inerente às práticas sociais. Para o seu estudo quantitativo, tais imagens foram catalogadas, classificadas, contextualizadas e analisadas, conforme três tipologias, a saber: figuras masculinas, figuras femininas e figuras inanimadas. Para o estudo qualitativo do manual do candidato à primeira habilitação, notadamente na apreciação das suas imagens, foram considerados 4 (quatro) critérios, a saber: o sexismo nas referências sociais das personagens masculinas e femininas; o sexismo nas atividades das personagens masculinas e femininas; o sexismo na linguagem; o sexismo no comportamento sócio-emotivo das personagens femininas e masculinas.

AS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO VERIFICADAS NO LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA PÚBLICA DE TRÂNSITO³⁵

A distribuição numérico-estatística das imagens contidas no manual do candidato, segundo o estudo quantitativo, se mostrou reveladora e impactante. Das 229 (duzentas e vinte e nove) imagens, 121 (52,8%) eram figuras masculinas, 85 (37,1%) eram figuras inanimadas e apenas 23 (10,1%) eram figuras femininas.

³⁵ Livro didático adotado pela Escola Pública de Trânsito:

Não foram consideradas para análise as figuras referentes às placas de sinalização nem aos ícones, que constam do painel de controle dos veículos. As figuras animais neste estudo não foram sexualizadas.

Dentre as 23 (vinte e três) figuras femininas, 14 (60,8%) remontam à prática da assistência médica, ou como socorrista ou como paciente, 3 (13%) reforçam a mulher na sua função sócio-biológica de mãe, 2 (8,7%) associam estereótipos sexistas ao famoso clichê “guerra dos sexos”, 2 (8,7%) permitem visualizar na mulher os papéis sociais de estudante ou filha cuidadosa, 1 (4,4%) traz a imagem da funcionária pública e 1 (4,4%) revela uma fotografia feminina na documentação da Carteira Nacional de Habilitação (CNH).

Conforme os parâmetros de análise qualitativa adotados (MICHEL, 1989), buscam-se observar: o sexismo nas referências sociais das personagens masculinas e femininas; o sexismo nas atividades das personagens masculinas e femininas; o sexismo na linguagem; o sexismo no comportamento sócio-emotivo das personagens femininas e masculinas. Revelam-se, desta forma, estigmas sociais marcantes: a mulher ligada às tarefas que necessitam de “cuidados” médicos, como se verifica na figura 1; a maternagem atrelada à carreira biológica da mulher-mãe; as relações entre homens e mulheres no trânsito como fator de confusão, desentendimento ou, simplesmente, irritação; a mulher como figura abnegada, disposta a cumprir, zelosamente, os papéis sociais a que lhe são impostos (a estudante educada e a filha consciente de suas obrigações); a mulher funcionária pública, pronta a receber as críticas e reclamações do sujeito do trânsito, o homem; e uma fotografia feminina na CNH.



Figura 1: Mulher socorrista. (Figura adaptada de BURNS, 2006)

Com tão poucas imagens femininas, torna-se difícil uma análise profunda e uma representação fiel das tarefas desempenhadas pela mulher na sociedade. A sua diminuta representação contribui para reforçar as reduzidas escolhas que as estudantes vislumbram para a sua vida adulta. Enquanto que nenhuma referência é feita ao homem casado, a leitura das imagens faz crer que a única vocação das mulheres é o matrimônio e a maternidade. Pressupõe-se que as mães representadas sejam casadas, enquanto nenhuma figura faça alusão ao ato de ser pai. Ser mãe configura-se como um elemento delimitador do universo feminino, na medida em que enclausura as mulheres em funções ligadas ao sentimento de maternagem. A maternagem é o mecanismo através do qual as atribuições biológicas, reconhecidas na função de ser mãe, são extendidas socialmente. Exemplificando, o cuidado com crianças, idosos e doentes passa a ser uma prerrogativa feminina, como se o exercício de tais atividades precisasse ser incorporada somente ao ideário materno, e por conseqüência feminino. Como argumenta Passos (1999, p. 109-110):

As sociedades tendem sempre a mostrar que a identidade feminina articula-se com as condições físicas e naturais do universo, como algo previamente estruturado e sem condições de modificação. Assim, tornar-se mulher, nada mais é do que um processo natural, que se faz com o aparecimento da primeira menstruação ou pela perda da virgindade; enquanto a masculinidade dando-se socialmente, sem condicionamentos à sua estrutura biológica, vai sendo engendrada no contexto sócio histórico a partir das suas possibilidades no desempenho sexual e profissional.

Assim, tornar-se mulher, historicamente nas sociedades humanas, era visto como um processo natural, ditado pela evolução cíclica dos acontecimentos corpóreos (menstruação, gravidez ou até mesmo a virgindade) que transmutavam os seres femininos completamente, destacando as experiências das mulheres como resultado de ocorrências, já concluídas ou ainda em processo de conclusão, segundo leis biológicas universais. Já ao homem competia, para o seu amadurecimento pessoal, variados eventos, ocorridos na esfera social. O seu desempenho sexual concorria com o seu desempenho profissional, pois representava o provedor da casa, o chefe de família que deveria sustentar, financeiramente, a harmonia e a felicidade do lar. Nas famílias, é habitual que os homens aprendam a dirigir com amigos, pais ou parentes próximos, às vezes antes dos 18 anos legais, às mulheres cabem procurar as auto-escolas, muitas com bem mais de 18 anos, e colhendo os frutos de uma vida profissional estável.

Diminutas são as possibilidades apresentadas às mulheres para o exercício de sua prática profissional, quando são analisadas as imagens do manual do candidato. Enquanto que os homens estão associados ao tratamento mecânico dos veículos, as mulheres são vistas, na melhor das hipóteses, como médicas ou funcionárias públicas, ou nem mesmo são feitas referências à vida profissional das mulheres, bastando a estas o exercício da sua prática materna, como se pode observar na figura 2.



Figura 2: Mulher-mãe. (Figura adaptada de BURNS, 2006)

Se cabe ao homem o usufruto e a posse do saber científico, as disciplinas “duras” no dizer de Bourdieu (2003), à mulher resta, academicamente,

o prazer diletante da cultura desinteressada (ou as disciplinas “moles”). Como exemplo tem-se a criação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como um espaço sobejamente feminino e, portanto, carente de reconhecimento social, quando da sua inauguração e fora das considerações políticas e dos riscos que a atividade militante exigia. Nas palavras de Passos (1999, p. 88), as mulheres estavam aí condicionadas a atuarem como platéia de um palco, majoritariamente masculino:

A sociedade reconhecia a necessidade de proporcionar o aumento da cultura feminina, de fomentar sua formação, desde que fosse em áreas do chamado saber desinteressado e voltado para ocupações, e não, para profissões. As mulheres incorporavam esse sentimento e não vivenciavam o de pertencimento aos cursos superiores existentes, fortalecendo a divisão entre os sexos, uma vez que a identidade se constrói, entre outras formas, pela divisão do trabalho e pelas regras culturais estabelecidas.

Quanto à atuação política, a representação das mulheres nas imagens do manual do candidato à primeira habilitação não as considera como agentes históricos. Nas poucas vezes em que elas estão inseridas no universo urbano com outros homens, a situação é tensa e conflitiva, com exceção da mãe que cruza a faixa de pedestre com o filho ao lado. Nas demais ocasiões, elas não atuam decisivamente para a solução de problemas sociais, limitam-se a cuidar dos feridos no trânsito ou a ouvir queixas na JARI – Junta Administrativa de Recursos de Infrações, além de serem representadas como pedestres, como se observa na figura 3.



Figura 3: Mulher pedestre. (Figura adaptada de BURNS, 2006)

Só os homens aparecem como guardas de trânsito, mecânicos, motoristas de ônibus, executivos, alcoólatras, drogados, presidiários, surfistas, motociclistas, ciclistas, entregadores de pizzas, videntes, anjos, idosos, cavalheiros medievais, hippies, violinistas e até mesmo um homem das cavernas é apresentado. Entre estes, a referência ao Estado é sempre masculina: o cidadão, sequioso por desvendar o CTB (Código de Trânsito Brasileiro); o direito, com a imagem de um menino ao lado do CTB e de uma balança; os mais diversos guardas de trânsito, como o braço forte do Estado.

O estado é masculino no sentido feminista: a lei vê e trata às mulheres como os homens vêem e tratam às mulheres. O Estado liberal constitui com coação e autoridade a ordem social a favor dos homens como gênero, legitimando normas, formas, a relação com a sociedade e suas políticas básicas. As normas formais do Estado recapitulam o ponto de vista masculino conforme uma determinada finalidade. Na jurisprudência anglo-americana, a moral (os juízos de valor) se considera separável e separada da política (as lutas pelo poder) e ambas da sentença (interpretação). A neutralidade, incluída na tomada de decisões judiciais desapaixonada, impessoal, imparcial e com precedentes, se considera desejável e descritiva. Os tribunais, foros sem predisposição para as partes e sem interesses próprios, refletem a sociedade na sociedade uma vez resolvida. O governo das leis, não dos homens, limita a parcialidade com obrigações escritas e modera a força com um cumprimento razoável das regras³⁶. (MACKINNON, 1989, pp. 288-289)

Afirmar que o Estado é masculino significa adotar, nas estratégias de ação e legitimação destas, o ponto de vista masculino, ou dominante. Significa a utilização da coação e da autoridade, como forma de garantir este ponto de vista. Significa separar a moral da política e, por conseguinte, das interpretações jurídicas. A neutralidade implica, por seu turno, em reconhecer que os indivíduos são iguais, possuem as mesmas oportunidades e devem ser sentenciados equiparadamente. Embora a neutralidade não seja um requisito presente no manual do candidato à primeira habilitação, em função da regularidade massiva com que as figuras masculinas aparecem, pode-se visualizar sobejamente, quanto à apreciação deste material didático, o ponto de vista masculino. Não somente a constância expressiva de personagens masculinos, quantitativamente e qualitativamente, mas sobretudo a presença de personagens masculinos ligados

³⁶ Tradução livre da autora do *paper*.

