

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO

LISI SALAZAR COUTINHO

A REPRESENTATIVIDADE DO CORPO E DA MÃO-
DE-OBRA DA MULHER-PROFESSORA

RIO DE JANEIRO
JUNHO/ 2006

LISI SALAZAR COUTINHO

A REPRESENTATIVIDADE DO CORPO E DA MÃO-
DE-OBRA DA MULHER-PROFESSORA

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro como requisito
para a obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia

RIO DE JANEIRO
JUNHO/ 2006

DEDICATÓRIA

Àqueles que são razão de minha motivação: mãe, Davi e Godinez.

Aos meus guias: vó Têca, meu pai, tia Cybele, tio Guilherme, tia Dulce e tia Rosa.

À minha estrutura formadora: todos os familiares, amigos e mestres que estão
guardados na mente e no coração.

Àquele que me traz amor e alegria: Maurice.

Àqueles que esqueci, mas que de alguma maneira fizeram ou fazem parte de minha
jornada.

Dedico a todos este trabalho.

AGRADECIMENTOS:

A força que move cada um de nós para continuarmos, mesmo diante do desconhecido.

A meus familiares e amigos de longa data, em especial Clarissa e Aline.

A UNIRIO por ter me proporcionado os melhores anos de minha vida.

A professora e orientadora Rita Maria Manso de Barros, por todos esses anos de convívio que enriqueceram minha vida.

A todos os meus amigos de Graduação e à grande importância que têm em minha jornada.

A Luciana, por fazer parte de dois importantes momentos de minha vida (escola e graduação) e ter se tomado uma grande amiga.

A Lorena e Maria de Fátima por sempre me ajudarem a pensar a faculdade de outra forma.

A Marcella, Renata Cruz, Adriana e Ana Carolina, por sua alegria e companheirismo.

Ao Rodrigo, pelas palavras que ainda não inventaram para descrever alguém como ele.



Não é apenas pelas perguntas que respondemos que o progresso pode ser medido, mas também por aquelas que ainda estamos respondendo.

As controvérsias apaixonadas de uma era são vistas como preocupações estéreis por outra, pois o conhecimento pode transformar tanto o que buscamos como o que encontramos.

Freda Adler

RESUMEN

Este estudio tuvo como foco, la importancia de la maestra en nuestra sociedad, teniendo como punto principal la cuestión de su trabajo, así como la manera con que su cuerpo es representado socialmente. Para tanto, se buscó resumir en el primer capítulo algunas de las principales pasajes históricas que hicieron las mujeres, sobretodo en el siglo XX, lucharen por sus derechos. En el segundo capítulo fue analizada la práctica de la educadora en el Brasil, haciendo también un abordaje histórico de las condiciones de trabajo desde el siglo XIX. Llegando al tercer capítulo, se puede estudiar más específicamente las contradicciones acerca de la práctica en el magisterio y como el cuerpo de la maestra es representado en el espacio escolar y por la sociedad. El cuarto y último capítulo trata de la cuestión de la culpa que sienten las educadoras por teneren conocimientos. La autoría de ellas muchas de las veces podada desde la infancia y la cuestión de la queja son los asuntos principales apuntados y discutidos. De manera general, que se puede obtener con este trabajo es perceber que no solamente las mujeres, más toda la sociedad aún esta inmersa en una fase de profundo cambio de pensamientos y paradigmas, luego, la figura femenina, en especial de la maestra, también sufre intensamente esas transformaciones.

PALAVRAS- CHAVE: Mujer; Cuerpo; Trabajo; Maestra

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como foco central pesquisar a representatividade do corpo e da mão-de-obra das professoras, dentro e fora de sua prática profissional.

No âmbito da instituição escolar, serão investigadas como as identidades e, sobretudo, as diferenciações de gênero se evidenciam e transcendem a simplista concepção de educação "quadro-negro/ giz", partindo do pressuposto de que as mensagens que a escola passa a seus alunos e a imagem que exige das professoras residem no campo do não-dito, disfarçado muitas vezes por um discurso em tom sutil que repete antigos padrões do que é ser homem e do que é ser mulher, de modo que aqueles que o escutam não percebem as verdadeiras idéias por trás.

Diante disto, a proposta de estudar sobre a mão-de-obra das professoras amplia-se para além de sua prática. Procura-se antes de tudo, examinar de modo mais abrangente, o que levou as mulheres (a princípio, independente de profissão) a lutarem por seus direitos à cidadania, e conseqüentemente, o direito ao trabalho remunerado, para que, num segundo momento, se possa pesquisar o que levou a um massivo número de mulheres à carreira do Magistério. São fatores históricos importantíssimos para a compreensão da vivência das docentes em sua prática nos dias atuais.

Após esta explanação, torna-se relevante um terceiro e um quarto momentos onde serão estudadas as conseqüências do trabalho docente no corpo das professoras. Corpo este que não será aqui abordado apenas na dimensão física, mas antes disso, nas representações subjetivas que estas mulheres constroem acerca de sua própria realidade e prática profissional, para que enfim se possa

avaliar as conseqüências sentidas na parte física de seu funcionamento, bem como possíveis disfunções mentais que a falta de perspectiva profissional possa levar.

Todas estas questões talvez resultem de um controle disciplinar sobre as meninas/mulheres, baseadas em certezas que foram constituindo não só estas professoras, mas todo o corpo social em que elas estão inseridas, fazendo encaixarem-se em padrões absolutos que foram (re)produzidos na sua formação durante muitas gerações, e que provavelmente serão repetidos na educação de seus filhos/as e/ou possíveis alunos/as se não houver um engajamento por mudanças.

O que os estudos, como este acerca das identidades, e especificamente sobre a questão do gênero, pretendem, é justamente rever tais conceitos, procurando de alguma forma explicitar e, assim, romper com uma circularidade nas relações de saber e de poder que os constitui e que engloba os sujeitos envolvidos.

Para este trabalho, foram utilizadas além de dados bibliográficos específicos sobre a mão-de-obra das professoras, outras fontes já consultadas durante a Pesquisa de Iniciação Científica, na Graduação. Isto porque esta Monografia faz parte de um recorte do projeto de pesquisa feito sobre a representatividade da mão-de-obra feminina nos dias atuais. E por isso, se achou por bem utilizar trechos de falas de mulheres que exercem a profissão docente, entrevistadas durante a pesquisa, para que suas idéias possam, de maneira clara, resumir e relacionar-se ao assunto a ser abordado dentro de cada capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO I

O ser mulher no decorrer da História.

Independência para mim é ter o suficiente para viver com dignidade: educação, alimentação, habitação, vestimenta, diversão e saúde e também expor as minhas idéias, sem medo de ser feliz. (G.S.)¹

Para tratar sobre a representatividade da mão-de-obra feminina, tendo como foco central as professoras, é importante antes de tudo que seja feito um levantamento acerca de *como* as mulheres galgaram seu espaço dentro do mercado de trabalho, até que no decorrer deste estudo possa ser direcionado especificamente o trabalho docente.

Por estar sendo desenvolvido no campo da Educação, esta monografia procura abordar não só o comportamento da mulher-professora na atualidade, mas antes disso pretende fazer um levantamento histórico das lutas e conquistas femininas da educação escolar e informal por elas recebida e desta forma, possibilitar uma melhor compreensão das mensagens subliminares ou mesmo explícitas disseminadas no que diz respeito ao "lugar" da professora na estruturação de nossa sociedade.

Este estudo será iniciado com Platão (JAEGUER, 2001) que na obra *Paidéia* fez uma observação sobre a possibilidade de educar mulheres. Este autor lembra que para

¹ Depoimento de uma entrevistada da pesquisa de Iniciação Científica.

Platão foi necessário vencer certa resistência para explicitar na *República* seu critério bem paradoxal sobre tal assunto uma vez que temia a indignação que levantaria.

Serão ainda abordadas neste primeiro capítulo: as lutas das Sufragistas pelo direito feminino ao voto; o surgimento e ressurgimento na década de 70 do movimento feminista e sua influência na educação formal; a visão da lei e da própria mulher sobre sua liberdade entre as décadas de 30 e 90 do século XX e as jornadas de trabalho feminino no século XXI.

1.1. Platão e a Educação para as Mulheres

Evidentemente, Platão (apud JAEGER, 2001: 813) nunca chegou a fornecer a prova de que esta evolução moral e social por ele prometida, isto é, a realização de uma verdadeira unidade entre os cidadãos, fosse viável. Isto porque, na prática, colocar os sujeitos permanentemente a serviço do Estado, necessariamente originaria conflitos na vida familiar. Em Esparta, onde os homens da classe dominante viviam para cumprir seus deveres cívicos e militares, a família desempenhava papel secundário e os costumes da mulher, numa Grécia tão severa, eram vistos como indisciplinados. Porém mesmo assim, as mulheres também iam a combates como aconteceu, por exemplo, na batalha de Leuctra.

A afinidade do Estado platônico com Esparta reside, portanto, justamente no fato de existir em Esparta, ausência de vida familiar na classe dominante. Talvez esta fosse para Platão (op. cit.) mais uma forma de resolver o problema da situação da mulher com os homens e filhos, uma vez que ela, junto a seus filhos, se tomaria "guardiã" a serviço do Estado.

O lema aqui seria a exclusão de toda a propriedade individual, o que inclui a mulher, levando a uma comunidade de mulheres e filhos para serem “guardiões”.

Jaeger destaca que Platão levanta para isto a questão da educação das futuras “guardiãs”. Estas não deveriam ser apenas mulheres no seu Estado, mas também deveriam contribuir para a mesma função (no caso dos “guardiões”) que os homens têm. O filósofo acreditava na capacidade de cooperação e de criação da mulher. Mas não era no âmbito familiar, que segundo ele, isto aconteceria. O autor Jaeger (2001) afirma que Platão concebia o papel da mulher da seguinte forma:

Não partilha a opinião dominante no seu país, segundo a qual a mulher é destinada pela natureza exclusivamente a conceber e criar filhos e a governar a casa. É certo que reconhece que a mulher é em geral mais fraca do que o homem, mas não crê que isto seja obstáculo para ela participar nas funções e deveres de “guardiões”. E se participa da profissão do homem, é indubitável que precisa da mesma alimentação (τροφή) e da mesma cultura (παιδεία) que ele. Por conseguinte a mulher da classe dominante deverá ser educada na música e na ginástica, tal como o homem, e como ele se deverá formar para a guerra (PLATÃO, apud JAEGER, 2001: 815).

Contudo, uma questão apontada por Jaeger (2001) foi que na Antiga Grécia se tentou pôr em xeque as idéias de Platão (JAEGER, 2001), no que diz respeito à sua postura com relação à educação das mulheres. O argumento utilizado seria: esta entrada das mulheres na vida profissional dos homens não estaria em contradição ao princípio platônico de que, num Estado construído organicamente, a justiça está em cada um fazer aquilo que lhe foi atribuído pela natureza? E sendo assim, sujeitos de diferentes naturezas não deveriam desempenhar as mesmas funções.

Platão (JAEGER, 2001) considerou a aplicação deste princípio um erro de dialética, uma vez que o conceito de constituição igual ou diferente é usado para este

caso das mulheres em sentido absoluto, sem levar em conta o tipo especial de atividades. E para tanto exemplificou com a seguinte história:

Quem não tiver dotes de sapateiro, é indubitável que não deverá abraçar esta profissão, como quem os tem. Mas o fato de uma pessoa ter cabelo em abundância e outra, ao contrário, tender para a calvície, não quer dizer que, apesar desta diferença imposta pela natureza, não sejam ambos aptos para exercer o ofício de sapateiro. É certo que a diferença natural entre o homem e a mulher tem mais profundidade vital que a diferença assinalada no exemplo anterior, mas apesar disso podem ambos possuir as mesmas aptidões para o desempenho de uma profissão (PLATÃO apud JAEGER, 2001: 817).