à estrutura organizacional do Estado, a exemplo dos inumeráveis guardas de trânsito apresentados.

Por sua vez, não há referências ao mundo doméstico. Somente o mundo público do trânsito é mostrado. As crianças, em proporção reduzida, não estão atuando, explicitamente, em ações educativas. Elas, exceto uma, simplesmente convivem no trânsito com outras pessoas. A exceção é feita pela criança que aprende, com a mãe, a atravessar a via usando a faixa de segurança. Quanto às atividades de lazer ou artísticas, há uma única referência: um homem violinista. Já as atividades esportivas, ou os jogos, são lembradas pela imagem de dois homens surfistas. Os idosos e os negros também quase não estão representados. Se se podem contabilizar três negros em todo o manual do candidato à primeira habilitação, não aparece uma única idosa.

Não há uma única mulher negra representada. A ponta mais frágil de toda a linha mestra das injustiças sociais no Brasil, as mulheres negras são mais uma vez vilipendiadas de seus direitos básicos, o direito de ir e vir da forma que desejarem, no caso como condutoras de veículos automotores. Tais estigmas revelam uma construção histórica da nação brasileira, fundamental para o entendimento da constituição da identidade nacional. Para tanto é esclarecedor o texto de Sueli Carneiro (1999, p. 9):

São suficientemente conhecidas de todas e todos nós, as condições históricas que construíram a relação de coisificação dos negros em geral e das mulheres negras sem particular. E sabemos que em toda situação de conquista e dominação de um grupo humano sobre o outro é a apropriação das mulheres do grupo derrotado pelo vencedor que melhor expressa a irreversibilidade da derrota. É a humilhação definitiva do derrotado e um momento emblemático de superioridade do vencedor. No Brasil, o estupro colonial perpetrado pelos senhores brancos sobre negras e indígenas é responsável por um dos pilares estruturantes da decantada democracia racial que é a miscigenação e está na origem de todas as construções sobre a identidade nacional e das hierárquicas de gênero e raça presentes em nossas sociedades configurando aquilo que Ângela Gilliam define como “a grande teoria do esperma da formação nacional” através do qual segundo ela, “o papel da mulher negra na formação da cultura nacional é rejeitada; a desigualdade entre homem e mulher é erotizada e a violência sexual contra as mulheres negras é romantizada”.

As figuras que enfatizam o exercício da cidadania mostram homens, assim como a representação global é masculina. Quando o planeta Terra é focalizado,

subdividido nos seus cinco continentes, são apresentados cinco homens, de cinco grupos sociais distintos: um branco na América do Norte; um indígena na América do Sul; um asiático, com feições orientais; um negro na África e outro negro, desta vez árabe. São cinco homens, reforçando o fato de que o sujeito universal da história e detentor de plenos direitos civis é o homem, como se acentua na figura 4.



Figura 4: Representação global das etnias. (Figura adaptada de BURNS, 2006)

A identidade cultural aí pretendida tem uma forte alusão sexista ao determinar que a representação se dá majoritariamente com sujeitos masculinos. Conforme aborda Bourdieu (2003, p. 147-148):

Será possível converter a antinomia em alternativa suscetível de ser dirigida por uma escolha racional? A força da ortodoxia, isto é, da *dóxa* direita e de direita que impõe todo tipo de domínio simbólico (branco, masculino, burguês), provém do fato de que ela transforma particularidades nascidas da discriminação histórica em disposições incorporadas, revestidas de todos os signos do natural; estas disposições, que na maior parte das vezes são profundamente ajustadas às pressões objetivas de que são produto e que implicam uma forma de aceitação tácita dessas pressões (por exemplo, fazendo de *guetização* “amor ao gueto”), estão fadadas a aparecer, quando ligadas aos dominantes, quer como atributos não marcados, neutros, universais, isto é, ao mesmo tempo visíveis, distintivos, e invisíveis, não marcados, “naturais” (a “distinção natural”); quer, quando ligadas aos dominados, como “diferenças”, isto é, como marcas negativas, falhas, ou até estigmas, que exigem justificação. Esta *dóxa* dá, assim, uma base objetiva e uma ameaçadora eficácia a todas as estratégias da hipocrisia universalista que, invertendo as responsabilidades, denuncia como ruptura particularista ou “comunitarista” do contrato universalista toda e qualquer reivindicação de acesso dos dominados ao direito e ao destino comum: de fato, paradoxalmente, é quando se mobilizam para reivindicar os direitos universais que lhes foram de fato recusados que os membros dessas minorias simbólicas são chamados à ordem universal.

A antinomia estabelecida entre as distinções naturais e as diferenças guetizadas, pela escolha de um projeto de ruptura com os contratos de adesão à ordem social vigente, branca, masculina e burguesa, é o liame conflitivo dos laços atados socialmente. A idéia de que existe um contrato social, que impõe uma regra de conduta universal remonta ao estabelecimento da república francesa após a revolução de 1789. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão foi um marco político que destronou a nobreza em função do advento de uma classe social mais poderosa financeiramente, a burguesia.

Mary Wollstonecraft no seu *Vindication of the rights of women* reabria a questão da extensão dos ideais da Revolução Francesa às mulheres. O caráter feminino exposto por Rousseau e Staël, argumentava Wollstonecraft, não é natural, mas formado no tipo de educação que Rousseau recomendava para Sofia. Uma vez que as mulheres fossem educadas, como os homens, para serem cidadãs, a lógica da Revolução devia aplicar-se também a elas. *The Declaration of the Rights of Man and Citizen [Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão]*, aprovada pela Assembléia Francesa reformadora em 1789, e o *Bill of Rights [Lei dos Direitos]* norte-americano, ambos proclamavam que todos os seres humanos têm direitos. A mulher é um ser humano? A mulher é moral do mesmo jeito que os homens? Se as mulheres não são animais, mas humanos, se têm almas imortais e são moralmente perfectíveis, então devem ter os mesmos direitos que os homens. (NYE, 1995, p. 25-26)

A *doc* mulheres, homossexuais, operários, negros não foram contemplados nesta nova configuração mundial. Assim como as revoluções burguesas não incluíram os mais diversos grupos sociais, a gramática portuguesa não inclui as mulheres. É regra que quando estão nomeados um homem e uma mulher, pode ser usado o masculino plural. Configura-se uma relação de subordinação, inferioridade e dependência, também presente no manual didático em análise.

São as mulheres que aparecem como socorristas, ajudam, possuem uma afetividade positiva. Só os homens se envolvem em acidentes. Logo, são agressivos e possuem uma afetividade negativa. Os infratores ilustrados no manual são todos masculinos, enquanto a mulher é vista com docilidade e dependência. É a mulher quem atende as queixas da JARI (Junta Administrativa de Recursos de Infrações), ficando apenas um registro de mulher briguenta no trânsito. Enquanto a força de caráter é um atributo masculino, ao mostrar um cidadão se guiando pelo CTB, a mãe não tem autoridade e é distraída pelo seu

filho que brinca com aviãozinho dentro do carro em que dirige e, portanto, detém fraqueza de caráter, como pode se verificar na figura 5.



Figura 5: Mãe desatenta. (Figura adaptada de BURNS, 2006)

Por outro lado, quando se reafirma que as mulheres são mais cautelosas ao volante, por vezes *em demasia*, ou evitam fazer *manobras mais difíceis*, está configurado o estereótipo de mulher lenta, como se pode observar na figura 6, retirada do manual do candidato:



Figura 6: Mulher lenta. (Figura adaptada de BURNS, 2006)

A impressão que se tem é que tais imagens não estão situadas socialmente, ou seja, foram tiradas de seu contexto histórico e cultural. Os homens e mulheres representados possuem uma história de vida, desempenham papéis sociais, trabalham, são afetuosos ou não, participam da vida política de seus municípios, exercem a maternidade ou a paternidade em graus distintos, se divertem, vão ao teatro e ao cinema, comem, freqüentemente ou

esporadicamente, em restaurantes etc. A vida social destes personagens passou despercebida.

A mulher surge, no trânsito, como um elemento estranho. O perfil de condutor, almejado cotidianamente, centra-se no desejo constante de maior celeridade, associado à necessidade de demonstrar agressividade, para um meio altamente competitivo, onde os demais condutores são vistos, na maioria das vezes, como potenciais rivais. Diferentemente da simples associação: mulher delicada X homem agressivo, as representações deveriam permitir uma compreensão mais ampla das relações sociais, tecidas cotidianamente nos meios urbanos:

Em resumo, não se trata apenas de dizer que certas idéias específicas sobre mulheres e homens – “as mulheres são cuidadosas em suas relações, capazes de alimentar, proteger e cuidar, enquanto os homens são agressivos e combativos” – estão sendo generalizadas equivocadamente; quero dizer que também estão sendo generalizados equivocadamente, e possibilitando generalizações adicionais sobre o caráter, certos pressupostos sobre o corpo e sobre sua relação com o caráter – “existem aspectos comuns nos dados diferenciadores do corpo que geram aspectos comuns nas classificações do humano através de diferentes culturas e nas reações dos outros diante daqueles que assim são classificados”. (NICHOLSON, 2000, p. 31)

Desta forma, a compreensão do que seja o masculino e o feminino, faces de uma mesma individualidade, compõe a centralidade e a importância que a categoria gênero vem conquistando, nas últimas décadas. Somando-se a esta perspectiva, tem-se o caráter histórico das relações sociais, definidoras da multiplicidade cultural existente. O entendimento que as culturas fazem das experiências de corpo são diferenciadas, e permitem alocar categorias analíticas diversas. Só desta maneira, poderemos justificar associações livres entre corpo e sexo, através dos mecanismos que determinam a identidade sexual, através dos tempos e em vários contextos sociais. Não se justifica, portanto, generalizações perniciosas, com o dúbio intento de enquadrar os posicionamentos sociais de homens e mulheres, sujeitos e objetos da história, pensados existencialmente conforme uma consciência idealizada, em uma complexa rede de assinalações, classificadoras do caráter humano, em contextos os mais diversos, sobretudo o educacional.

Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente. (LOURO, 2001, p. 61)

Assim, a atuação na vida política parece estar reduzida à presença masculina. O cidadão zeloso, cumpridor de suas responsabilidades, que paga impostos e responde pelos seus atos na justiça e perante a Constituição Nacional e o Código de Trânsito, é representado, nas imagens do manual do candidato, sempre por uma figura masculina. As mulheres estão aí excluídas, como não-cidadãs. Assim como não pode cumprir os ideais republicanos, expressos na Carta Magna, e seus dispositivos legais auxiliares, também parece não ser responsabilizada pelos seus atos. Escusa-se, mesquinamente, de suas obrigações, com a perversidade de quem não se apoderou de sua condição de sujeito histórico. Não são representadas mulheres alcoólatras nem drogadas, quando se sabe que, cada vez mais, é uma realidade das grandes metrópoles brasileiras. Para lutar contra esta desigualdade de gênero, caberia às mulheres uma maior consciência de gênero que as habilite para uma participação mais direcionada ao pleno usufruto de seus interesses, de seus direitos e responsabilidades sociais.

Ao substituir por gênero onde no trecho de THOMPSON se lê “classe”, e por “mulheres” onde se lê “homens”, poderíamos parafraseá-lo e dizer que o feminismo é um fenômeno que surge quando algumas mulheres, como resultado de experiências comuns, sentem e articulam a identidade de seus interesses, e os direitos que lhe são negados em relação aos homens. As experiências comuns são determinadas por sua situação de sexo subordinado. A consciência de gênero é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência

aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de gênero. “A consciência de gênero surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma...” (SARDENBERG; COSTA, 1994, p. 84)

Quanto à representação global proposta pelo manual, houve ênfase ao caráter harmônico das relações, centradas na constituição do sujeito masculino universal. Esqueceu-se que as sociedades humanas são pautadas pelo conflito dialético, necessário à transformação das relações estabelecidas, e à plena participação dos sujeitos históricos. A construção histórica requer envolvimento constante dos indivíduos, pensados coletivamente. Já a mãe que se vê atônita pela brincadeira do filho com o aviãozinho foi considerada desatenta, sem paciência, distraída, pecados mortais para o bom motorista. Será que somente as mães devem levar seus filhos aos mais remotos lugares? O manual dispensa a figura paterna, e centra a observação na falta de autoridade da mãe que está presente. Na última imagem analisada, destacou-se a impaciência, o estresse, o sufocamento, o nervosismo que as situações de engarrafamento provocam cotidianamente. Não se percebeu que a motorista é vista como lenta, enquanto que o motorista é visto como mais veloz e impaciente. Logo, o homem é agressivo, violento e mais competitivo no trânsito que a mulher. Disposto a exercer maior pressão social e a demonstrar uma afetividade negativa, que por outro lado lhe confere uma maior força de caráter, em virtude da determinação com que pressiona a motorista insegura que está à sua frente. Estas são as análises, após a visualização das imagens, que confirmam o trânsito urbano como um espaço de dominação masculina, público e constituído por uma violência simbólica estruturante.

CONCLUSÃO

O estudo, quantitativo e qualitativo, realizado com as imagens do manual do candidato à primeira habilitação, confirmou os estereótipos sexistas, centrados na validação da agressividade masculina, frente à delicadeza masculina, e da maternagem como elemento delimitador do universo social

feminino. A diminuta representação das mulheres, aliada à repetição de seus papéis sociais, reforçam o sexismo institucional, em seus conceitos normativos e culturais. Pode-se depreender que o trânsito, por conseguinte, reproduz um modelo de conduta, alicerçado nas relações patriarcais de gênero. A dominação masculina é evidente e os seus participantes não foram educados para perceber os estereótipos sexistas, presentes no seu cotidiano, do trânsito urbano. As mulheres, sem particular, acabam por internalizar idéias preconcebidas, que reafirmam a sua incapacidade para dirigir habilmente veículos automotivos. Um trânsito sem poesia e sem civilidade é o que nos resta como cidadãos (ãs) soteropolitanos (as), onde as desigualdades de gênero são flagrantemente mantidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRUNS, César B. **Curso de Formação de Condutores para a obtenção da Permissão para Dirigir e da Autorização para Conduzir Ciclomotores**. 18ª edição. Curitiba: Tecnodata, 2006.

CARNEIRO, Sueli. A dimensão racial na Violência de Gênero. **Presença da Mulher**. n. 33, p. 9-13, 1999.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 8ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MACKINNON, Catharine A. El Estado Liberal. In: ____ **Hacia una teoria feminista del Estado**. Madri: Ediciones Cátedra/ Universitat de València/ Instituto de La Mujer, capítulo VIII, p. 277-303, 1989.

MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos! : vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares.** São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1989.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas.** Florianópolis, SC, v. 8, n. 2, p. 09-41, 2000.

NYE, Andrea. Liberté, Égalité et Fraternité: Liberalismo e Direitos das Mulheres no Século XIX. In: ____ **Teoria feminista e as filosofias do homem.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p.: 18-47, 1995.

PASSOS, Elizete. **Palcos e platéias – as representações de gênero na Faculdade de Filosofia.** Salvador: UFBA/NEIM, 1999.

SARDENBERG, Cecília; COSTA, Ana Alice. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida; BINGHEMER, M. Clara (orgs.). **Mulher e Relações de Gênero.** São Paulo: Loyola, p. 81-114, 1994.

GT – Gênero e Educação

Tatiane da Silva Sales

PPG História - UFBA

Palavras-chave: Educação. Relações de Gênero. Jornais. Práticas Pedagógicas



“Aos meninos, álgebra, às meninas, prendas domésticas: história da educação das práticas pedagógicas diferenciadas entre meninos e meninas em São Luís (1900-1930)

1. Pedagogias ao feminino

O momento de transição entre os séculos XIX e XX foram marcados por algumas alterações consideradas por estudiosos, no mínimo, significativas, inclusive pelos marcos históricos da abolição da escravatura e fim da monarquia.

No final do século XIX também é mais perceptível a preocupação de autoridades e governantes com o espaço urbano de São Luís, incluindo serviços

de regularização das ruas, construções públicas e particulares, melhorias dos prédios públicos, limpeza e saneamento.

As mudanças sociais e políticas que marcaram a passagem do século XIX para o XX trouxeram modificações também na estrutura da família brasileira, reforçando ideais burgueses da família, casamento e do papel da mulher na sociedade. A condição feminina foi, lentamente, sendo modificada desde os fins do século XIX junto aos processos supracitados, uma maior participação no mercado de trabalho, reivindicações feministas que ao redor do mundo alertavam várias mulheres acerca das desigualdades e direitos, dentre estes a educação, mesmo levando em consideração que o papel feminino na sociedade se manteve praticamente estável.

Neste período, uma das alterações ocorridas foi o desaparecimento do dote, um antigo costume das famílias patriarcais de conceder ajuda com bens materiais ao casal recém formado. A autora Muriel Nazzari apresenta a concessão do dote como um estabelecimento de estruturação econômica, pois as famílias eram vistas como unidade de produção, e estas costumavam dotar suas filhas com bens materiais a fim de proporcionar a formação do patrimônio do novo casal.³⁷

A mulher quase nunca era a administradora direta desses bens recebidos e que levava ao casamento por meio do dote, ou mesmo de uma herança recebida, isso talvez se dê pela noção de incapacidade feminina para administrar, muito recorrente no período, em que as Leis Civis do Império adotavam a posições de total abnegação feminina para administração de bens, tal qual exposto na lei: “*na constância do matrimônio compete ao marido a plena administração do dote, as ações que se referirem a ele, o direito de exigí-lo e o de perceber seus frutos.*”³⁸. À mulher sobriaria (quando muito) “*que a mulher receba, diretamente para suas despesas miúdas, uma quota dos rendimentos ou rendimento de algum bem ou de alguma espécie dos bens dotais*”³⁹. São

³⁷ NAZZARI, Muriel. **O desaparecimento do dote**: mulheres, famílias e mudança social em São Paulo – 1600/1900. São Paulo, Companhia das Letras, 2001

³⁸ Brasil. Art.2030, Leis Civis, 1879

³⁹ Brasil. Art. 2028, Leis Civis, 1879

exemplos claros da noção de que a mulher seria considerada inferior aos homens em suas atividades administrativas e também uma concepção de que a mulher sempre teria a necessidade de um tutor masculino.

No entanto, esse regimento que privilegiava o homem perduraria ainda na Primeira República, onde já no século XX, o Colégio Civil registrava que “na vigência da sociedade conjugal, é direito do marido: I – Administrar os bens dotais” (Código Civil, Art. 289, 1917), ou seja, a mulher continuaria sendo considerada incapaz para administrar bens, mesmo com o determinado avanço da instituição.

Em meio às constantes crises econômicas recaídas principalmente sobre o campo, muitas famílias perderam parte importante de seus patrimônios e a prática do dote passou a ser cada vez mais inviável, sendo gradativamente substituída por outros instrumentos, dentre eles o aprimoramento da instrução oferecida às meninas.

A educação ganhou, em alguns espaços, um status de dote simbólico que a mulher levaria ao matrimônio, um título que coube bem ao momento histórico de maior possibilidades educacionais proporcionadas tanto pela iniciativa privada, quanto pelos órgãos governamentais. Dessa forma, era cada vez mais notório a percepção de que a educação no período republicano ganhava espaço de discussão e visibilidade nos setores da administração pública. Porém, é possível perceber que em relação aos gastos do governo e município não mantinham a educação em paridade com outros setores, é perceptível o segundo plano que ainda estava submetida a instituição pública, como mostra os balanços gerais de despesa no Diário Oficial de acordo com o exemplo abaixo:

Balanço da despesa da Intendência Municipal no exercício de 1905

| Verbas de Despesa | Despesa Realizada |
|------------------------------------|--------------------------|
| Com a Repartição da Câmara | 1:640 \$ 000 |
| Com a Repartição da Intendência | 2:150 \$ 000 |
| Com a Instrução Pública | 650 \$ 000 |
| Com a Iluminação Pública | 1: 500 \$ 000 |
| Estábulo e conservação de um touro | 1: 000 \$ 000 |

(Fonte: Diário Oficial do Estado do Maranhão, 05 de junho de 1906)

Ao que parece, um touro vale mais para os cofres públicos que a educação. Uma demonstração da receita e despesas do segundo semestre de 1908 também revelam que os gastos com o pagamento de pessoal do Liceu Maranhense, Escola Normal, Escola Modelo, outras escolas da capital e interior somadas, não chegavam nem próximo ao pagamento de pessoal que atua na área de Tesouro.