Com este postulado, Platão (JAEGER, 2001) tira as conseqüências de uma evolução que há tempos vinha acontecendo, desde Péricles e Eurípedes. Sabe-se que na antiga Atenas a mulher vivia quase em total estado de inércia física e espiritual, tendo como tarefas apenas os trabalhos do lar. A partir de então, foram descobertos vestígios de uma participação feminina cada vez maior nas manifestações espirituais de seu tempo, sobretudo nas tarefas educacionais. Revela-se o seu reconhecimento como ser humano e seu direito à cultura passa então a ser objeto de debates. Para Platão (JAEGER, 2001) a possibilidade de educar mulheres se torna algo muito conveniente uma vez que este tipo de educação fortalece o Estado, ao estabelecer uma completa unidade entre a cultura do homem e a da mulher.

1.2. A luta das Sufragistas

Oliveira (2000?) faz um pequeno levantamento histórico das lutas femininas dos séculos XIX e XX. Tal estudo serve para que se tenha a dimensão de como foi difícil na transição destes séculos, a luta das mulheres pelo direito à cidadania até então exclusiva aos homens.

A autora observou que o fim de século é o esgotamento do espírito de uma época e que, no caso, o século XIX só teve fim com a Primeira Guerra Mundial. Fim estressante, num cenário em que estavam arrastando consigo os resquícios de um tempo que morria, e afirmava-se na Europa o Sufragismo, até então uma questão ainda não resolvida.

Em 1903, na Inglaterra, a criação da Associação Política e Social das Mulheres, foi a resposta de quem tentava há anos inscrever o direito de voto feminino na plataforma dos partidos políticos. Porém, a insensibilidade dos partidos diante de tal proposta levou a um clima de indignação entre as mulheres transformando-se rapidamente em ações violentas cuja busca era chamar atenção para a justiça a sua causa.

Seções eleitorais foram invadidas, umas quebradas, vitrinas depredadas, o que provocou grande susto em Londres. A perplexidade aumentou ainda mais por serem estas, mulheres ditas *bem nascidas*, educadas nas melhores tradições inglesas de cortesia e possuidoras de uma certa discrição.

Os confrontos com a polícia levaram mais de cem mulheres para a prisão, e lá se declararam em greve de fome. O direito de voto só chegou para as inglesas ao final da Primeira Guerra Mundial, mas seus atos serviram como exemplo para outros países como os EUA.

Com isto, ficou claro para o mundo político que a luta das mulheres tinha vindo para ficar e foi este talvez o estopim para a revolução feminina do século XX, o que abrangeu sua entrada no mercado de trabalho, concorrendo com os homens e invadindo espaços antes ditos como apenas masculinos.

1.3. Movimento Feminista: do nascimento ao ressurgimento na década de 70 do século XX

Da luta pelo direito ao voto, primeiro passo à cidadania, surgiu o que a-autora Oliveira (2000?) chama de “uma aventura coletiva”, isto é, o movimento feminista. Este movimento antes de tudo, sem enormes pretensões, conseguiu impor-se como revolucionário e conquistou os âmbitos do saber e do poder em que os homens acreditavam estar para sempre “encastelados” (OLIVEIRA, 2000?:50).

As universidades passaram a aceitar jovens que quisessem abrir espaço para novos saberes e conquistas, como fez naquele mesmo ano de 1903, Madame Curie, ganhadora do Nobel de Física à Academia Sueca. A Ciência, como as Artes já fizera, abria suas portas.

Em 1943, mulheres convencidas por Simone de Beauvoir, de que ninguém nasce mulher, mas sim torna-se mulher por obra e graça dos homens, inventaram um novo feminino cuja busca era aproximar-se da experiência masculina. Beauvoir fechou a primeira metade do século XX, com esta idéia em vigor. Primeira metade que foi gasta na tentativa de vestir “a pele do homem” (OLIVEIRA, 2000?: 50), de esconder o feminino, tido até então como um defeito.

Isto ainda era um reflexo do século XIX cujos argumentos biológicos queriam dar conta de tudo: “a ausência de voto, a privação de liberdade, o silêncio da opinião, a prisão no lar, o destino de corpo nascido para a submissão, vítima da natureza que lhe dera a maternidade ao preço da cidadania”. (OLIVEIRA, 2000?:50).

Corpo este incompreendido pela própria Ciência, definido como o avesso do homem, e que por isso lutava para ser como os homens, para que pudesse ser alçado ao estatuto humano.

Virgínia Woolf (apud OLIVEIRA, 2000?: 51), talvez tenha sido aquela que, neste período, formulou o que seria o grande legado do século XX, e que mais tarde viria a revitalizar o movimento feminista dos anos 70: a descoberta de que a Humanidade é feita de dois sexos, diferentes, e não apenas um modelo do outro que viria com algum defeito.

Antes que tal constatação de Woolf (OLIVEIRA, 2000?), hoje óbvia, pudesse se impor influenciando o debate moderno sobre democracia, veio o inesperado auxílio da Química, dando às mulheres direitos que a sociedade lhes negava. A maternidade saiu do campo da natureza e entrou no campo da cultura, graças à possibilidade de contracepção com a pílula, transformando o destino em escolha humana.

Esta brecha certamente abalou de forma significativa a relação entre os sexos, numa sociedade ainda arraigada de patriarcalismo. A prática da contracepção introduz no espírito feminino o que seria a *mais subversiva* das concepções: *Nosso corpo nos pertence!* E assim, se dá a grande ruptura que já vinha sendo preparada desde as *heresias* medievais que levaram mulheres às fogueiras condenadas como bruxas, porque demonstravam a simples curiosidade pelos mistérios do corpo.

Chegar ao século XX, portanto, não foi fácil, se for pensado em termos de liberdade do corpo feminino, pois foi quebrado um paradigma milenar. Este século chegou para a História como aquele onde as mudanças para as mulheres foram visíveis.

Em 1995, a Conferência Mundial sobre as Mulheres, em Pequim deu à Humanidade uma plataforma de ação, ponto de referência para a prática da liberdade. E foi a partir daí que se traçou o até então futuro século XXI. Isto porque para Oliveira (2000?), os séculos não começam nem acabam nas datas previstas, mas sim a partir dos contextos que a História constrói.

1.3.1. A Pedagogia Feminista de 1970

Ainda abordando as mudanças ocorridas no século XX a partir das lutas feministas, este subitem destaca a importância de uma Pedagogia Feminista na década de 70, como uma forma de instaurar possíveis transformações no âmbito educacional escolar no que diz respeito às novas possibilidades de informação para a formação de futuros cidadãos conscientes da participação feminina no mercado de trabalho e nos vários níveis de ensino.

Silva (2002) percebe que o movimento e teorização feministas foram motivadores da abordagem sobre a diferença de papéis entre os gêneros na produção da desigualdade dentro da perspectiva educacional.

Inicialmente o que se pretendia era separar os termos *gênero* e *sexo*. O último fica entendido no contexto biológico de identidade sexual. No entanto, o termo *gênero* se refere a aspectos que são socialmente construídos dentro do processo de identificação sexual.

Os questionamentos ocorridos por deixarem de levar em consideração o papel do gênero no processo de produção e reprodução da desigualdade foram foco central desta forma de educação diferenciada. O feminismo apontou para as linhas do poder

estruturadas na sociedade. Estas não estão ligadas apenas ao capitalismo, mas sim ao patriarcado, isto é, a uma profunda desigualdade que divide homens e mulheres, uma vez que cabe aos primeiros a apropriação em grande escala dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. E tal repartição desigual seria, portanto, estendida à Educação e ao Currículo.

Silva (2002) ressalta o fato de que em alguns países a desigualdade dos gêneros ocorreu da seguinte maneira: certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma ocorria com certas carreiras e profissões cujo monopólio era masculino, estando praticamente vetadas às mulheres.

No entanto, esta mesma análise de estereótipos de gênero dentro da Pedagogia Feminista, já parecia abordar sua segunda faceta. Está caracterizada pelo autor como transformação radical das instituições (o que inclui a escola) e das formas de conhecimento do patriarcado, para reflexão dos interesses e experiências das mulheres. O acesso poderia torná-las igual aos homens embora num mundo ainda definido por eles.

O autor entendeu como solução para estas diferenças, não simplesmente uma inversão dos papéis dentro da sociedade, como propunha a Pedagogia Feminista no auge de seu radicalismo, mas a construção de Currículos que pudessem refletir de forma equilibrada tanto a experiência masculina quanto a experiência feminina.

1.4. O corpo feminino: da honra à autonomia

Studart (1990) apontou que desde tempos remotos a mulher não tinha seu corpo para si. Era como moeda de troca, negociada, estando sempre a serviço da sexualidade masculina. Desde garotinha seu corpo já era preparado para o outro.

Nas décadas de 1930 e 1940, o maior medo era o dano ao corpo da menina, que pertenceria, segundo a autora, a seu futuro dono. Inclusive as brincadeiras eram mais contidas, por este motivo. Tudo para não ficar desvalorizada no que Studart (1990) chamou de “mercado dos casamentos”. Todo cuidado era pouco, pois tal corpo estava destinado ao homem. (Studart, 1990:10)

Nos grupos com maior poder aquisitivo, aonde as informações chegavam com mais velocidade por conta do acesso a um maior número de mídias, a consciência da injustiça contra as mulheres chegou com mais clareza, fazendo algumas revoltarem-se e até abolirem o comando dos homens sobre seus corpos. Contudo, tal revolta ainda assim ficou restrita às grandes metrópoles, às áreas de influência universitária, porque nas periferias e subúrbios a situação das mulheres continuava sendo similar à das mulheres do interior.

No Brasil, a *emancipação* da mulher para trabalhar fora do lar, veio com as leis 4121/62 (Estatuto da Mulher Casada) e a lei 6515/77 (Lei do Divórcio), pois antes disso, o código civil de 1916 continha preceitos que a consideravam relativamente incapaz. Esta discriminação ocorria em função do matrimônio.

Antes do Estatuto da Mulher Casada, a mulher somente poderia trabalhar mediante consentimento expresso do marido. Posteriormente a essa lei, este consentimento deixou de ser exigido.

Somente com a Constituição da República de 1988, a mulher e o marido ficaram absolutamente equiparados na função de chefe de família. A figura de cabeça do casal

antes exercida pelo marido pôde finalmente descentralizar-se. A Constituição em seu artigo 7º, XX, garantiu proteção de mercado de trabalho para a mulher, por meio de incentivos específicos, nos termos da lei. Na CLT, passou a existir um capítulo inteiro a respeito da proteção do trabalho da mulher (artigos 372 a 378).

Com relação à participação da mulher na vida cívica, foi apenas a Constituição de 1934, em seu artigo 108, que assegurou à mulher brasileira o direito de votar e ser votada.

Ainda assim, para Studart (1990), muitas mulheres durante as décadas de oitenta e noventa estavam numa encruzilhada, pois um grande número delas conquistou o direito ao trabalho assalariado, porém, este trabalho foi duplicado pelas tarefas domésticas. Poucas (ou raramente) fora do perfil metrópole-universitárias-esclarecidas, ousavam pedir aos seus companheiros que as ajudasse nas tarefas do lar, e não só pela imposição dos “papéis” (agora não mais na lei, mas ainda na cultura), mas também porque ainda se acreditava que homem que coloca avental “se feminiza”.

A autora entendeu que a geração de mulheres ativas das duas últimas décadas do século XX deveria reconhecer o esforço, mesmo que muitas vezes velado, de suas mães e das mulheres das gerações anteriores para que com isso, pudessem continuar indo em frente, tentando ouvir umas às outras, fazendo-as falar (não só de compras, receitas) de sua vida íntima, de como se sentem.