O Estado não incentivava profissionais com melhores salários, permitia que salas tivessem lotação de setenta alunos e somente para turmas com número superior a este permitido um (a) professor (a) auxiliar. É notório que a mulher ainda ensinava em disciplinas consideradas inferiores, e em virtude disso recebia metade do salário de um homem que ocupa cadeiras de matérias importantes. A seguir a tabela abaixo mostra a distribuição de professores na Escola Normal.

Distribuição de Professores na Escola Normal

| Distribuição | Vencimentos Anuais |
|---|---------------------------|
| 01 professor de Português e Literatura | 4: 800 \$ 000 |
| 01 professor de Francês | 3: 600 \$ 000 |
| 01 professor de Aritmética, Álgebra e Geometria | 4: 800 \$ 000 |
| 01 professor de Caligrafia, Desenho aplicado às prendas femininas | 2: 400 \$ 000 |
| 01 Professora de Prendas femininas e Economia Doméstica | 2: 400 \$ 000 |

(Fonte: Diário Oficial do Estado do Maranhão, 16 de novembro de 1906)

Nos jornais de São Luís muitas eram as críticas feitas ao governo, pois era acusado de preocupar-se apenas em expandir o número de escolas e alunos, para quantificar a educação, mas sem se preocupar com os estabelecimentos onde as escolas são montadas, aparelhos, móveis e utensílios, materiais didáticos, e mesmo a condição de trabalho dos professores e salário, como demonstrado.

E assim, apesar da permanência de um quadro em que a educação trilhava pela visibilidade e esquecimento, a educação também era entendida como importante papel no processo da conquista feminina do espaço público, mesmo sendo bastante utilizada para reforçar as tradicionais diferenças entre homens e mulheres.

Em relação à educação fornecida, alguns estudos relacionando gênero e educação no Brasil têm demonstrado as diferenças nos conteúdos e estratégias de ensino e nos objetivos que envolviam a educação de meninos e meninas, o que aprimoraria a educação de um (o homem) e defasaria a de outro (a mulher).

Assim, no século XIX, a educação da mulher era justificada pela função social da mãe, com a missão de ser a primeira educadora dos seus filhos, responsável pela transmissão dos valores básicos daquela sociedade e formação dos futuros cidadãos. Já no início do século XX, o discurso republicano não ofereceu grandes alterações com relação à instrução feminina, mesmo por que a mulher tinha dentre esse ideal republicano fruto de uma lógica positivista⁴⁰, um papel de organização da célula familiar, entendida enquanto a base fundamental da nação. Assim, cada lar seria uma parte do corpo social, e recaia sobre as mulheres a responsabilidade de oferecer condições para que suas famílias se desenvolvessem, como: os maridos no âmbito público de forma plena e os seus filhos preparados para assumirem os papéis sociais requisitados, daí então a necessidade de instrumentalizar a mãe e esposa.⁴¹

A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, ou na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos.⁴²

Mesmo que mantendo a justificativa de preparar as mulheres para suas tradicionais funções, como mostrado acima, não se deve esquecer de levar em

⁴⁰ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

⁴¹ BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade: reestruturação a ideologia de gênero no Brasil**. São Paulo, Edusp, 1999.

⁶ LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p.447)

consideração que a educação oferecida às mulheres era capaz de fomentar e estimular a profissionalização feminina, em especial à destinada ao magistério com o advento da Escola Normal. Trabalhos como o de Guacira Louro⁴³ e Jane Soares de Almeida⁴⁴ mostram que houve uma feminilização do magistério no início do século XX, vistos até como uma alternativa para as mulheres de classes mais baixas e média também, sendo que a profissionalização das mulheres não ficou limitada apenas à condição de professora, mas estendeu-se para campos requisitados pelo setor de serviços.

No Maranhão, Veraclay Moreno situa bem a condição da mulher ludovicense neste momento, apresentando como o magistério era recomendado às mulheres por ser considerado uma profissão que não descaracterizaria a condição feminina, sendo um sacerdócio:

Tanto as mulheres abastadas como as despossuídas trilharão para este 'novo' lócus social, com as primeiras ocupando espaços públicos no 'sacerdócio' das atividades ligadas ao magistério, considerando uma extensão das funções maternas, bem como tendo uma educação voltada para o preparo das funções do lar, condicionado-as à boa formação de filhos, futuros homens e mulheres da sociedade da boa moral e dos bons costumes.⁴⁵

A mulher deveria se estabelecer e se destacar no âmbito privado, realizando-se neste espaço, sua contribuição social era organizar e zelar pelo bem estar da família, devendo munir-se de conhecimentos acerca dos afazeres domésticos (prendas), criação dos filhos, higiene e “gerenciamento” do lar dentre outros.

Com discursos como o acima ainda impregnados nos ideais sociais, a educação destinada às mulheres sofria um significativo diferencial em relação à destinada aos homens, algumas disciplinas não eram contempladas, por serem consideradas inúteis ao dia a dia das mulheres, outras eram acrescentadas por serem consideradas hábeis para as futuras mães e esposas.

⁴³ Ibidem, 2000

⁴⁴ ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: uma paixão pelo possível**. São Paulo, UNESP, 1998

⁴⁵ MORENO, Veraclay Lima. **Funerais de honra: Honestidade feminina sob julgo em São Luis na virada do século**. São Luis: UEMA, 2005. Monografia de conclusão de curso em licenciatura em História, Universidade Estadual do Maranhão, p.23.

O contexto republicano possibilitou algumas mudanças significativas na estrutura de ensino, dentre elas a co-educação ou educação mista, em que ambos os sexos compartilham o mesmo espaço e disciplinas (neste contexto ainda não eram todas), com o desenvolvimento de disciplinas estudadas por meninos e meninas, e mesmo as exclusivas para as mulheres. Barbosa de Godois destaca, para Escola Normal de São Luís, a organização de matérias oferecidas, em destaque as destinadas exclusivamente às mulheres:

Consta, entretanto, esse programa das seguintes disciplinas, distribuídas por cinco anos de curso: L. Portuguesa, Francesa, Literatura, Álgebra, Aritmética, Geometria, História Universal, História da América e do Brasil, H. do Maranhão, Música, Desenho, Caligrafia, **Desenho aplicado a trabalho feminino, Prendas femininas, economia domestica.** [grifo nosso]⁴⁶

As disciplinas diferenciadas para meninos e meninas mostram a diferenciação das pedagogias oferecidas aos sexos, essas políticas educacionais destinadas de maneira modificada são representações que a sociedade via da segmentação de ações entre os sexos, uma vez que isso também era voltado para os objetivos sociais que recairiam sobre a futura mulher-mãe-esposa e sobre o homem-provedor-cidadão.

Posicionamentos em relação às funções sociais de homens e mulheres é que justificavam os objetivos educacionais, uma política fruto do século XIX e ainda recorrente no século XX, que justificava uma educação para as mulheres com disciplinas ainda diferenciadas da dos homens, como Barbosa de Godois coloca em seu livro citado acima, são disciplinas que têm nenhuma ou pouca funcionalidade para o dia a dia social, mas teriam alguma relação com o posicionamento da mulher no lar ou pelo menos contribuiriam para a maior 'feminilidade', como por exemplo o desenho aplicado a caligrafia.

Assim, aos homens eram destinadas atividades intelectuais, voltadas para a preparação da cidadania e da reflexão, da ciência. Já as mulheres aprendiam atividades mais práticas, menos preocupadas com questões que

⁴⁶ GODOIS, Antonio Baptista Barbosa de. **O Mestre e a Escola**. São Luís: Imprensa Oficial, 1910. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite, p.109.

'possivelmente' as mulheres não usariam em seu cotidiano. A sociedade discutia muito sobre isso através dos meios de comunicação, em especial os jornais, em que se debatiam sobre as funcionalidades de determinadas disciplinas para as mulheres. Alguns jornais evidenciavam a educação como uma concorrência a mais para o tempo da mulher, o qual deveria ser inteiramente para a dedicação ao lar, ou seja, enquanto a mulher estaria na sala de aula se dedicando à disciplinas como física, biologia, ela deveria ser educada com a finalidade única de sua missão: "Para que diabo precisa ela saber Aritmética, Álgebra e Geometria? Para que diabo precisa ela saber Biologia, Antropologia, Física e Química?"⁴⁷

O tecido social e as funções exercidas por cada ator ajudam a compreender as diferenciações observadas no processo educacional de meninos e meninas, assim como diferenciava e justificava Barbosa de Godois em sua obra 'O mestre e a Escola', ele destaca que a educação deve ser oferecida de acordo com algumas diferenciações, como pode ser percebido no trecho destacado abaixo:

[...] afirmação de fim prático da educação – prepara a criança para a sociedade. Mas, uma vez que é sobre o aluno que recai toda a atenção e trabalho do mestre há nos alunos diferenças de aptidão, idade, sexo, índole, etc., não pode o professor deixar de ter em consideração estas circunstâncias. O processo didático variara, pois, de acordo com elas.⁴⁸

Como pode ser claramente observado, Godois chama atenção para a finalidade social que a educação teria que desenvolver, sendo que as diferenças deveriam ser respeitadas levando em consideração fatores como o sexo, um processo didático variado para o sexo deveria ser exercido à medida que a sociedade exigia funções diferenciadas para homens e mulheres. Pode-se dizer que a justificativa do social era um dos fatores significativos para as múltiplas pedagogias que neste período histórico do início do século XX eram exercidos.