E quando existisse oportunidade, deveriam fazê-las escrever. Pois segundo a autora, se todas as mulheres escrevessem, cada uma do seu jeito, com seu estilo, sobre o que passaram seus corpos e suas mentes tanto no âmbito sexual como sentimental, veria-se um mapa dos desencontros e frustrações sofridas. As mulheres precisam ser ouvidas e se apoiar mutuamente para fazer emergir, com valor, o feminino

na sociedade, pois “a palavra da mulher - falando do seu corpo - pode ser uma revolução dentro de outras revoluções.” (STUDART, 1990:56).

E é justamente sobre esta questão da autoria, da mulher do final do século XX que ainda encontrava dificuldades em permitir-se falar, expressar-se, ser autora, que Dowling (1986) inicia seu livro fazendo um traçado do que foi essa liberdade conquistada pelas mulheres a partir dos anos de 1970 e como na verdade ela é encarada pelas mesmas.

A autora logo conclui que a liberdade assusta, pois até então representa possibilidades para as quais as mulheres não se sentem “equipadas” ou “tão bem equipadas” para executar, posto que socialmente (e culturalmente) não foram conduzidas em sua educação para tal. Contudo, lembra que neste período (final da década de 70 e início de 80) todo tipo de perspectivas se abriu às mulheres e, com estas, surgiram também novas exigências para que crescessem e saíssem do “manto” paternalista; que começassem a basear-se em suas opiniões e decisões a partir de seus próprios valores.

A liberdade, em resumo, tinha como exigência que cada mulher se tornasse autêntica e fiel consigo mesma. Assim, o que se descobriu foi que a ruptura entre o novo “eu” e o antigo “eu” na verdade mostrou que os valores que eram julgados próprios, de fato não eram. Pertenciam a outros que queriam a continuidade da ideologia patriarcal dominante.

Dowling (1986) lembrou, portanto, que a verdadeira liberdade pode residir justamente na consciência da incerteza em relação a tudo, pois faz “cair por terra” as estruturas de apoio antiquadas. Contudo, um movimento contrário também pode

acontecer, e o medo do novo pode levar ao rumo para o que já é conhecido, o familiar e aparentemente seguro. Aí acontece o recuo por medo de crescer.

O problema está no encorajamento dado às mulheres. Ele sempre consistiu mais em evitar o que dá medo do que em enfrentá-lo e ultrapassá-lo. A autora afirmou: "O fato é que não fomos jamais treinadas para a liberdade, mas sim para seu oposto: a dependência". (DOWLING, 1986:12).

Nem a auto-suficiência financeira acaba anulando a dependência em muitos casos. Isso porque falar em dependência remete cada uma à própria infância.

A dependência até certo ponto poderia ser considerada uma necessidade normal tanto em homens como em mulheres. Porém desde pequenas as mulheres são incentivadas a uma *dependência doentia*.

A auto-suficiência não é um *bem dado aos homens* pela natureza, é produto de aprendizagem e treino, segundo Dowling (1986), e os homens desde o seu nascimento são criados para a independência. De modo igualmente sistemático, as mulheres são ensinadas a acreditarem que algum dia, de algum modo, serão "salvas". Isso por mais que ela viva "por conta própria".

Como bem observou Simone de Beauvoir (apud DOWLING, 1986: 16), as mulheres aceitam o papel de submissas "para evitar a tensão envolvida na construção de uma existência autêntica".

As mulheres deste período, segundo a autora, se achavam num "fogo cruzado" entre as antigas e as novas idéias sociais. Mas Dowling (op. cit.) lembra que não dá para refugiar-se mais no antigo "papel", uma vez que ele não é funcional nem uma opção verdadeira, pode-se apenas *crer* que seja; *desejar* que seja, mas não é.

1.5. Jornadas de trabalho feminino no século XXI

O texto de Carvalho (2003) aborda leituras e reflexões a respeito da questão de gênero permeada pela relação de classe no século XXI. Nessa perspectiva, foi elaborada uma pesquisa que tratou da maior participação das mulheres nos sindicatos. Esse crescimento e a noção sobre questões específicas de gênero, como dupla jornada de trabalho, discriminação salarial e sexual no trabalho foram assuntos abordados no estudo que a autora fez, uma vez que nos dias de hoje a participação feminina em setores até pouco tempo restritos aos homens, como por exemplo, nas indústrias metalúrgicas e químicas aumentou consideravelmente.

Inicialmente, a autora conclui que o esforço da mulher duplica com a sua inserção no mercado de trabalho assalariado. A mulher enfrenta uma dupla jornada de trabalho onde somente um trabalho é pago e reconhecido, já que o trabalho doméstico, ainda no século XXI, acaba fazendo parte do que chama de "condição de mulher" e o emprego faz parte da condição de mulher pobre, onde ambos não são fruto de uma escolha. Por fim, Carvalho (2003) tenta encontrar resposta para a seguinte questão: "Será que esse processo de inserção maior no mercado pode ser visto como de conquista e abertura a novas projeções do papel da mulher na sociedade?" (CARVALHAL, 2003:4)

Bonumá e Soalheiro (2004) afirmam que o entendimento da mulher quanto aos seus 'papéis' desde o final do século XX, até o momento (início do século XXI) é ainda percebido como indefinido, uma vez que torna-se sujeita de si mesma, isto é, os caminhos pré-traçados para as mulheres podem ser abandonados por elas a qualquer

momento, ninguém mais define o que devem ser, pois a existência feminina tornou-se um processo de escolhas.

Entretanto, ressaltam os conflitos já destacados anteriormente, como a remuneração menor para cargos iguais aos dos homens, e na maioria dos casos, a exclusividade com os afazeres do lar, fazem desta nova mulher um sujeito carregado de contradições culturalmente colocadas e arraigadas a partir de um longo processo histórico.

As autoras finalizam apontando para a importância da “essência de mulher” (BONUMÁ e SOALHEIRO, 2004: 79). Afirmam que enquanto tal “essência” não vier de seu interior desde a mais tenra idade até a vida adulta onde as construções se formaram, o machismo existirá e será justificado.

Ana Maria Pessoa (2004) levanta dados sobre a mão-de-obra feminina no mercado de trabalho e os motivos que levam as mulheres a exercer várias jornadas fora do lar. São contabilizados um milhão quatrocentas e trinta e uma mil mulheres acumulando duas ou mais ocupações no Brasil.

Os motivos que as levam a procurar a *tripla* jornada de trabalho são: aumentar a renda; manter um padrão de vida; busca do sucesso profissional; satisfação pessoal.

O grande número de trabalhos tem um reflexo direto, segundo Pessoa (op. cit.), no tempo dispensado aos filhos. Algumas mães tentam compensar a ausência com presentes e liberalidade. *explicar*

Para Meirelles (apud PESSOA, 2004: 20), psicóloga da USP, as mulheres devem buscar partilhar as responsabilidades no lar, reivindicando que a casa não é só delas e que o dinheiro que ganham vai para a família também, beneficiando a todos.

CAPÍTULO II

Mão-de-obra da professora: conflito entre os novos e antigos preceitos.

Trabalho como professora né? Sou Pedagoga, trabalho como professora de Educação Infantil... prefiro... é a área que mais eu gosto... trabalhar com crianças. Moro aqui no Rio desde 1991, final de 91 que eu vim pra cá. Na verdade eu sou do Ceará, de uma cidade do interior... e... desde que cheguei aqui... lá eu fazia Formação de Professores. Quando eu cheguei aqui eu não... eu não terminei o curso, eu fiz outra área. Foi Técnico de Secretariado, mas não era bem isso que eu queria e aí só em 99 que eu voltei pra fazer Formação de Professores e então comecei a trabalhar na área: Maternal, Jardim I, II, III e fiquei na parte da Educação Infantil mesmo (C.M.A.)².

Compreender os processos pelos quais as mulheres tiveram que passar para conseguir uma educação plena e digna, tanto no Brasil como no mundo, é de suma importância para entender hoje a visão que as próprias professoras têm de sua profissão. A desvalorização salarial e moral, muitas vezes mescla-se ao mal-estar cultural e pessoal que carrega consigo todas as vezes que se vê diante de sua realidade como profissional.

Tal insatisfação se reflete diretamente na forma de *como ensinar*, uma vez que de maneira consciente ou inconsciente, a professora sabe que seu ofício poderá refletir

² Depoimento de uma entrevistada da pesquisa de Iniciação Científica.

nas práticas que seus alunos terão como cidadãos e ser de suma importância para como os mesmos irão estabelecer suas futuras relações com o outro.

Moura (2005) destaca que ainda hoje o campo das relações humanas encontra-se marcado pela anticidade e pelo conflito. Isto porque o que ocorre com as identidades são questionamentos e lutas por poder e significação. Percebe que é notório atualmente um colapso (mudança paradigmática) das velhas certezas e uma crise nas posições de sujeito tradicionalmente instruídas e aceitas socialmente. Tais questões entram na escola, um dos maiores espaços de conflito entre as identidades sociais, e acabam por atravessar a complexa problemática da cidadania.

A autora faz para si os seguintes questionamentos: “Como relacionar cultura, cidadania e educação? Que concepções de cultura, cidadania e educação circulam no cotidiano escolar? Como elas se constituíram?” (MOURA, 2005: 4). E lembra que dentro da teorização introduzida pelos Estudos Culturais³ que a cultura é concebida como: “campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade” (SILVA apud MOURA, 2005: 4).

Para que neste capítulo seja abordada a visão geral sobre a mão-de-obra da professora, é necessário compreender que a questão da identidade (neste caso, uma identidade inserida no gênero feminino) está imersa num contexto cuja marcação é simbólica, por meio da qual são dados os sentidos a práticas e relações sociais que delimitam este e outros grupos.

³ Campo de teorização e investigação que tem origem na fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, Inglaterra, em 1964. (SILVA. apud: Moura, 2005)

No caso específico das professoras, a marcação simbólica por muitos anos foi a de que as mulheres desta profissão deveriam seguir uma lista de normas socialmente aceitas para que se fizesse *pleno* o exercício do Magistério.

Assim sendo, este capítulo será dividido a partir da visão de como era concebida a mão-de-obra das professoras no Brasil do século XIX até os dias atuais, onde procurará estabelecer como elas vivenciam sua prática.

2.1. Prática docente no Brasil: primeiras concepções do que é ser professora

A desproporção entre a quantidade de professores do sexo masculino e do sexo feminino nas séries iniciais da educação ainda hoje é evidentemente enorme, isto porque as mulheres são maioria quase absoluta neste terreno.

Quais seriam as razões históricas e sociais dessa feminização da carreira do magistério? Quais imagens e representações culturais da mulher e da profissão docente são confundidas e fundidas para justificar e fazer perdurar este predomínio?

No Brasil em meados do século XX conhecer a doutrina cristã, saber ler e escrever, fazer as quatro operações e contar eram os conteúdos escolares comuns aos estudantes de ambos os sexos. Porém havia algumas significativas diferenciações no Currículo de meninos e de meninas. Enquanto as meninas dedicavam-se ao aprendizado informal das chamadas *prezadas domésticas*, os meninos tinham aprofundamento nos conteúdos de Geometria, considerados difíceis para as classes femininas.

Da mesma forma, se o Ensino Superior era privilégio e marcava a distinção das classes dominantes, as *Pedagogias* e cursos preparatórios para o Magistério estavam destinados às camadas de nível sócio-econômico inferior.

Reconhecidos como naturais mantenedores do lar, os homens não procuravam tal profissão evitando o desprestígio de um trabalho que passou a ser caracterizado predominantemente como *de mulher*. Somaram-se às já existentes divisões de classe, religião e raça, as distinções de gênero:

Sob diferentes concepções, um discurso ganhava hegemonia (...) – a afirmação de que as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, ou seja, para elas a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução. Na opinião de muitos, não havia por que mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que o seu destino primordial _ como esposa e mãe _ exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. (LOURO apud MARTINS, 2001:18).

A atividade docente, até o século XVIII, foi comandada no Brasil, por homens. Entretanto, havia as classes de meninas, que deveriam ser ensinadas pelas “senhoras honestas”, formadas nas escolas Normais, surgidas em meados do século XIX. As professoras eram consideradas, muitas das vezes, educadoras natas, já que nasciam antes de tudo para procriar e cuidar do lar. Os alunos seriam, portanto, seus *filhos espirituais*, continuação da família; e a profissão seria, então, uma extensão da maternidade, ampliando sua inclinação *natural*.

Tais associações deram ao exercício do magistério características de um *sacerdócio tipicamente feminino*.

Ressalte-se, contudo, que a profissionalização não deveria afastar as mulheres de sua verdadeira vocação - o casamento e a maternidade. O trabalho, ocupação

transitória, poderia ser abandonado assim que a mulher fosse cumprir esta primeira vocação. Conseqüentemente, sendo algo provisório, a atividade seria também sempre mal remunerada.

Diniz (1998) destaca que a inserção da mulher no Magistério deve ser estudada atentamente, pois, foi esta uma das formas que possibilitaram sua entrada no mercado de trabalho, no entanto, com um porém: a qualificação (ou desqualificação) para esta profissão seria inerente à própria natureza feminina. Conseqüentemente a escola ajudou a veicular a ideologia dos *papéis* femininos. E como educar daria à mulher a possibilidade de conciliar tais papéis (de mãe, esposa e dona-de-casa), ensinar seria somente um desdobramento de uma atividade já praticada, o que passa a ser considerado como um não-trabalho.

As mudanças políticas e sociais apontaram a necessidade de maior amplitude da escolarização da população. E assim, com o afastamento dos homens da área do ensino básico, designou-se de vez às mulheres a função do Magistério nas séries iniciais. Reafirmou-se, por conseguinte, que possuíam características essenciais à prática do ensino de crianças como sensibilidade e afetividade e, portanto, ser professora tomou-se a profissão certa para as moças de classe média.

2.1.1. O contrato de trabalho das educadoras da década de 20 do século XX

Ainda lembrando o que Silva (2002) abordou, certas profissões possuíam monopólio masculino. Entretanto, devemos lembrar que cabiam às mulheres predominantemente algumas profissões, como ser professora. A criação das escolas para normalistas abriu o mercado da Educação para as mulheres no Brasil, porém as

regras impostas se estendiam ao momento de sua prática docente, não atribuindo qualquer autonomia às educadoras e ficando este curso fadado a ser uma espécie de *espera marido*.

Evidentemente, que desde aquela época existiram as mulheres que foram exceção, como já citadas no capítulo anterior, mas deve-se lembrar que neste período do século XX as regras ainda eram muito sedimentadas, pois se pautavam nos ideais de uma sociedade extremamente patriarcal.

Ainda hoje a figura da *tia* é muitas vezes reproduzida, e é associada tanto à autoridade, cuja voz se faz onipotente na sala de aula, quanto maternalizada pela própria professora e pelos alunos.

Um exemplo do rigor com que se tratava o corpo da docente na década de 20 do século passado, segundo Apple (1995), estava no texto de contrato para professoras nos Estados Unidos em 1923. Nele a professora, denominada *Senhorita*, deveria concordar em ensinar por um período de oito meses, começando no dia 1º de setembro de 1923. Seria paga a ela a quantia de US\$ 75 dólares por mês.

Porém, algumas regras *básicas* deveriam ser seguidas à risca caso não quisessem ter este contrato anulado. Entre elas estavam: não poderiam casar-se; não poderiam andar na companhia de homens; deveriam estar em casa entre as 20:00h e 6:00h (a menos que estivessem prestando algum serviço para a própria escola); não poderiam ficar andando pelo Centro da cidade, em sorveterias; não poderiam deixar a cidade em tempo algum sem que o Conselho de Curadores permitisse; em hipótese alguma poderiam fumar cigarros, beber vinho, cerveja ou uísque; não poderiam andar em carruagem ou automóvel com qualquer homem que não fosse seu irmão ou pai; não deveriam usar roupas demasiadamente coloridas, nem tingir o cabelo; deveriam vestir

ao menos duas combinações e não usar vestidos mais de duas polegadas acima dos tomozelos.

Quanto aos cuidados com a sala de aula, deveriam: conservá-la limpa varrendo o chão da sala ao menos duas vezes ao dia; esfregar o chão ao menos uma vez por semana com água quente e sabão; acender a lareira às 7.00h de forma que às 8.00h já estivesse quente, para quando as crianças chegassem; limpar o quadro-negro ao menos uma vez por dia. E, além disso, não poderiam usar pó no rosto, rímel ou pintar os lábios. *Como era no Brasil?*

Com tais exigências, parecia ser garantida não só a integridade física e moral da professora que pretendia a vaga, mas também, e acima de tudo, garantia-se a integridade perante a sociedade daquela instituição de ensino que a empregava, causando boa impressão aos interessados em manter seus filhos naquela escola.

Esta postura talvez fosse bem adequada às palavras de Freud (apud BAUMAN, 1998:8) ao afirmar que a “civilização se constrói sobre uma renúncia ao instinto [pulsão]”. Isso porque ao corpo da professora, bem como aos corpos da Modernidade, cabia o mal-estar. Tudo para que a civilização imposta fosse entendida como um compromisso, uma troca, sempre negociável em qualquer instância social, sobretudo numa instituição formadora de opiniões como a escola.

Freud (apud BAUMAN, 1998:8) lembrou que estes *mal-estares*, marca registrada da Modernidade, resultaram neste período num excesso de ordem inseparável de sua companheira: a escassez de liberdade.

Vale, contudo lembrar, que após anos ocupando as salas de aula, com atividades de ensino e aprendizagem e deixando para os homens os cargos de Diretor

e Inspetor escolar, foi nomeada, no início da década de 20, no Rio de Janeiro a primeira Diretora de uma escola laica.

2.2. As educadoras do século final do século XX e início do século XXI: que mudanças aconteceram?

Compreender como nos últimos trinta anos a educação foi percebida e vivenciada pelas professoras no Brasil de um modo geral, é antes de tudo tentar procurar em dados momentos da História do país mudanças que foram surgindo na Educação e que colocaram em questão a (des)importância do papel do Sistema Educacional e das professoras.

Destaca-se aqui sua dura realidade, com os baixos salários, enfrentamento de várias jornadas de trabalho, além da concorrência de sua prática com os novos meios tecnológicos que parecem atrair muito mais os alunos do que aulas dadas nos modelos “tradicionais” de ensino.

2.2.1 A educação do Regime Militar nos anos 70

Durante a vigência do regime militar, nos anos 70 do século XX, a legislação para a área Educacional tornou-se mais minuciosa e extensa. Foram criados manuais e livros para docentes, as atividades escolares burocratizaram-se (o que incluiu como funções dos docentes tarefas administrativas e de controle), revitalizou-se disciplinas de educação moral e cívica e os posicionamentos políticos-ideológicos dos professores

passaram a ser investigados. Além disso, houve a cobrança por mais resultados, eficiência e produção.

Em contrapartida, desenvolveram-se com a profissionalização da carreira de magistério, movimentos reivindicatórios, que clamavam por melhores condições de trabalho e por igualdade de salários com os homens.

(...) A professora sindicalizada denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante. (...) Ela deve ser capaz de parar suas aulas; gritar palavras de ordem em frente a palácios e sedes de governo; expor publicamente sua condição de assalariada, não mais de mãe, tia ou religiosa, e exigir o atendimento de seus reclamos. Face à discreta professorinha do início do século, o contraste parece evidente: são outros gestos, outra estética, outra ética. (LOURO apud MARTINS, 2001:19)

2.2.2. A educação da década de oitenta até os dias de hoje

Diniz (1998) apontou que a falta de identificação com o trabalho pedagógico pode ter contribuído para que hoje este tenha se tornado propício para o Discurso da Queixa (este tipo de discurso será visto com maiores detalhes no capítulo 4).

É a professora que adocece por se sentir fracassada na sua tarefa de ensinar, sobrevivendo o mal-estar e o conflito. O que pode aparecer como resultado disso no campo educacional, são alunos indisciplinados ou que apresentem dificuldade de aprendizagem e professoras desinteressadas. Este sintoma é, portanto, o sinal de um conflito inconsciente, se manifestando, na maior parte das vezes, no corpo.

Os mesmos motivos que levaram e levam as mulheres a se interessarem pelo magistério são os mesmos que as fazem se afastar dele.

Ao pesquisar os motivos que ocasionaram o desvio de função, Diniz (op. cit.) descobriu que muitas trazem à tona cenas que dão um somatório da vida de mulher-

mãe-professora, de forma que misturam tudo, tratando os filhos como alunos e os alunos como filhos. Deste modo, a relação com o aluno torna-se embaralhada: ela se transforma em mãe-professora.

E mesmo quando há caso de desvio de função, esta não se torna suficiente para resolver as questões das mulheres-professoras, pois mesmo assim não estão livres do mal-estar do trabalho pedagógico, pois este mal-estar não fica apenas localizado no trabalho, mas em suas vidas.

Portanto, para Diniz (op. cit.), trabalhar na área da educação nos dias de hoje sob uma nova lógica é reconhecer que a escola não é extensão do lar, que a professora não é mãe, nem *tia*, mas mulher portadora de uma cultura, de um gênero, de uma classe, de um inconsciente e de desejos. Tais desafios não se esgotam puramente no discurso, mas no cotidiano destas mulheres e em como fazem para que sua prática seja útil, não só para os que a cercam, mas para si mesma.

Garcia (1987) afirmou que a "professora desacreditada, desacredita" (GARCIA, 1987: 51). Para uma prática docente realmente engajada, é preciso perceber o que se configura ainda na atualidade: um processo de descrédito à professora, desde as condições de salário oferecido, à formação deficiente, à expectativa com relação ao seu desempenho profissional. E assim, fica obvio que uma professora desacreditada em sua capacidade de pensar e em sua capacidade criativa desacreditará também na capacidade de construção de conhecimentos por parte de seus alunos.

A educadora Tanya Zagury, (2006: 19) comenta que os professores brasileiros, em sua maioria mulheres, sentem-se como reféns de sua prática profissional. Isto porque as dificuldades estruturais são muitas, mas, sobretudo na hora de lidar com as

CAPÍTULO III

Professora: sua prática e seu corpo.

(...) eu trabalho numa escola, como professora (...) quarta à tarde, quinta e sexta eu tô no colégio. Quarta à tarde, quinta e sexta o dia inteiro.(...) Então eu sempre trabalhei assim! Entendeu? Óbvio que com esse ritmo, a vida da gente fica muito complicada, e chega certa idade que você já não tem mais o mesmo pique! Eu tô chegando nessa fase, que o físico já não tá acompanhando a cabeça, porque a cabeça vai a mil por hora, e o físico já não vai mais. (L.B.B.)⁴.

Neste capítulo, será feita uma abordagem acerca de *como* as professoras enxergam sua mão-de-obra e a função de seu corpo na sua prática profissional. Para tanto, uma autora que ganhará bastante expressividade nesta etapa, bem como no quarto capítulo deste trabalho, será Alicia Fernández (1994).

Inicialmente, é importante perguntar quais conseqüências prejudiciais que sofreriam as educadoras (professora-mãe) na construção de sua subjetividade e na sua possibilidade de ensinar ao “esconder, omitir ou desmentir as diferenças de gêneros sexuais?” (FERNÁNDEZ, 1994: 7).