⁴⁷ Maranhão. Jornal **A Lanterna**, 29 de setembro de 1918. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

⁴⁸ GODOIS, Antonio Baptista Barbosa de. **O Mestre e a Escola**. São Luís: Imprensa Oficial, 1910. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite, p.159.

Como já foi descrito, é válido lembrar que com o advento do regime republicano a educação foi palco de algumas alterações que pode-se considerar significativas para o processo educacional, delas é possível destacar o processo da educação mista, ou seja, aquela que envolvia meninos e meninas dividindo o mesmo espaço físico e compartilhando várias das disciplinas estudadas, é possível considerar esse passo como significativo para a educação feminina, pois a elas passou a ser contempladas disciplinas antes não estudadas, como ciências naturais, por exemplo.

Assim, mesmo diante das modificações na legislação educacional, as permanências de um modelo herança do Império eram latentes ainda na sociedade, fato também que voltava-se para a cristalização e manutenção de critérios educacionais diferenciados para homens e mulheres.

2. A Sociedade e as perspectivas da educação feminina

Apesar de o estudo formalizado ser, naquele momento, visto predominantemente como algo pertencente a elite, a laicização do ensino e a intensificação do ensino público a cargo dos gestores estaduais, possibilitou um maior ingresso de populares na esfera de ensino, pelo menos na base do ensino primário, porém o grau de desistência era intenso e isso muito se dava muito pela necessidade de sobrevivência que as pessoas de camadas populares tinham, e largavam os estudos para complementar a renda familiar.

Este período possibilitou significativos avanços para a instrução feminina, fato que constantemente se tornou alvo de debates, e a opinião pública masculina acerca do ensino feminino causava bastante polêmica nos jornais da São Luís, um dos principais meios de difusão do pensamento da época, eram palco dessas discussões. Havia, no entanto, um ponto em comum nessa opinião masculina: era necessidade de melhorar a educação doméstica das moças, pois a função destinada de esposa e mãe, exigia dessas mulheres um conhecimento para melhor conduzir o lar, educar seus filhos e acompanhar à altura o marido em repartições públicas.

Um exemplo deste ideário pode ser observado através da seguinte opinião contida no jornal “Avante”:

Será talvez desagradável para o marido que uma dona-de-casa ignore por completo a história, a psicologia, a ciência, mas será bem pior se ela não for capaz de dirigir a sua casa, de educar seus filhos e de cuidar do bem estar dos seus e da higiene caseira [...] não basta que a futura dona-de-casa saiba preparar mais ou menos gostosamente os alimentos; é preciso que saiba em que medida eles reparam as forças e quanto rendem a comparação do seu custo.⁴⁹

Muitos homens reforçam a idéia da incapacidade feminina para os estudos de ciências exatas e a inutilidade desses estudos para os afazeres domésticos, e a partir de então começavam os questionamentos divulgados nos jornais de circulação na cidade, com idéias próximas à seguinte “para que a mulher precisa saber aritmética, álgebra e geometria? Para que diabo precisa saber biologia, antropologia, física e química?”⁵⁰. Essa concepção era muito difundida nos jornais e fala de autoridades, a exemplo do discurso proferido pelo Dr. Justo Jansen Ferreira na Escola Normal; pela entrega de diplomas em 1910:

É tempo, portanto, para deste lugar enaltecer o impulso da mulher maranhense tem dado ao ensino primário. Com este intento, embora, à primeira vista pareça paradoxal, posso tratar da brilhante e instrutiva conferência que o grande sociólogo italiano Ferrir fez no Rio de Janeiro, para demonstrar cientificamente a inferioridade intelectual da mulher.

O grande jurista da península itálica sustentou a sua tese, fundando-se no caráter anatômico do crânio, comparando a capacidade e a configuração do mesmo, no homem e na mulher, salientando, finalmente, o peso e o desenvolvimento da massa cerebral.

Não pretendo combater à elevada opinião de Ferrir, aliás baseada em princípios científicos.⁵¹

[...] ao fato de ocupar a mulher lugar intermediário entre a criança e o homem, pela estrutura, pela força muscular e pela voz explicam plenamente a comprovada superioridade com que ela exerce o professorado primário.

Ideais de que a mulher tem o cérebro menor que do homem, justificando a incapacidade cognitiva, e a associação com a criança eram parte de

⁴⁹ Maranhão. Jornal **Avante**. 08 de fevereiro de 1910. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

⁵⁰ Maranhão. Jornal **O Combate**, 15 de outubro de 1906. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

⁵¹ BRASIL. **DISCURSO DR. JANSEN FERREIRA À ESCOLA NORMAL**, 1910. Acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite.

um discurso para fortalecer e estereotipar as funções femininas e masculinas, causando ainda mais diferenciações nas atribuições sociais. Dessa forma, é possível notar na fala do então governador, a incorporação de uma visão sobre o feminino sem aparente questionamento, tendo a religião um papel ainda importante para a absorção desses valores. A renúncia feminina traria condições para sustentar em casamento “feliz”, sendo o direcionamento que o marido dá, bom ou ruim.

Como já explicado havia uma defesa da responsabilidade materna para com a instrução das futuras mães, reforçando a concepção de uma educação doméstica observamos a matéria descrita no Jornal “A Lanterna”:

Deixe a mãe educadora que sua filha se expanda com toda candura da sua inocência. Essa inocência que deve zelar, com todas as suas forças, evitando-lhe as más companhias. [...] As tendências que mais cedo se desenvolvem na menina, são o orgulho e a vaidade. Essas tendências que no dizer de muitos são vícios orgânicos das mulheres que mais tarde, quase sempre, vão causar a desgraça do marido e a infelicidade dos filhos. [...] Que em vez de ter orgulho e vaidade de fitas, rendas e mais frivolidades, tenha vaidade de ser boa, refletida e instruída, sem contudo ser pedante.⁵²

Havia também preocupação em melhorar a educação destinada às camadas populares, era definido para os mais pobres uma educação gratuita com ênfase na formação profissional, como forma de torná-los homens úteis e capazes de contribuir para o crescimento da nação, a educação também deveria garantir um controle social dos mesmos por via de uma ideologia baseada no ensino e nos valores morais e cristãos.

Por diversas vezes o tema educação se fazia presente nos meios de comunicação, existindo aqueles que defendiam uma ligação entre o ensino e a religião, e a referência era o ideal de civilidade, à França, como mostra a Revista de Introdução a Educação: “Organizar de diferente modo as escolas normais, fundar a educação do povo sobre base forte e nacional e imprimir-lhe caráter verdadeiramente francês e conseguinte católico. Fora do catolicismo não houve no pretérito, nem pode haver no futuro glória alguma, para a França – para esta

⁵² Maranhão. Jornal **A Lanterna**, 29 de setembro de 1918. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

nobre nação, cujo título de honra para com as nações do universo é o de cristianismo.”⁵³

Nos discursos, falas e mensagens de autoridades a temática da educação era recorrente e no caso das mulheres e pobres, a instrução era básica ou renegada a segundo plano, tendo em vista que meninas de classe baixa envolviam-se desde cedo com atividades domésticas, trabalho na roça, cuidados com os irmãos menores, atividades estas vitais, sendo que o estudo poderia ser adiado ou mesmo esquecido.

As moças pobres podiam ir para o Asilo Santa Teresa que era mantido pelo Governo e ensinava a educação elementar, religiosa e ainda prendas domésticas como costurar, bordar, cozinhar, fazer doces e flores, lavar e engomar. Ainda estava à disposição para o casamento aos 16 anos.⁵⁴

A parcela de mulheres descrita cima, ou seja, daquelas que tinham oportunidade de estudar era muito pequena e por vezes a instrução tornou-se o dote simbólico que tais moças adquiriam para almejar bom casamento. Este também era considerada um costume da elite, pois como afirma Rachel Soihet “as mulheres pobres não casavam, elas se concumbinavam, o alto custo do casamento eram um dos motivos para isso, elas quase sempre usavam apenas o primeiro nome, ficando no anonimato.”⁵⁵

Ao que a grande maioria dessas se dedicavam era “nas tarefas caseiras tradicionalmente femininas, lavadeiras, engomadeiras, pareciam correr menos perigo moral do que as operárias industriais, mas mesmo nesses casos, sempre ameaçava a acusação de serem mães relapsas”.⁵⁶ Este contato com a rua, com espaço público, que as mulheres pobres se destinavam desde cedo as fazia alvo de constante avaliação moral.

⁵³ Maranhão. **Revista de Instrução e Educação**, 10 de novembro de 1877, n.º13, ano I. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

⁵⁴ SALDANHA, Lílian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. São Luís: UFMA, 1992. Dissertação de mestrado, p.69.

⁵⁵ SOIETH, Rachel. **Mulheres pobres e violência no Brasil urbano**. In: PRIORE, Mary Del. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 2000, p. 365.

⁵⁶ FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: Contexto, 2000, p. 516.

Algumas mulheres das camadas menos privilegiadas, quando tinham oportunidade de ingressar na escola Normal, podiam ajudar na renda familiar, esta escola na visão do governador Jansen Ferreira “se tornou uma instituição onde a mulher maranhense conseguia um título que nobremente lhe garantia a subsistência” (1910) ficando conhecida como “profissão-sacerdócio”.

Assim cabia às mulheres um papel de destaque a ser desempenhado no lar, e a Escola procuraria, como órgão da educação, atraí-la para o lar, que é sua verdadeira função social, e seria a partir do espaço privado que a mulher daria sua mais importante contribuição social, organizando a família.⁵⁷ É nesse processo de reeducação que a mulher precisa se enquadrar para unir-se de conhecimentos em torno dos afazeres domésticos, criação dos filhos, alimentação.