O sistema educativo, segundo esta autora, favorece as seguintes situações:

- sanciona as diferenças sexuais de toda ordem;
- exige dos ensinantes que escondam sua sexualidade e anulem sua corporeidade;
- coloca o corpo sexuado dentro de um avental;
- situa a professora em lugar paradoxal de “senhorita virgem e mãe” ;
- pactua com duas supostas equivalências: por um lado, passividade-dedicação-capricho-feminilidade; por outro, atividade-agressividade-rapidez-vivacidade-relaxamento-masculinidade. (FERNÁNDEZ, 1994: 8).

⁴ Depoimento de uma entrevistada da pesquisa de Iniciação Científica.

Na Argentina, *senhorita*, no Brasil, *tia*. Ambas as formas de chamamento dadas à professora remetem a uma assexualidade, que as faz ser a *segunda mãe-virgem*, mesmo cumprindo em paralelo o papel de *esposa-de-alguém*, *mãe-de-alguém* o que levaria a crer em sua sexualização.

Pedir a um aluno que explique que sua *tia* é na verdade mulher se torna muitas vezes difícil. Seu "ser mulher e o uso de sua sexualidade devem ser desmentidos" (FERNÁNDEZ, 1994:10). Para Fernández, somente entre as mulheres a linguagem lhes permite ser mulheres.

Com o sexo feminino oculto pela linguagem, com o corpo feminino oculto pelo avental, com seu estado de casada oculto pelo 'senhorita', com sua sexualidade adulta desmentida, Patrícia⁵ disse que 'os meninos não estavam se portando tão bem quanto as meninas' (FERNÁNDEZ, 1994: 11).

"O ensino sobre o que é homem e o que é mulher não consta no currículo da escola, mas ocultamento, a desmentida, a omissão da identidade, penetram através do não-dito." (FERNÁNDEZ, 1994: 11)

E o que é o *não-dito* senão aquilo que perpassa pelo Currículo Oculto, nos faz tachar como verdades absolutas, conceitos socialmente construídos ao longo dos anos, através dos Mitos?

A exemplo disto, Moura (2005), relatando as idéias de Louro (apud MOURA, 2005: 8) destaca que a escola delimita espaços, servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

A autora ainda completa o pensamento de Louro (apud MOURA, 2005: 8) explicando as distinções entre meninos e meninas, ainda que fatos culturais, são

⁵ Nome de uma professora analisada dentro de Estudo de Caso feito pela autora.

tratadas com uma naturalidade tão fortemente construída que acabam instituindo algumas práticas que favorecem os meninos em detrimento das meninas. O que se cria é um *precisar* por parte dos meninos, de mais espaço do que as meninas, parecendo que eles preferem *naturalmente* as atividades ao ar livre. Isto acaba por considera-los inscritos na própria ordem das coisas.

A idéia da *boa menina* acaba sendo construída em consequência dos aspectos de cumpridora, respeitosa, a forma *mais fácil* de ser. Assim, não há decepções, não há críticas. E tal diferenciação quanto a ser menina e ser menino, as mulheres acabam por vivenciar em suas infâncias, de maneira muito mais direta que os homens.

3.1. Como se inicia a antítese sobre o corpo feminino?

Comentando Piera Aulagnier, Fernández (1994) destaca como se dá a relação do sujeito com seu corpo: "(...) depende da articulação de três ordens de fatores: a atividade das zonas sensoriais, o poder do desejo e o discurso cultural sobre o corpo, dominante em um período histórico determinado." (AULAGNIER apud FERNÁNDEZ, 1994: 20)

Segundo Piera Aulagnier (apud FERNÁNDEZ, 1994: 20), a chamada "atividade de zonas sensoriais" é aquilo que fica visível no corpo através da emoção e do sofrimento somático, bem como através dos signos que a sexualidade aporta.

Contudo, Fernández (1994) ressalta que entre tais *signos*, não deve ser omitida a análise da diferenciação por gênero sexual de onde provêm, seja de um organismo feminino, seja de um organismo masculino. É preciso repensar a teoria psicanalítica sobre o corpo, assim como construir uma teoria do sujeito aprendente.

Seria entender o *poder do desejo* em relação à construção do corpo, ou seja, "a imagem do corpo como a síntese viva de nossas experiências emocionais" (DOLTO apud FERNÁNDEZ, 1994: 32)

No discurso médico-hegemônico atual, o corpo acaba sendo concebido da seguinte forma: "É um organismo que exclui o desejo como causa de seu funcionamento, como explicação causal do seu destino e morte". (AULAGNIER apud FERNÁNDEZ, 1994: 21).

O que acontece, segundo Fernández (op. cit.), é que este organismo visível em sua interioridade é fragmentado, trocando a idéia do que é corpo. Outras pessoas acabam detendo o poder de atuar sobre o funcionamento deste corpo-organismo, transferindo a capacidade que possuem de enunciar e crer, a outro. Tal discurso se torna ainda mais perigoso quando abordado sobre a ótica do corpo da mulher.

As questões que as mulheres levantam sobre seu corpo (sobretudo nos momentos de gestação e puberdade, onde se reformula), só poderão ser realmente respondidas, ao ser construído e escutado um conhecimento científico que aceite as diferenças de gênero sexual ouvindo o que ambos os gêneros têm a dizer sobre a *diferença*. Irene Meller, citada por Fernández já ressaltou que:

A aculturação tradicional de nossa sociedade pós-industrial tendia a estilizar e estereotipar ao máximo as identificações de gênero. Consideramos esta tendência como produtora de patologias mentais, tais como a superdependência histórica de ser desejada ou amada, ou o trabalho sem gozo nem criatividade das neuroses obsessivas. Esta estereotipia tem servido de fator de diferenciação sexual. (MELLER apud FERNÁNDEZ, 1994: 21)

A fragmentação, a transformação do corpo em 'peças' (segundo o discurso médico-hegemônico) simplifica o conceito para não existir envolvimento emocional com o mesmo. Porém, embora tal discurso ainda continue presente, está aos poucos se

enfraquecendo a partir das influências de produção estéticas, poéticas, psicológicas, sociais e científicas. O próprio discurso científico se modifica à medida que vão sendo feitas descobertas que incidem na construção da subjetividade, e conseqüentemente, na imagem do corpo. Tais descobertas fazem as diferenças de gênero serem pensadas.

3.1.1. Cultura: formação do sujeito, formação da futura professora.

Segundo Sara Pain (apud FERNÁNDEZ, 1994:37), a aprendizagem cumpre no ser humano a função que o instinto cumpre no animal, ou seja, para que um ser humano, seja humano, é necessário que o outro o *ensine*. É preciso haver a *adoção* de um pai e uma mãe, para que reconhecido como filho, seja reconhecido como humano. Tal aprendizagem que fará o bebê assim que sair do organismo materno, não é um processo assexuado, bem como não é assexuado o ensino: o bebê aprenderá a ser mulher ou homem, aprenderá como mulher ou homem, construirá um corpo feminino ou masculino. Seu organismo por si só não o ensinará nada. Só caminhará, por exemplo, quando o seu desejo para tal se articular com o desejo daqueles que o ensinam. E além do simples caminhar, aprenderá a fazê-lo ou como homem, ou como mulher. Aqui reside, portanto, a diferença entre sexo (de suporte fisiológico) e gênero (de suporte culturalmente construído).

Ao analisar as formas somáticas (aspecto e figura do organismo, neste caso feminino), necessariamente deve-se analisar as formas culturais. Isso porque as formas culturais capturam algumas das ditas formas somáticas para colocá-las a serviço dos

mitos (presença do passado no presente), omitindo outras que não lhes servem para sua falsa construção dos conhecimentos.

A expressão *formas culturais* dá conta do que a sociedade entende sobre o que é *ser homem* ou *ser mulher* através não só dos mitos, como da linguagem (que usamos e que nos usa), dos meios de comunicação (que possuem mais poder, se comparados a pais e professores) e dos sistemas de ensino, *esburacados* pela discriminação sexista.

As formas culturais femininas acabam por entrar em contradição com as formas somáticas (orgânicas) femininas. O exemplo que Fernández oferece destaca que "as formas culturais estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe e uma conseqüente falta de relação entre ser homem e ser pai." (FERNÁNDEZ, 1994: 39).

O que acontece é que uma geração de mulheres (adultas na década de 1990) acabou sendo vítima de algum significante ao relacionar o mostrar, com perigo, vergonha, perda ou exclusão. E, além disso, a falta de informação prévia, não lhes permitiu sentir-se gestoras, ativas, pensantes. Sem tal informação, construíram um sentimento de não poder dominar o corpo.

Em particular, Fernández (op. cit.) percebe que por isso há grande dificuldade das professoras em mostrar suas produções não se autorizando a escrever, o que pode causar conflitos internos que se refletem externamente, através de doenças somáticas.

Como conseqüências deste mal-estar cultural que a professora sofre por causa de uma prática em que não se sente autônoma para ter idéias (e por isso, não se sente autora destas idéias) estão as ausências ao trabalho justificadas por atestados médicos. As causas das licenças médicas são, geralmente: diarréia, pressão alta,

vômito, dores na cabeça, na nuca, na coluna, dormência nas mãos, irritabilidade, choro fácil, depressão, ansiedade, insônia, entre outros.

A professora adoece por se sentir fracassada na sua tarefa de ensinar, sobrevivendo o mal-estar e o conflito. O sintoma é, portanto, o sinal de um conflito inconsciente, se manifestando na maior parte das vezes, no corpo.

O segundo maior motivo para as licenças-médicas dadas às educadoras, são os transtornos mentais (neuroses, psicoses, depressão, ansiedade etc). A maioria dos diagnósticos de professoras com transtorno mental são de neurose histérica, com predominância da depressão como sintoma.

Como o discurso médico busca manter a objetividade científica e excluir a subjetividade do sujeito, os sintomas histéricos são vislumbrados como imposturas, sendo muitas vezes banalizados e desconsiderados, levando a um alto índice de medicação, eliminando temporariamente o desagrado da professora com relação às suas atividades, o qual retorna sob a forma de outro sintoma.

CAPÍTULO IV

Quando o saber se torna culpa.

Ele⁶ achava que filha mulher não precisava estudar muito. (...) no máximo até o antigo Ginásio (...) Não precisava ficar se matando de estudar porque ela tinha um marido que iria manter a família, como ele fez! (...) Mas eu sempre fui 'atacada'⁷, eu nunca entrei nessa não! Quando eu fui fazer o Segundo Grau, fui fazer o Normal, eu fiz a prova escondida, minha avó me levou pra fazer a prova escondida. Passei! Aí era um problema, né? Como é que vai dizer que passou? Aí...como era professora, que era uma profissão na época estritamente feminina, então tudo bem! É professora! Aí ele permitiu, mas já dentro de uma restrição. Quando eu terminei o curso Normal, aí eu fiz prova pra Fluminense⁸... aí a guerra foi braba! (L.B.B.)⁹.

Neste último capítulo a abordagem estará ligada à questão dos diferentes lugares para homens e mulheres no que concerne à aquisição de conhecimento. Isto é, entender quais mitos cercam os movimentos de busca de conhecimento de mulheres e de homens, de acordo com os distintos lugares onde estão situados.

Para esta situação diferencial, Fernández (1994) apontou como característica o seguinte raciocínio: mesmo sem o conhecimento cultural (do outro) sobre sua autoria na gestação da vida, a mulher tem certeza sobre sua (possibilidade de) maternidade. Desta forma, tal saber (inconsciente), antecede o conhecimento. Portanto, é a mulher neste aspecto quem duplamente ensina e o homem quem duplamente aprende.

⁶ Padrasto da entrevistada.

⁷ Gíria utilizada popularmente na cidade do Rio de Janeiro para denominar alguém dinâmico, rápido.

⁸ UFF (Universidade Federal Fluminense)

⁹ Depoimento de uma entrevistada da pesquisa de Iniciação Científica.

A culpa humana por conhecer, em específico a culpa das mulheres, subsiste e o movimento negativo frente a esta culpa pode deixar o sujeito prisioneiro no "sintoma de aprendizagem" (FERNÁNDEZ, 1994: 53).

Isto ocorre quando quem ensina (pais, professores, sociedade) não mostra ao sujeito seu caráter pensante, ocultando-lhe o conhecimento. Assim, o seu saber acaba não articulado ao conhecimento e o espaço de aprender se torna patologizado.

No mito de Prometeu ou em Gênesis, na passagem em que a serpente ofereceu a maçã (Conhecimento) a Eva e Adão, percebe-se que o conhecer, revelar, levantar a ignorância, transmitir a Ciência aos humanos, ou melhor, produzir a Ciência, é um pecado castigado com tormentos.

O castigo simbólico recebido pela professora reside no *dever suportar* quando os alunos afirmam *o mestre disse*. Quando são crianças, elas dirão *a professora me disse* e, quando adultos, a frase servirá inclusive para afirmar o contrário do que a professora pensa. E assim, docentes seguirão anunciando que o conhecimento e a sabedoria que podem ser *mastigados* são aqueles que abrem os olhos, constroem a liberdade.

Em que reside o papel da professora afinal? Fernández (1994) diz que reside na apropriação dos conhecimentos, pertencentes a cada um, e em colocá-lo a serviço da construção. A aprendizagem é a apropriação, reconstrução do conhecimento do outro através do conhecimento pessoal.

Caracterizando a questão da aprendizagem tanto do homem como da mulher, a autora desmistifica o lugar de *passiva* no processo de aprendizagem dado à mulher. Afirma que:

A passividade não é uma característica feminina, mas um sinal e um sintoma de uma proibição que pode contaminar tanto um homem quanto uma mulher. Ainda que nossa cultura espere passividade na mulher e atividade no homem,

chamaremos de passividade a um sintoma que implica a renúncia de um sujeito - homem ou mulher_ a situar-se como sujeito pensante. (FERNÁNDEZ, 1994: 70)

Porém, o que acontece é que a instituição educativa procura promover professores que sofrem inibição cognitiva enquanto aprendentes. E, como educadores, podem acabar tendo como postura o exibicionismo.

São professores que desistem de sua capacidade de pensar, questionar, escolher e que acabam apenas por vomitar (FERNÁNDEZ, 1994: 81) as informações-conhecimentos. Segundo Fernandez, a "matriz corporal de onde se gesta a significação do aprender é dada pelas primeiras experiências de alimentação" (FERNÁNDEZ, 1994: 82), daí a metáfora.

Portanto, os argumentos que um sujeito constrói, a partir do que viveu, marcará uma significação que atuará construindo a trama-sentido de sua história e organizando seus futuros acontecimentos. Para isso, cada um dará preferência a alguns pontos (ação-significação).

E para que tais pontos, que são conhecimentos, sejam realmente apreendidos seria necessário "mastigá-los" (FERNÁNDEZ, 1994: 84), isto é, implica em uma atividade, uma escolha, uma pequena agressividade sadia. É autorizar-se a *triturar* algo, não por odiá-lo, mas para que tome forma no corpo.

Se for dado ao sujeito, ao contrário do *mastigar*, apenas o direito de *engolir* o conhecimento, só restará a aceitação de tudo o que é transmitido.

A agressividade (positiva) sadia e necessária ao conhecer, quando é oprimida por culpa, pode fazer surgir o efeito contrário do que se espera, e prender a corporeidade, a aprendizagem e o disputar durante o aprender. Nas mulheres, desde

Anto
em 1994

meninas há justamente o cerceamento da cota de agressividade possibilitadora da diferenciação e oposição.

A conduta das meninas vem regrada de *bons modos* e é veementemente posta em oposição sempre que dada a necessidade, à conduta dos meninos cujo entendimento está em que podem ouvir por exemplo, *nomes feios* e gritos sem tantos problemas para sua formação, já que não vem atrelada à disciplina dos modos contidos.

E, para muitas, ser diferente acaba não significando originalidade, mas sim, deficiência. Privam-se portanto, do prazer de fazer, de sentir-se autoras de atos, escritas, falas.

Em alguns casos, a escola pode acabar reforçando este modelo e podando a possibilidade de registrar, por exemplo, uma escrita autoral. Ao contrário disso, o que em alguns casos ocorre, é o estímulo às idéias de fora, pensadas e escritas por outros.

Para a realidade das meninas, esta questão talvez se agrave por em muitos casos a sociedade compreender que ser autor, escolher e decidir são ações significadas como masculinas. A inibição nos dias atuais não vem mais (como era antes) na forma de proibição da escrita da mulher, mas na forma de inibições inconscientes ao ato de escrever.

4.1. A professora e sua queixa:

Antes de falar especificamente da queixa da professora, é necessário dar destaque à queixa de uma forma mais ampla, para que haja uma melhor compreensão de como este comportamento pode se apresentar, sobretudo nas mulheres.

Fernández relata que os seres humanos comumente recorrem à queixa, um “lamento impotente” (FERNÁNDEZ, 1994: 107), que é confirmador e reproduzidor de um lugar de dependência. A autora percebeu, trabalhando em escolas em diferentes lugares (cidade de Buenos Aires e Grande Buenos Aires, na Argentina e Porto Alegre, no Brasil), como muitas professoras usam a queixa para descrever ou fazer uma análise de sua realidade.

Mas qual a função da queixa proferida pelas professoras? E qual uso o sistema educacional faz da queixa?

Também vale perguntar: Qual o espaço que a queixa ocupa na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura?

O erro está na crença de que a queixa está sendo usada como juízo crítico, como análise de dada situação, quando na verdade não passa de um engano. O juízo crítico consiste necessariamente em transformação no mundo interno, que pode auxiliar ou não na transformação do mundo externo do sujeito. A queixa, ao contrário, imobiliza.

Uma diferenciação interessante que Fernandez (op. cit.) faz, reside na diferenciação da queixa proferida por mulheres da classe média e alta e das mulheres atendidas em hospitais públicos e que participam de grupos quinzenais de mães.

No primeiro caso, a autora encontrou o que chama de *queixa-lamento* enquanto que no segundo é o que chama de *queixa-reclamo*.

A *queixa-lamento* pode construir-se com frases similares a *queixa-reclamo*. A diferença está na resposta que quem se queixa espera de quem a escuta.

Quem escuta a *queixa-lamento*, tem como *papel* apenas ser solidário não sendo instigado a pensar sobre a questão levantada. A agressividade saudável necessária para pensar, decai e aparece na forma de lamento.

A queixa-reclamação ocorre de maneira diferente. Alicia Fernández, para explicar isso, faz referência a Mabel Burín, sobre o que esta chama de *desejo hostil*: "(...) pois quem a escuta pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica". (FERNÁNDEZ, 1994: 108).

Num último momento, contudo, o que a autora encontrou foi a saída destas queixas para dar lugar ao juízo crítico, próprio da autonomia. A queixa-lamento torna-se inibidora do pensamento. À medida que as mulheres só se vêem em função de outros como filhos ou marido, fica difícil chegar ao ponto de serem transformadoras de si próprias e daquilo que as cercam.

No caso específico das professoras, Fernández crê que a queixa delas funciona enquanto "lubrificante da máquina inibidora do pensamento" (FERNÁNDEZ, 1994: 109) e é favorecida ou mesmo promovida pela instituição educativa.

Na medida em que as professoras reconhecem e analisam tal *sintoma*, podem ser encontradas soluções alternativas.

Uma análise acerca da queixa das professoras pode ser feita pensando na similaridade entre o trabalho doméstico e o trabalho docente muito articulado pela ideologia patriarcal.

Comumente, o trabalho doméstico é visto como próprio à *natureza* das mulheres. Nesta ótica, diz-se que elas estão destinadas ao *cuidado* das crianças, e entre tais cuidados, estaria a tarefa de educá-las. Ao considerar o educar de tal modo, é tirado culturalmente o valor do trabalho produtivo, desvalorizando tanto a tarefa em si, como quem a exerce.

Por sua vez, as professoras trabalham com crianças, e assim, como de modo geral desqualifica-se as crianças, é desvalorizado quem trabalha com elas. A docência

ganha carga depreciativa. E assim, não só as crianças sofrem uma infantilização que não lhes pertence, mas as professoras também padecem, pois são utilizadas pelo sistema educativo como agentes mantenedoras desta infantilização.

Conhecer as ideologias que perpassam a tarefa docente, dá a possibilidade de cada um autorizar-se a mudar a realidade, a pensar com autonomia, a escrever a própria história.

Conseqüências como professoras que reclamam dos alunos, principalmente no que diz respeito à dificuldade no aprendizado e à indisciplina, acabam sendo respostas à sua insatisfação no trabalho que exercem. As docentes acabam vivendo uma relação ambígua com seus alunos, pois se de um lado se queixam deles, de outro, os tratam como filhos. Paralizam-se diante de uma possível mudança para permanecerem no discurso da queixa.

Talvez a falta de identidade com o trabalho pedagógico contribua em alguns casos para que este discurso se tome propício.

Para muitas professoras, a queixa passa a ser uma atitude na qual seu mal-estar é denunciado. Ao mesmo tempo o *status quo* é confirmado com suas posturas de resignação, o que assegura que nada mude.

Como já foi destacado, a queixa acaba funcionando como uma espécie de lubrificante para a manutenção da inibição cognitiva reativa, isto é, evita o livre pensar.

E a indiferença? O que acarreta na vida das professoras? Segundo Fernández:

A indiferença implica baixar a cortina, fechar-se frente a algo que não interessa, mas o *aburrimiento*¹⁰ é o fechar-se para nossa própria máquina desejanse. É ignorar a possibilidade 'de estar a sós' e de começar a imaginar e a pensar nesse estar a sós. *Aburrirse* é acreditar-se vazio, é negar-se a imaginar e a começar a pensar a partir daí. *Aburrirse* jogando com o castellano, eu diria que é 'fazer-se burro' (FERNÁNDEZ, 1994: 111).

¹⁰ Que tem a ver com a apatia, indiferença, mas é pior que isso. É uma espécie de "emburrecimento".

Pavlovsky (apud FERNÁNDEZ, 1994: 112) aponta que na época de Freud, o que estava mais reprimida era a sexualidade, hoje é mais reprimida a imaginação uma vez que esta é subversiva.

Para Enrique Mariscal (apud FERNÁNDEZ, 1994: 112):

O aborrecimento é uma das "expressões do mau trato; como vivemos numa cultura do mau trato, pareceria que o aborrecer-se é normal, e onde há aborrecimento há uma sensação de desconexão, de um vazio, de buraco e, como este buraco se faz intolerável, chega algum produto da indústria do entretenimento montada justamente para escapar do vazio. (MARISCAL apud FERNÁNDEZ, 1994: 112)

A queixa por tudo isso que fora escrito até então, pode ser compreendida como: "(...) uma maneira de expulsar a violência que não se pode engolir" (FERNÁNDEZ, 1994: 113).

A queixa-lamento da dona-de-casa é uma transação através da qual de um lado o mal-estar é denunciado e de outro, é confirmada uma postura de resignação crendo que nada vai mudar. Da mesma forma, a queixa da professora pode apontar para um aborrecimento e que ao mesmo tempo, assegura que tudo seguirá como está (insatisfatória). A queixa enuncia uma injustiça, mas é apagada do desejo, da imaginação e do pensamento, e desta forma, se dá "carta-branca" para a continuidade da injustiça por considerá-la fora do alcance de intervenção.