Tal conjuntura social, onde o homem reafirma-se enquanto “macho”, os jornais ludovicenses sempre publicavam notas se referindo ao tipo de comportamento feminino que deveria ser desenvolvido, como a Revista Elegante que traçava um perfil de mulher a ser seguido, com a concepção de candura e inocência fruto da mentalidade medieval ocidental enquadrando as mulheres em dois modelos bem definidos: o de Eva, a pecadora e o de Maria, a redentora. A revista supracitada traz um exemplo daquilo que a sociedade espera de uma mulher:

A mulher na família. A infância da mulher é a mais santa e a mais pura fase de sua existência: é quando ela é virgem. [...] Finalmente ela é a mulher, isto é, deixa de ser a virgem para chamar-se ‘esposa e mãe’ duplo qualitativo que lhe confere o mais elevado grau no importante ministério que lhe destinou na terra o Criador.⁵⁸

Essa noção adquirida sobre a mulher é que contribuía para a destinação de processos educacionais diferenciados e que acabavam por não permitir às mulheres um acesso ao ensino básico mais completo tal qual era permitido aos homens, fato também que diminuía em muito a acessibilidade das mulheres aos

⁵⁷ OLIVEIRA, Sueli Tereza de. Escolarização profissional feminina, em São Paulo, nos anos 1910/20/30. In: Educação e gênero no Brasil - **Projeto História n° 11 – Dossiê Mulher e Educação**. São Paulo: EDUC, 1994 p.64.

⁵⁸ Maranhão. **Revista Elegante**, 30 de junho de 1893, n.º16, ano II. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

níveis superiores de ensino, um outro complicador para a melhoria da condição social feminina.

Assim, apesar dos avanços educacionais do período republicano, é possível afirmar que as pedagogias diferenciadas eram oferecidas aos diferentes sexos, isso se dava como forma de regulamentação da sociedade e dos papéis em que os homens e mulheres deveriam desenvolver. Essas pedagogias diferenciadas para as mulheres eram alvos de constantes debates em jornais, causando polêmicas e chamando atenção para a situação das mulheres no corpo social, ainda muito envolvidas pelos tradicionais papéis de mãe e esposa, fato que contribuía para limitar a acessibilidade feminina a todos os níveis e esferas de ensino.

Mas, não é possível esquecer que este mesmo momento histórico é marcado por oportunidades educacionais mais expressivas, tanto no ensino público, quanto no privado, gerando uma situação oportuna para a profissionalização feminina e grau superior de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: uma paixão pelo possível. São Paulo, UNESP, 1998.

BESSE, Susan. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação a ideologia de gênero no Brasil. São Paulo, Edusp, 1999.

BRASIL. Código Civil, Art. 289, 1917. Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão

BRASIL. Diário Oficial do Estado do Maranhão, 05 de junho de 1906. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

BRASIL. Diário Oficial do Estado do Maranhão, 16 de novembro de 1906. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

BRASIL. **DISCURSO DR. JANSEN FERREIRA À ESCOLA NORMAL**, 1910. Acervo de Obras Raras da Biblioteca Pública Benedito Leite.

BRASIL. LEIS CIVIS DO IMPÉRIO, Art.2030, 1879. Acervo do Arquivo Público do Estado do Maranhão

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: O imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: Contexto, 2000.

GODOIS, Antonio Baptista Barbosa de. **O Mestre e a Escola**. São Luís: Imprensa Oficial, 1910. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARANHÃO. Jornal **Avante**. 08 de fevereiro de 1910. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

MARANHÃO. Jornal **O Combate**, 15 de outubro de 1906. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

MARANHÃO. Jornal **A Lanterna**, 29 de setembro de 1918. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

MARANHÃO. Revista **Elegante**, 30 de junho de 1893, n.º16, ano II. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

MARANHÃO. Revista de **Instrução e Educação**, 10 de novembro de 1877, n.º13, ano I. Acervo da Biblioteca Pública Benedito Leite

MORENO, Veracley Lima. **Funerais de honra: Honestidade feminina sob julgo em São Luis na virada do século**. São Luis: UEMA, 2005. Monografia de conclusão de curso em licenciatura em História, Universidade Estadual do Maranhão.

NAZZARI, Muriel. **O desaparecimento do dote: mulheres, famílias e mudança social em São Paulo – 1600/1900**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

OLIVEIRA, Sueli Tereza de. Escolarização profissional feminina, em São Paulo, nos anos 1910/20/30. In: Educação e gênero no Brasil - **Projeto História n° 11 – Dossiê Mulher e Educação**. São Paulo: EDUC, 1994.

SOIETH, Rachel. **Mulheres pobres e violência no Brasil urbano**. In: PRIORE, Mary Del. História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2000.

SALDANHA, Lílian Maria Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. São Luís: UFMA, 1992. Dissertação de mestrado.



A desconstrução dos gêneros na prática pedagógica: uma análise sobre os discursos docente

Introdução

Esta comunicação tem como objetivo central apresentar as narrativas das/os professoras/es sobre as identidades feminina e masculina, refletindo, de modo crítico, sobre a necessidade de construção democrática das identidades na prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa de mestrado em educação, realizada em 2007, com estudantes de Pedagogia de uma Faculdade particular localizada na região Metropolitana de Salvador. Foi utilizado o grupo focal com a amostra de 10 estudantes para coleta de dados, sendo todas/os professoras/es dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante os encontros, foi apresentada a película “Sonho Impossível” (TV Escola), a fim de que as/os estudantes expressassem suas opiniões a partir da identificação da tradição machista imperiosa, representada na película, com as suas histórias de vida e formação.

Inicialmente, foram discutidos os objetivos da pesquisa e o cronograma proposto para o grupo focal, bem como solicitado aos estudantes que se apresentassem, a fim de gerar maior conhecimento e integração no grupo. Neste sentido, foi exposto o vídeo “Sonho Impossível⁵⁹”, sob a mediação de questionamentos para intervenção diante destas técnicas e as narrativas dos participantes sobre as questões pontuadas.

As narrativas que emergiram das técnicas de pesquisa que, por sua vez, consolidaram as categorias concepção, identidades e relações (de gênero), se ramificaram na classificação “consciência crítica” em relação ao gênero, conforme Freire (1971).

⁵⁹ Vídeo da TV Escola, Programa da Secretaria de Educação a Distância/ Ministério da Educação, com 7 minutos de duração. Trata-se de um desenho animado, cujos conteúdos abordados são: trabalho doméstico da mulher, relação de trabalho na família e definição social do feminino e masculino.

A *consciência crítica* pode ser entendida como o conhecimento ou a percepção que permite descortinar as razões que explicam a maneira como “estão sendo” os homens no mundo, desvela a realidade, conduz o homem à humanização, além de estimular a reflexão e a ação transformadora dos homens sobre o mundo.

Conforme as reflexões Freireanas, para atingir a consciência crítica, o sujeito transpõe a *consciência transitiva ingênua*, que se refere a um nível intermediário de percepção. Essa passagem é caracterizada pela possibilidade de ampliação do poder de apreensão dos estímulos que partem do seu contexto. Portanto, com base nestas classificações de consciência cunhadas por Freire (1971) é que apresento as narrativas dos estudantes neste capítulo.

Nesta concepção, há destaque para a máxima de que ninguém conscientiza ninguém, os homens se conscientizam mutuamente mediatizados pelo mundo, em sua ação cotidiana (FREIRE, 1970). A consciência, portanto, é aquela capaz de descobrir a razão das coisas – o porquê da exploração, da discriminação e da injustiça, por exemplo, embora descobrir não seja suficiente, devendo estar acompanhado por uma ação transformadora, que autorize a consciência, que a expresse.

A consciência dos estudantes pesquisados é evidenciada pelas concepções explicitadas através das narrativas, que determinam, por sua vez, a intervenção pedagógica junto às crianças, como discutido no capítulo seguinte. Na perspectiva deste trabalho, quanto mais positiva sua intervenção frente às discriminações sexistas, mais elevado é o nível de sua consciência crítica e mais próxima a sua real emancipação dos pressupostos da tradição machista.

A análise das narrativas dos estudantes que buscarei realizar demonstra justamente o que foi aprendido em termos de um saber-ser sociocultural; de um saber-fazer; de conhecimento nas esferas diversas, “[...] de tomadas de consciência sobre si, sobre as relações com os outros em contextos ou situações diferenciadas; das qualidades ou fragilidades nos planos psicossomáticos, pragmático (instrumental e relacional) e reflexivo (explicativo e compreensivo)”, como aponta Josso (2004, p. 68).

Neste sentido, Souza (2002) afirma que as narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao destacar aspectos de sua existência e tratá-los através da perspectiva oral/escrita, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal/profissional. Neste capítulo, portanto, foram utilizadas apenas as narrativas orais, através das técnicas entrevista e grupo focal.

As narrativas não são neutras, pois expressam a maneira de ver e de estar no mundo dos sujeitos, não são imparciais, são políticas, e exprimem não só acontecimentos como também projetam desejos. São produtos e produtoras do inconsciente. Por isso, no contexto desta pesquisa, revelam a concepção sobre gênero, mas, por outro lado, descortinam as identidades de gênero dos estudantes, a fim de tornar possível, no capítulo seguinte, a análise da implicação destas visões no espaço educativo.

A consciência crítica e a desconstrução dos gêneros

Entende-se por consciência crítica, conforme Freire (1971), a possibilidade de percepção imediata sobre o contexto em que o sujeito se insere aliada a uma visão prospectiva, de representatividade social. Entretanto, antes de adentrar nesta dimensão, o sujeito passa por uma consciência transitória, na qual inicia a ampliação da sua visão de mundo, daí resultam seus questionamentos e reflexões sobre a realidade e, principalmente, sobre os seus condicionantes e efeitos instrumentais na sociedade.

Em algumas narrativas apresentadas nesta seção, pode-se observar a incidência da consciência transitória, primeira fase da consciência crítica, já que não há um real entendimento dos mecanismos de poder e de dominação, ainda que esbocem dúvidas e reflexões; enquanto que outras narrativas, mais fundamentadas e justificadas, são marcadamente críticas.