Por tudo isso, Mabel Burím (apud FERNÁNDEZ, 1994: 114) traça dois destinos prováveis para as queixas das mulheres:

- A. A queixa sendo utilizada para estereotipar-se, oscilando entre uma reivindicação paranóide e auto-reprovação melancólica.
- B. A queixa sendo possibilitadora da construção do juízo crítico, possibilitando às mulheres juízos reflexivos críticos, diferenciadores que dêem abertura ao questionamento e redefinição de sua identidade, favorecendo a constituição de 'ideais convencionais' alternativos aos oferecidos pela cultura (BURÍM apud FERNÁNDEZ, 1994:114).

4.2. Aprendizagem e agressividade da professora:

A agressividade será pensada a partir de três lugares comuns ao corpo da professora: ser aluna, ser a professora propriamente dita e ser mulher. Para tal, será utilizada como base teórica a experiência de Fernández (1994).

Não ter sido respeitado, entendido ou escutado em sua originalidade pode remeter ao *como* o corpo da professora, ainda na infância, quando era aluna, foi percebido.

Esta é a chamada violência-simbólica dos mandatos que em certos casos são emitidos por algumas docentes que dão como significado de *boa aluna* ser submissa, obediente, caprichosa e estudiosa. Além disso, não deve ser descartada a transmissão oculta de significação que os próprios livros didáticos, sobretudo as cartilhas transmitiam, e ainda hoje, transmitem. Em tais livros não se aprende apenas a ler, mas a *engolir* os papéis dados às mulheres e aos homens.

Incorporando a postura de *boas alunas*, muitas mulheres submeteram-se a tais mandatos, cujo preço a pagar foram anulações e sacrifícios da própria criatividade.

Os mandatos não são enunciados de forma explícita como ordens e menos ainda, de forma agressiva. Sua função está justamente em mascarar a agressão patógena para confundir; é persuasivo, querendo que o sujeito entenda aquilo que deseja e pensa, é próprio, quando na verdade é o outro (ideologicamente dominante) que está desejando e pensando. Os mandatos são oferecidos perigosamente, de forma doce.

Além disso, o *não-dito*, viola a capacidade de decisão do aluno, tamanha a sua agressividade.

Como professoras, é possível que muitas mulheres saibam o que sentem frente aos atos agressivos dos alunos não querendo repetir os modelos repressivos que sofreram. Mas será que conseguem? Muitas vezes, tenta-se uma modalidade diferente do educar e ainda assim recebe-se por parte de alguns alunos rechaço ou indiferença. Neste momento, muitas instalam uma queixa-lamento, agredindo a si próprias. Isso porque não conseguem tomar distância da situação e não permitem-se aprender sobre si e sobre a circunstância em que muitas vezes estão imersas junto aos alunos.

Somente cada um pode causar em si mesmo a agressão, quando é anulada por conta própria a capacidade criativa e quando não é usado o juízo crítico. Se como professora não há uso da criatividade frente ao ato agressivo do aluno, então é o próprio professor que se auto-agride.

Quanto a ser mulher, é importante refletir sobre agressividade, aprendizagem e o pertencimento ao gênero feminino. Fernández (1994) aponta que:

(...) por ser mulher, estou atravessada por determinantes culturais que impõem um modelo de feminilidade no qual a mulher se quer ser feminina (e não tachada de 'machorra'¹¹ ou 'fálica'), deve ser submissa, obediente, passiva, agradável, dizer sempre sim, mesmo que não esteja de acordo, sorrir, calar e nem sequer perguntar (...) a curiosidade científica, em nossa cultura, tem sexo masculino; e o mesmo termo 'curiosa', é aplicado às mulheres no sentido pejorativo de 'fofoqueira' ou "intrometida" (FERNÁNDEZ, 1994: 121;122).

O que se sabe é que o desejo de aprender cresce a partir da manutenção da curiosidade. E para ser curioso é preciso permitir-se perguntar, questionar e mostrar o que se pensa, e é preciso uma certa quantidade de agressividade e um processo de identificação na qual o sujeito compreenda que ser ativo deve ser um aspecto desejante e aceito de si mesmo.

¹¹ O equivalente ao termo "machona" no Brasil.

A (confusa) desvalorização da agressividade por parte das professoras recai negativamente também sobre os alunos homens. Por serem mulheres atravessadas por determinantes culturais que ainda impõem, mesmo que de forma implícita, um modelo submisso de feminilidade, as professoras acabam predispostas a valorizar como agressivas (destrutivas) as ações dos seus alunos, que são na verdade, somente uma mostra do desejo de conhecer. O aluno acaba tachado como *contestador* e o que se faz é pedir que *não conteste tanto*.

Por outro lado, é perpassada por meio das mídias, a ideologia que exalta o violento (destrutivo) como modelo masculino positivo e não permite diferenciar esses atos agressivos destrutivos da agressividade sadia, necessária para desconstruir-se e reconstruir-se como sujeito autor da própria história.

Vê-se então que o modelo que Fernández (op. cit.) denomina de *feminilidade-passividade-aceitação* é tão prejudicial às mulheres, quanto aos homens que têm que sustentar justamente o oposto, e ficam sem modelos masculinos que relacionem a agressividade à criatividade.

As professoras na hora de avaliar seus alunos-homens fazem muitas vezes valer o modelo interno do *bom-aluno*, modelo este constituído de mitos e mandatos.

O que se acaba por perceber é que este modelo de *bom aluno* ajustando-se com maior facilidade às meninas que aos meninos, coincide com os que a sociedade espera delas como mulheres. Há, portanto, ainda hoje uma concordância entre o *modelo feminino tradicional* e o que a escola propõe. Pelo contrário, o modelo social imposto aos meninos é o inverso àquele exaltado pela escola. Fernández completa este raciocínio com a seguinte conclusão:

Por ser 'mulher' tive e tenho que seguir realizando um trabalho expulsante de falsos mandatos para detectar as verdadeiras agressões; e para poder perceber o quanto é mais agressivo a falta de respeito pela autoria, a desvalorização, a humilhação ou o sarcasmo encoberto que me dirigem cotidianamente como mulher e como professora. Penso que o ato agressivo de um aluno não é outra coisa que um grito desesperado e denunciante de uma situação na qual ambos nos encontramos. (FERNÁNDEZ, 1994: 124).

Ainda sobre a agressividade dentro da ótica *criatividade e aprendizagem*, a autora destaca que, assim como Freud, que ensinava que a agressividade é formadora de parte de toda pulsão (seja de vida ou de morte), a autora a considera como uma possibilitadora de aprendizagem e indicadora de saúde.

Contudo, ao não encontrar terreno para desenvolver-se, a agressividade pode se transformar em agressão ou hostilidade, especificamente em destrutividade, ambos indicadores de risco de aprendizagem e algumas vezes de sinais de patologia.

A agressividade requer material que lhe oponha resistência, que desafie a capacidade criativa do sujeito que a tem, para poder ao fim, concluir algo que se buscava.

Afinal, quais seriam as funções da agressividade na subjetividade feminina? Fernández (1994) entende que se trabalha o tema da subjetividade feminina, partindo do seguinte ponto de vista: diferenciar a hostilidade (patógena) do desejo hostil (indicador de saúde).

O desejo hostil, cujo papel é de separador e diferenciador, é também motor de juízo crítico. O desejo hostil pode ser interpretado como o "lugar que dou ao desejo de aprender" (FERNÁNDEZ, 1994: 131). É o desejo de possuir o conhecimento que o outro *carrega* (o professor), mas podendo diferenciar-se dele sem necessariamente *aniquilá-lo* ou ser *indiferente*. Isto pode dar-se quando é aberto entre aquele que

aprende e aquele que ensina um espaço lúdico; que permite que os *desejos hostis* de ambos trabalhem em prol da criatividade.

Quando a agressividade não pode acontecer em um espaço interno-externo, dará lugar à agressão ou ao que os psicanalistas chamam de *hostilidade*.

A hostilidade pode ter tanto um movimento para fora, como agressão ou dominar o outro, como pode ter um movimento para dentro, contra si mesmo, como a frustração, a queixa ou a depressão.

O desejo hostil na mulher, segundo Bleichmar (apud FERNÁNDEZ, 1994: 132;133), sofre um processo de repressão ou mesmo liquidação em complexas formações reativas, uma vez que a agressividade e o que a corresponde como a competitividade, independência, ambição, são aspectos que se opunham claramente aos modelos e ideais de feminilidade vigentes até bem pouco tempo.

Algumas mulheres ainda não vêem outra oportunidade de colocá-la em prática que não seja na atividade doméstica, na relação conjugal, no cuidado e educação dos filhos. É neste domínio doméstico desenvolvida a clássica figura da *mulher mandona*, que não usa sua energia para mudar de situação, mas sim para tyrannizar aqueles que ama com toda ineficiência, neurose e sofrimento.

Fora do âmbito doméstico, se a mulher canaliza seu desejo hostil, menos ainda vê valorizado seus esforços, já que não é mais considerada a *mandona* e sim a *fálica*, *castradora*. O juízo que têm sobre seu procedimento, muitas vezes prossegue difamado, e visto como uma condenação.

Contudo, apenas tais constatações são ineficientes porque desconhecem, silenciam ou esquecem um setor que, no psiquismo da mulher, quer ser reconhecido

em seu caráter de desejo de reconhecimento humano e não ser confundido com a masculinidade, falicismo ou qualquer coisa do tipo.

Em muitos casos, desde as *formas culturais*, o âmbito educativo é considerado como uma extensão do doméstico. E desta forma, no âmbito público, transforma-se o ser mulher em ser mãe.

Cabe às profissionais da educação dar à tarefa que possuem o caráter de profissão possuidora de prestígio por si mesma e não como extensão da tarefa materna, pois isto modifica de forma incorreta tanto o papel materno como o docente.

Sobre isso, Burin (apud FERNÁNDEZ, 1994:133;134) destaca:

Frequentemente, encontramos na sensibilidade as necessidades dos demais e na assunção da responsabilidade de cuidar de outros os motivos para a aparente confusão de juízos das mulheres, as quais não só definem a si mesmas no marco das relações humanas harmoniosas como também julgam-se em função de sua capacidade para preservar tais relações e atender às necessidades dos demais. Uma vez mais encontramos os clássicos estereótipos que colocam as mulheres no centro das capacidades expressivas e os homens no domínio das capacidades instrumentais (BURÍN apud FERNÁNDEZ, 1994:133;134)

(...) as representações ligadas ao exercício do desejo hostil encontram na cultura patriarcal um único modelo possível que é o modelo fálico masculino. Há modelos femininos para as transformações da hostilidade e para a geração e o exercício do desejo hostil? (...) E o que fazer com o 'trauma das diferenças' já que não provém do narcisismo, mas de uma realidade cultural injusta que privilegia tão intensamente o papel da mulher e a necessidade, a partir de tal destinação, de inibir-suprimir o desejo hostil (trauma que poderíamos descrever como o das grandes diferenças)? (BURÍN apud FERNÁNDEZ, 1994:134)

Na nossa sociedade, frente às frustrações, o que se espera do homem será a agressão. Ao contrário, as mulheres tendem a reprimir a agressividade e, mais ainda, a voltar a agressividade contra elas mesmas. Tal tendência para a autculpa das

mulheres está enraizada em seu psiquismo desde a infância, reforçada pelas formas de socialização que dão *fim* à hostilidade da menina.

Por causa de tais situações de frustração, exigência e carência, a hostilidade produzida pelas mulheres na vida cotidiana pode resultar sob a forma de fúria ante seus filhos, o que tem como resultado, sentimentos de culpa. Trata-se de uma construção de “novos sentidos para o desejo hostil” (FERNÁNDEZ, 1994: 134), o que inclui uma análise de suas condições de vida como mulher - mãe - dona-de-casa – mulher inserida no mercado de trabalho.

Burín (apud FERNÁNDEZ, 1994: 134) apontou ainda que a análise incluiria as condições de frustração, desamparo e a forma como chegou a tal situação, o que requer uma revisão de sua vida na infância e adolescência, de suas crises vitais e como as resolve, dos recursos com que pôde contar ao longo da história e sua atual situação para, assim, tentar construir melhores condições de vida.

Um conjunto de mulheres na cultura patriarcal incorporou o ideal de maternidade como sendo o constitutivo de sua subjetividade. Este ideal veio a partir do sufocamento da hostilidade e sua transformação em efeitos como generosidade, amorosidade, altruísmo.

O desejo hostil surge logo no início da infância tanto para homens como para mulheres, mas possui destino diferente para cada gênero.

Nas mulheres trata-se de um desejo que teve um destino de repressão, pois ao enfatizar as diferenças de gênero e propiciar um rompimento dos vínculos identificatórios, vai contra o desejo fusional (que propicia o gozo) e máxima satisfação libidinal no vínculo identificatório mãe-filho.

Há também, além do intrapsíquico, segundo Burín (FERNÁNDEZ, 1994), um conflito cultural que privilegia em nome do ideal maternal a produção de desejos *amorosos – fusionais – identificatórios* (BURÍN apud FERNÁNDEZ, 1994: 135) nas mulheres, enquanto elimina seu desejo hostil.

4.3. Autonomia do pensar e do fazer a docência:

Volta-se aqui a questionar o lugar da passividade relacionado à natureza feminina e até utilizado como argumento para explicar que as mulheres são mais leitoras e os homens mais escritores. A pergunta para isso é: "(...) em que atalho da rede de significantes ficou enclausurada a escrita de tantas mulheres, culpabilizadas por deixar estas marcas em palavras escritas?" (FERNÁNDEZ, 1994: 153).

A escrita é palavra que se oferece para ser olhada; palavra que mostra ao sujeito sua autoria no ato de ser produzida. Fernández, acerca deste assunto, lança então outra pergunta: "(...) não poderia explicar-se a inibição para escrever, apresentada por grandes quantidade de mulheres adultas, a partir do próprio ato de escrever: mostrar ao outro e a si mesma o próprio pensamento?" (FERNÁNDEZ, 1994: 153)

Tal dificuldade não pode associar-se a uma patologia individual ou incapacidade da subjetividade feminina, mas deve ser entendida como reflexo da patologia social que exige da mulher a invisibilidade de produção.

Portanto, os setores de poder da sociedade, ainda hoje, apesar de tantas evoluções (e revoluções) transformam e significam o trabalho docente, que na maioria dos casos é feito por mulheres, como um trabalho doméstico, ao não ser considerado

seu valor produtivo e ao adicionar-lhe um caráter desqualificador de invisibilidade.

Segundo a autora:

Podemos como mulheres fazer visível nossa produção invisível, escrevendo e enunciando nossa própria palavra? (...) Em que medida uma professora que ensina seus alunos e alunas a escrever _ atravessada pelo mandato de esconder e submetendo-se a ele, poderá transmitir o prazer, a alegria e o poder que outorga o ver e ver-se refletida na palavra escrita? (...) Muitas das dificuldades na leitura e na escrita de nossos alunos não estarão embasadas em privilegiar a leitura e o registro da palavra do outro, em vez da escrita e do registro do próprio corpo e da própria palavra? (FERNÁNDEZ, 1994: 155).

O contrário, isto é, o exibicionismo, também pode aparecer como uma das formas de representação do aprisionamento da inteligência da professora. Fernández encontrou uma relação entre o exibicionismo de quem ensina e a inibição de quem aprende. Exibir não é só mostrar-se. É mostrar-se conhecedor, não o conhecimento. E assim, aquele que aprende acaba não conectando-se com o conhecimento. Isso dá lugar ao que Freud (apud FERNÁNDEZ, 1994: 161) analisou como evitação, isto é, quem aprende evita tomar contato com o objeto de conhecimento. Isso porque quem ensina porta-se como se fosse o próprio conhecimento. O desejo de conhecer se liga com a elaboração e a representação de uma angústia.

Não há o desejo de conhecer sem o contato com o desconhecimento. E à medida que alguém vai cobrindo tal falta, ela aumenta, dá-se o desejo de conhecer. Mas se aquele que ensina se põe na posição de conhecedor de toda as respostas, certamente não haverá circulação do desejo de conhecer.

O que faz acontecer o problema de aprendizagem é o não-dito, uma vez que este gera a ausência de conhecimento sobre algum aspecto, o que acaba dificultando ou mesmo, impossibilitando a representação da realidade. Isso porque há um erro no meio da estrutura, algo que não pode ser simbolizado, pois está sendo escondido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estamos vivendo um momento de significativas transformações em vários âmbitos sociais. No que concerne às questões referentes aos gêneros, tais transformações ficam mais evidentes quando se fala em mercado de trabalho. Isso porque desde as lutas feministas da década de 70 do século passado, a representação do que é *ser* mulher e do que é *ser* homem se tomou confusa.

No princípio do feminismo o que se propôs foi uma identificação das mulheres ao *mundo masculino*, o que fez muitas delas incorporarem o papel *ativo*, até então entendido como característico apenas dos homens.

Lutas por igualdades salariais, por melhores condições de trabalho, incorporação aos movimentos sindicais, foram apenas algumas das muitas lutas que as mulheres tiveram no final do século.

Contudo, vale ressaltar que mesmo alcançando patamares até então *inatingíveis*, as antigas concepções e *funções* femininas permaneceram firmes na cultura social. Às mulheres a oportunidade de trabalho muitas vezes não se tomou sua única atividade, mas apenas foi acrescida paralelamente a uma outra jornada que já exercia: a de dona-de-casa.

Pensando especificamente a mão-de-obra das professoras, os questionamentos se tornam ainda mais intensos, uma vez que, além de muitas destas profissionais contarem com jornadas de trabalho exaustivas para que sua renda seja um pouco maior, cumprem em muitos casos também, as funções do lar *tipicamente femininas*.

O agravamento disto, no caso das docentes, reside no fato do Magistério ser concebido como uma profissão típica de mulher e confundir-se, portanto, a figura da

professora com a de *mãe* (chamada de *tia*). Ainda hoje se entende que, em ambos os casos, basta ser *zelosa*, *amorosa* e acima de tudo, *mulher*, para fazer o que faz.

Cria-se, mesmo que de forma subentendida, uma desvalorização da figura (corpo) desta profissional, o que acarreta problemas de origens somática e psíquica nas docentes. Tal desvalorização acaba sendo sentida e representada por elas através de mal-estares, agressividade, queixas e lamentações, uma vez que não há por parte de muitas a procura em mudar sua situação, restringindo-se a reclamações e sentimentos de culpa.

Entender os problemas existentes hoje e as possíveis mudanças que podem ocorrer para que se gere um bem-estar cultural e social entre os gêneros, reconhecendo suas diferenças, sem com isso querer impor um discurso em detrimento de outro, conseqüentemente poderá fazer com que a figura da professora seja verdadeiramente representada, sendo mostrada sua enorme e verdadeira importância, uma vez que atuam como uma das grandes auxiliares na formação de sujeitos. Como conseqüência, o Magistério passaria a ser visto de forma plena, valorizada e sem as *máscaras*, deturpadoras de sua real importância na construção de subjetividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cidadania, Cultura e Diferença na escola**. Araxá, MG: UNIARAXÁ, [200_].

APPLE, Michel W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BAUMAN, I. Introdução. In: BAUMAN, I. **O mal-estar _ moderno e pós-moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.7-11.

BONUMÁ, Tatiana e SOALHEIRO, Bárbara. A mulher e suas representações nas sociedades. In: **Superinteressante**, São Paulo, p. 75-79, abr.2004.

CARVALHAL, Terezinha B. A questão de gênero sob a perspectiva sindical. In: **Revista Pegada Eletrônica**, São Paulo, 27 nov. 2003. Disponível em: <http://www.revistapegadaeletronica.com.br>. Acesso em: dez. 2003.

DINIZ, Margareth. De que sofrem as mulheres professoras? In: LOPES, E.M.T. **A psicanálise escuta a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.197-221.

DOWLING, Colette. **Complexo de Cinderela**. 12ed. São Paulo: Melhoramentos, 1986.

ENRIQUEZ, Eugene. **Da horda ao Estado: Psicanálise do vínculo social**. 2ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREUD, Sigmund. Conferência XXXII: A feminilidade (1933). In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1976, p.139-165.

GARCIA, Regina L. Caminhos e Descaminhos na alfabetização. In: **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1987, p.51-52.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Avercamp, 2004.

JAEGER, Werner W. A educação da mulher e da criança. In: JAEGER, Werner W. **Paidéia: a formação do homem grego**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 812-818.

JOSELLI, Ana Cristina. Entre os filhos e o sucesso no trabalho. In: **Mulher Moderna em Forma**. São Paulo, p. 4-7, 2003.

LARROUSSE CULTURAL. **Enciclopédia Larrousse Cultural**. v.17. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

MARINHO, Antônio e NEVES, Tânia. À beira de um ataque de nervos. In: **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 mai. 2006. Revista, p.18-25.

MARTINS, Gilberto. Tia não! Professora! In: **ABC Educatio**, São Paulo, n.6, p.18-19, mar. 2001.

OLIVEIRA, Rosiska D. Cem anos entre Londres e Pequim. In: **O Globo**, Rio de Janeiro, [2000?]. *O Globo* 2000, v.3. p.50-51.

PESSÔA, Ana Maria. Casadas com a tripla jornada. In: **O Dia**, Rio de Janeiro, 28 mar. 2004. De olho para você, p.20.

SILVA, Tomaz T. As relações de gênero e a pedagogia feminista. In: SILVA, Tomaz T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.91-97.

STUDART, Heloneida. **Mulher, a quem pertence teu corpo?: uma reflexão sobre a sexualidade feminina**. Petrópolis: Vozes, 1990.

TEIXEIRA, Elisabeth. **As três preocupações com os trabalhos acadêmicos.**
Belém/PA: [s.n], 2002.



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Lisi Salazar Coutinho

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : A representatividade do
corpo e da mão-de-obra da mulher-professora.

ORIENTADOR : Rita Maria Manso de Barros

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Sandra Albernaz Medeiros

Nota : 10,0 (dez)

Considerações:

Excelente trabalho que propõe uma discussão
que contextualiza fatores patogênicos
emergentes do trabalho feminino de docência.
Meus parabéns Lisi!

Sandra Albernaz Medeiros

Segundo avaliador :

Professor orientador : Rita Maria Manso de Barros

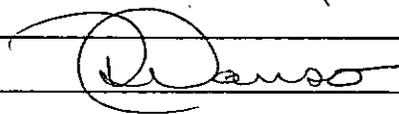
Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Como orientadora de pesquisa e, agora, da monografia, da reitora, atesto o seu grande envolvimento com o tema.

Após três anos como bolsista de Iniciação Científica, colhendo dados bibliográficos, escutando mulheres em entrevistas, com olhos e ouvidos atentos às manifestações contemporâneas sobre o trabalho feminino apresentados nos meios de comunicação de massas, Dizi deixa claro o seu envolvimento com o tema.

Excelente trabalho que merece aprofundamento em estudos de pós-graduação.



Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Nota : 10,0

Considerações:

(O estudo contém os elementos formais essenciais a um tra-
balho monográfico.

/

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
10	10	10	30	10

Rio de Janeiro, agosto/2006

LHC