Com o objetivo de discutir sobre a identidade feminina e masculina e seus papéis sociais, foi exibido o vídeo “Sonho Impossível”, que retrata questões relacionadas ao gênero. Foram questionados, de modo geral, os modelos de menina e menino que são ensinados desde a tenra idade. Segundo Passos (1999, p. 111), de modo explícito ou inconsciente, o menino, aprende a parecer-se com o

pai, com o “[...] macho concretizado na figura do provedor, seguro e justiceiro [...]”, já a menina, deve identificar-se com a mãe e conquistar características como docilidade, dependência e insegurança. Estas características e estereótipos se estendem da educação ao mercado de trabalho e remuneração das mulheres. Vejamos uma narrativa posicionando-se em relação a esta questão:

*[...] Outra coisa que me chamou a atenção foi na parte que ela ganha menos [dinheiro] de que o homem [...]*⁶⁰ (P⁶¹4).

A estudante se referiu a um trecho do vídeo em que o protagonista é motorista de profissão e ainda encontra tempo para cortejar as mulheres que passeiam pela rua; enquanto a sua esposa, a protagonista trabalha em uma fábrica de costura, cujo ambiente é estressante por conta dos maquinários e das produções em série. Ela é chefiada por um homem e, ao final do trabalho, recebe uma quantidade menor de dinheiro em relação ao seu marido. Ao sair do trabalho, a saga continua: precisa pegar o filho na creche, fazer compras, preparar o jantar e pôr a comida na mesa; enquanto o marido sai do trabalho, vai para a casa e fica aguardando a refeição de modo impaciente, sentado à mesa.

Sobre isto, Saffioti (1976, p. 307-308) explica o signo da inferioridade que o sexo feminino representa em relação ao masculino: “[...] é ocupando as posições inferiores, recebendo salários menos compensadores, não aspirando aos postos de mando que a mulher ‘resolve’ ou alivia as tensões que a inconsistência de seus papéis origina”.

A atuação da mulher das classes menos favorecidas no mercado de trabalho, como apresentada no vídeo “Sonho impossível”, faz parte da condição de subsistência da família nos dias atuais. E essa força de trabalho é a mais desvalorizada socialmente, além de ser a pior remunerada, embora a mulher venha se destacando nos espaços profissionais e na permanência no mundo do trabalho e na vida pública.

⁶⁰ Foi mantida, com fidelidade, a linguagem utilizada pelos estudantes em suas narrativas orais e escritas, ao longo de todo o trabalho.

⁶¹ A letra indicativa “P” significa participante do grupo focal.

Em parte, essa situação é acirrada pela crise da família nuclear monogâmica e heterossexual, a qual implica configuração de novas formas de sociabilidade. Assim, na atualidade, grande contingente de famílias são monoparentais, isto é, chefiada por um adulto que, na maioria das vezes, é uma mulher solteira, mãe de filhos, inclusive, em algumas situações, de pais distintos que a abandonaram, além dos casos de 'produções independentes'; o contrário também ocorre, entretanto, de modo menos freqüente.

Outros casos atípicos revelam que a mulher enseja projetos de realização pessoal e profissional transcendendo os estereótipos que lhe foram impostos, ao tempo em que define e põe em prática todo o seu capital intelectual e sua criatividade, projetando uma carreira profissional de sucesso, destaque e representatividade, antes ocupada pelo homem.

Quando a mulher e o homem estão casados, reconhece-se a necessidade da divisão de tarefas domésticas, já que atualmente ambos são impelidos a atuarem no mercado de trabalho por questões de subsistência econômica e familiar, conforme evidencia a narrativa a seguir:

[...] Esse filme retratou essa situação, né? Embora eu ache que não tá tão assim hoje em dia, os homens se preocupam mais em ajudar a mulher, é uma coisinha que devagarzinho vai chegando lá. Com carinho eu sei que, a gente pode ter a ajuda em casa [...]
(P5, grifo nosso).

Esta narrativa apresenta uma consciência ingênua transitiva, pois apesar de possuir uma visão democrática em relação à divisão das tarefas domésticas, o trecho em destaque demonstra que esse acordo deve ser conquistado pela mulher, na relação com o seu marido. Sobre isto, Passos (1999, p. 121) explica que “[...] além de não terem [as mulheres] liberdade, de não decidirem os caminhos que gostariam de seguir, ainda são levadas a acreditar que precisam fazer barganhas com os homens para serem ‘amadas’ e ‘cuidadas’”. Na teia de relações que o poder se constitui, as mulheres também jogam, assim como os homens, mas, em desvantagem.

No âmbito das relações laborais, a mulher também se situa num local diferenciado e desfavorecido em detrimento do homem. Não se pode negligenciar

a noção de que o mundo do trabalho, assim como outros espaços, é marcado pelo gênero, pela ambivalência, portanto, conservador dos padrões construídos no âmbito familiar. Destaco a narrativa em que a estudante relaciona a sua experiência de vida à um trecho do vídeo:

[...] eu me vi também no filme quando ela sai pega a menina e leva pra casa da mãe [...], enquanto que o marido não pega ônibus, o trabalho dele é bem mais perto de casa, quer dizer, ele tem uma rotina mais tranqüila aparentemente pelo que o filme apresenta do que a dela [...] (P8).

Durante o grupo focal, esta aluna apresentou uma visão mais politizada em relação ao gênero, e informou ter lido livros e assistido palestras sobre o assunto. Entretanto, nota-se que a emergência da sua consciência de gênero é decorrente, sobretudo, da sua vida pessoal. Revelou, ainda, que considera sua vida bastante agitada se compara a do marido, que parece ter mais privilégios. Assim como a protagonista do filme, a estudante revela assumir uma multiplicidade de tarefas que incluem as atividades domésticas e a atuação profissional, entre outras:

[...] Tem dia que eu chego, o homem [seu marido] tá assim acabado, porque ele acorda de manhã... Eu acordo, tenho que arrumar minha filha, tenho que fazer isso... E ele? É aquela pena: ele acorda, é todo metódico. [...] Ele tem um processo pra tomar café, [...] pra ele realizar as atividades dele, que não pode ser interferido. [...] Eu acordo, já sei o que vou fazer [...], tenho trabalho da faculdade, tenho que chegar no trabalho de manhã, tenho que sentar pra digitar não sei o quê, pensando a mil por hora. A noite ele chega, vai buscar minha filha na casa da avó, tá os dois lá sentadinhos. [...] Aí começamos a conversar. [...] Ele me ajuda muito, mas cansa também muito fácil, eu costumo dizer 'sua pilha não é duracel', porque é um cansaço infinito. Eu não entendo como uma pessoa cansa tanto daquele jeito. [...] Não é que eu queira que [ele] seja hiperativo. Ele [...] cozinha, faz tudo, mas faz tudo dentro de um processo, bem lento, bem lento que a gente tem que respeitar, né? Mas que tem hora que eu digo 'Jesus amado', eu preciso ter muita paciência. Entendeu? [...] (E3, grifo nosso).

Esta narrativa expressa o privilégio do marido em relação à mulher, apenas pelo fato de ser homem. Pouco esforço lhe basta já que é a mulher que

será cobrada socialmente para assumir o lar e as coisas a reboque, como trabalhar e estudar, por exemplo, que são imperativos da sociedade capitalista. Com isso, há sobrecarga de atividades e a necessidade de divisão de tarefas, para além da “ajuda” prestada pelos homens. Ademais, a ajuda de um pressupõe realização do outro, isto é, se alguém ajuda, antes alguém faz. A proposta de equidade não reivindica ajuda e sim uma divisão proporcional das tarefas domésticas. Sobre isto, outra narrativa semelhante:

[...] meu marido ele cozinha e... e... dá conta da casa tranquilamente se eu precisar sair. Ele trabalhava com negócio de toldos e me ajudava a arrumar a casa [...] (E4, grifo nosso).

A expressão “se eu precisar sair” demonstra que a ajuda dispensada pelo o marido não se configurava como um hábito, mas, era uma prática que poderia ser acionada em necessidades extremas, no caso de ausência da mulher, por exemplo.

Ademais, pode-se fazer outra análise quanto ao fato da cozinha não ser território masculino. Sem dúvida, o fato de a maioria dos homens não saber cozinhar está relacionada à educação que recebera da família que, por sua vez, o afasta da cozinha e o aproxima do futebol, por exemplo. Outro ponto de análise é que quando os homens estão associados à cozinha são chamados de “chefs”. Neste caso, a atividade se vincula a um modo sofisticado de cozinhar e, evidentemente, a uma boa remuneração salarial, além de agregar valor e status à profissão, como pode ser verificado recentemente em programas de TV, cujos chefs ensinam receitas variadas para o público que, em sua maioria, é constituído por mulheres “donas-de-casa”.

Por outro lado, não é comum verificar a imagem do homem associada à produção da comida caseira da família, as refeições do dia-a-dia, pois recorro que ele está vinculado à esfera pública e não à esfera privada. Deste modo, a profissão de cozinheiro ou cozinheira ganha um status que nunca tivera com a presença masculina, inclusive, passando a incorporar a expressão inglesa *chef*.

Assim também ocorreu com a docência: “[...] uma concepção masculina ligada ao conhecimento e à autoridade, e, de outro, uma concepção feminista (ou

feminina?) de docência, ligada ao apoio e ao estímulo [...]” (LOURO, 2001, p. 21), além da noção mais convencional da “professorinha” dócil e maternal. Nota-se, portanto, a depreciação das profissões quando se tornam espaço de profissionalização feminina e, por outro lado, a valorização das profissões quando incorporam o status masculino.

Por tudo isto, há dificuldade, mesmo nos dias atuais, da divisão do trabalho doméstico, por exemplo, além de tantas outras divisões necessárias, como a educação dos filhos(as). A divisão equitativa das tarefas cotidianas sem estereotipações denunciaria a equidade de gênero. Atualmente, o desafio não é apenas a definição das diretrizes de políticas públicas que sejam capazes de defender os direitos das mulheres, mas produzir estratégias para a equidade e inclusão que se instaurem no interior da sociedade amparada pela revisão e desconstrução de velhos paradigmas falocêntricos, como por exemplo, as atribuições domésticas como responsabilidades exclusivas da mulher.

Neste caso, as próprias mulheres devem tomar consciência das desigualdades, pois a transmissão cultural dos papéis masculinos e femininos é tão forte que

[...] entre mulheres socializadas, todas na ordem patriarcal de gênero, que atribui qualidades positivas aos homens e negativas, embora nem sempre, às mulheres, é pequena a proporção destas que não portam ideologias dominantes de gênero, ou seja, poucas mulheres questionam sua inferioridade social (SAFFIOTI, 2004, p. 34).

Além da compreensão e tomada de consciência, os pontos de rompimento da concepção machista são necessários e envolvem a dimensão da práxis, a começar pelas próprias mulheres em atitudes mais ativas, autônomas.

Segue o discurso da aluna que demonstrou uma visão crítica sobre o conteúdo em pauta:

[...] Eu penso que é uma questão cultural. A partir do momento que a família diz ‘menino é azul e menina é rosa’, os meninos vão crescer assim [...]. Às vezes o pai é machista, não tem essa visão que, o que é que tem a ver as coisas com o sexo? [...] Então, a criança cresce assim, [...] [a mudança] vai depender muito da escola, do contexto cultural da família [...] (P3).

Outra entrevistada também se posicionou criticamente, na tentativa interessada em explicar também o motivo das oposições criadas pela sociedade para manter a submissão feminina em detrimento da poder masculino. Isso evidencia que o seu posicionamento frente ao grupo evoluiu em relação ao seu primeiro registro, decerto, porque as demais colocações dos colegas a fizeram refletir e alterar sua percepção:

[...] Eu acho que essa questão tem a ver, com relação de poder, por que assim, [...] a nossa sociedade é patriarcal, né? [...] Se a gente educa a mulher, pra ter experiência e o homem pra ter liberdade, a nossa sociedade vai estar como está. E do jeito que está, pra alguns é confortável. Então assim, por mais que eu pense que menina pode e que o menino não pode [...]. Muitas mulheres têm dificuldade hoje pra dirigir, porque não foi trabalhado na infância, [...] mulher não pode correr, não pode brincar, ninguém pode ver nua [...] e tudo mais. E aí hoje ela precisa dirigir pra vida prática. E aí tem essa dificuldade pra mudar [...] E a questão é que isso é tão velho que nós mulheres, nós mesmas acabamos criando nossos filhos pra ser esses homens que vão querer nos abafar o tempo todo, porque a gente trata o menino pra ele ser o macho e a menina pra ser sempre a fêmea [...] (P4).

Nota-se, portanto, a ênfase na flexibilização dos papéis estereotipados, das condutas e das atividades atribuídas aos meninas e meninos, homens e mulheres, independente do sexo. No seio da cultura democrática os modelos fixos precisam ser questionados, desmistificados e superados.

O recente filme brasileiro “Se eu fosse você” (2005), é um exemplo vivo de ficção que envolve mudanças de paradigmas conforme o sexo e mostra que o homem pode desempenhar atividades femininas e vice-versa. Na trama, os protagonistas (o marido e a esposa) são obrigados a assumir, em todos os sentidos e conseqüências, a vida do outro, e à medida que vão suplantando os obstáculos, vão aprendendo mais sobre si mesmos, sobre o outro e sobre a vida, até porque a vida não tem sexo, nós que o construímos.

Esta última narrativa foi sustentada por uma das alunas que demonstrou uma consciência crítica apurada em relação ao gênero. Nota-se, porém, que além das leituras e palestras na área de gênero, a sua visão é

decorrente da sua experiência de vida, conforme explica abaixo. Assim, os saberes da experiência (TARDIF, 2002) apresentam um conhecimento experiencial e se incorporam às habilidades e atitudes do cotidiano.

[...] Minha mãe cortava meu cabelo curtinho e eu achava o máximo. Na escola, inclusive, quando eu já estava com uns 14 anos, achavam que eu era homossexual. [...] E eu sofri muito por causa disso. [...] Hoje em dia eu sou uma mulher normal. Eu sou casada e tudo, sou professora, não faço questão de gênero [quer dizer, discriminação] na sala de aula. [...] (P4).

Essas características estereotipadas se assentam no regime da heterossexualidade, que advém do engessamento e regulação de comportamentos e valores como se eles tivessem um sexo próprio, autodefinido. Para Butler (2001, p. 170), a norma da heterossexualidade “[...] atua para circunscrever e contornar a ‘materialidade’ do sexo e essa ‘materialidade’ é formada e sustentada através de – e como – uma materialização de normas regulatórias que são, em parte, aquelas da hegemonia sexual”, ou melhor, da hegemonia da heterossexualidade. Assim, a materialização dessas normas pelos sujeitos exigem processos identitários pelos quais as regras são assumidas ou apropriadas; e essas identificações precedem a formação de um sujeito, ao tempo em que também a produz.

É notório que a nossa cultura está implicada no investimento daquelas identidades consideradas mais “adequadas” ou “normais”. Ainda que existam fragilidades e contradições em tal investimento, as pessoas e as instituições insistem em reproduzir e também fixar uma identidade masculina ou feminina dita “normal”, o que acaba relacionando as identidades de gênero “normais” a um modelo específico de identidade sexual: a heterossexual (LOURO, 1997).

Essas diferenças constituem as nossas experiências formativas que foram engendradas com base em relações de gênero. Flax (1991) explica que elas abrangem um conjunto complexo de relações sociais, bem como se refere a um conjunto mutante de processos sociais historicamente variáveis.

Muitos já estão atentos aos efeitos androcêntricos, como evidencia a fala da estudante, após assistir o filme “Sonho impossível”:

[...] A gente vendo esse desenho, quando a gente passa a nossa vida e vê que isso acontece com a gente, e que ninguém tá enxergando, ninguém vê o nosso trabalho. [...] a mulher que se preocupa, se tivesse ou não pra comer, mas ela se preocupou com a alimentação dele, dos filhos, com a educação, de tudo [...] (P6, grifo nosso).

A expressão da aluna “ninguém tá enxergando, ninguém vê”, me remete ao *Mito da Caverna*, de Platão, quando os prisioneiros que estão na caverna passaram a enxergar as próprias coisas, descobrindo que, durante toda sua vida, não viram senão sombras de imagens (as sombras das pessoas projetadas no fundo da caverna), e que somente agora estariam contemplando a própria realidade.

A fala da estudante denota certa indignação para o fato de que poucas pessoas se dão conta do processo de opressão pelo qual a mulher sofreu (e sofre); ou, no caso dos homens, preferem manter a zona de conforto que a sociedade machista lhe dedicou.

Voltando a Platão, os prisioneiros, quando conhecedores do mundo, poderiam (ou deveriam) regressar à caverna e contar aos outros sobre a realidade e assim, libertá-los. Deste modo, pode-se inferir que a consciência libertadora se faz agir pela consciência crítica. Quando acidentados pela criticidade, mulheres e homens fragilizarão a opressão e tornar-se-ão mais humanos.

Para Freire (2000), a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma sólida formação ética e estética, pois decência e boniteza andam de mãos dadas. Para isso, resta-nos desviar dos meios fáceis com que somos tentados continuamente e lidar com as dificuldades que os caminhos nos impõem.

Como visto, é no bojo das construções sociais que se encontram as relações de gênero, seus construtos identitários e as redes de poder, que subjagam as mulheres destituindo sua liberdade individual. Estas noções que distinguem os sujeitos de acordo com seus atributos sexuais devem ser desnaturalizadas, retirando-lhes a aparência de “natural”, ainda que o discurso

com que se apresentem assim os desigues, verificando que o status e o papel do homem e da mulher na nossa sociedade são independentes do sexo em si.

Isso leva-nos a perceber estas relações como construções sociais que permeiam as várias instâncias da sociedade, estando presente nas interações cotidianas das quais todas as pessoas fazem parte. Dentre os vários ambientes formais que legitimam o modelo falocrático, está a escola, sobre a qual será dada destaque na seção seguinte.

Caracterizada como ambiente formal de educação, ela institui o aprendizado dos conteúdos historicamente construídos, transmitindo valores, comportamentos e representações não neutras, difundidas por uma identidade padrão meritocrática, ao invés de tornar-se espaço de legitimação plural das diversas identidades sociais. Daí a nossa preocupação com a escola, o currículo e a formação de educadores nas suas articulações com o tema gênero.

Conclusão

Sob a noção de consciência utilizada por Freire (1971) e sua tipologia, nossos resultados evidenciam que 5 estudantes, isto é, 50% da nossa amostra, demonstraram uma *consciência crítica* sobre as relações de poder que envolvem o gênero, sendo que 2 deles (20%) encontram-se ainda na fase da *consciência ingênua intransitiva*, caracterizada como primeiro degrau para a consciência crítica, já que os estudantes são capazes de questionar a realidade, mas, não apresentam compreensão lógica dos mecanismos de poder que coíbem a cidadania feminina e instauram as assimetrias. Como os discursos não são neutros, não são imparciais, são ideológicos e políticos, e exprimem não só acontecimentos como também projetam desejos, as narrativas críticas das/os professoras/es traduzem o desafio de uma práxis anti-sexista, sob pena de comprometermos a proposta da educação igualitária para as gerações futuras.

Referências:

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB. S.; CORNELL, D. (Org.). Variações sobre sexo e gênero. Tradução Nathanael da Costa Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 20 (2), p. 133-184, jul./dez. 1995.

FLAX, Jane. Pós-modernismo e as relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, Heloiza (Org.). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco. 1991. p. 218-219

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

JOSSO, Marie-Chistine. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e educação. Portugal: Porto, 2001.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PASSOS, Elizete Silva. Palcos e platéias: as representações de gênero na Faculdade de Filosofia. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes, 1976.

_____. Gênero, patriarcado e violência. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SE eu fosse você. Direção de Daniel Filho. São Paulo: Globo Filmes et al, 2006. 1 DVD.

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. Revista da Faeeba, Salvador: v. 10, n. 16, p. 179-189, jul./dez., 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.