

CAPÍTULO V

3.º POST – GÊNERO



5.1. Mulher X Gênero – Um Pouco da História de sua Construção

Para iniciar esta discussão é preciso desprender-se da definição gramatical dos dicionários do termo gênero⁵⁴. No entanto LOURO (1997) nos alerta que não podemos esquecer que este termo está ligado “diretamente à história do movimento feminista contemporâneo, implicado lingüística e politicamente em suas lutas” (p.14). Houveram também resistências e contradições dentro do movimento feminista, com relação à aplicação do termo gênero, uma vez que, para as feministas, este ocultava o verdadeiro objeto, ou seja, “a mulher já negada e marginalizada numa ciência androcêntrica” (ibidem, p.102).

O processo de consolidação do movimento feminista é comum entre as/os pesquisadoras/es o destaque de dois momentos singulares, o movimento sufragista⁵⁵ do início do século XX e o final da década de 60. O primeiro é visto por TOLEDO (2001), como feminista marxista, “como momento máximo onde mulheres de classes opostas poderiam lutar juntas, por tratar-se de um direito democrático” (p.11). Já LOURO (1997), apesar de reconhecer a abrangência e os resultados, do que chamou de “primeira onda do feminismo”, diz que as reivindicações e os objetivos mais imediatos do sufragismo estavam ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média. Apesar das concepções diferentes, o que pude observar é que o movimento sufragista cumpriu importante papel no desencadeamento de uma perspectiva feminina, pois foi a primeira grande identificação social da mulher como possível agente ativo do processo

⁵⁴ Segundo o Dicionário Digital MICHAELLIS (2000) o gênero pode ser entendido como: s. m. 1. Grupo de seres que têm iguais caracteres essenciais. 2. Lóg. A classe que tem mais extensão e portanto menor compreensão que a espécie. 3. Biol. Grupo morfológico intermediário entre a família e a espécie. 4. Gram. Flexão pela qual se exprime o sexo real ou imaginário dos seres. 5. Espécie, casta, raça, variedade, sorte, categoria, estilo etc.

⁵⁵ Movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres.

histórico. Mas, é no final da década de 60, ou na “segunda onda feminista” é que irá ser engendrado e problematizado o conceito de gênero, a partir do debate entre estudiosas e militantes feministas e seus/as críticos/as (idem).

Prosseguindo sobre o entendimento de gênero, para SCOTT (1995) o termo gênero, em sua utilização mais recente, teria “feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (p. 72). Ao mesmo tempo que rejeita o determinismo biológico, o termo gênero, enfatiza o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

No esforço de pesquisadoras/es feministas estabelecerem o gênero como uma categoria analítica válida, várias foram as concepções do termo, mas parece-me que uma visão de reciprocidade entre homens e mulheres seria a mais viável na perspectiva de transformar paradigmas. SCOTT (1995) também ressalta as analogias com a classe e a raça, por assinalar, em primeiro lugar o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão, e em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos – raça, classe e gênero.

Dentro dos usos do termo gênero, há que de imediato rejeitar sua utilização mais simples, onde é sinônimo de mulheres. Segundo SCOTT (1995) mesmo quando essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Apesar de para esta autora o termo não implicar necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designar a parte lesada, o termo gênero constituiu em um dos aspectos da legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80.

Mas gênero, além de substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Também LOURO (1995) comenta que o conceito de gênero refere-se a “construção social e

histórica dos sexos, ... buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo” (p.103).

As diferenças entre os sexos atribuídas por uma concepção biológica, encontram similaridades entre as/os pós-estruturalistas e as/os marxistas. A similaridade reside exatamente no caráter cultural, os primeiro remetem às construções culturais, onde o gênero se refere à origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres, enquanto que os marxistas afirmam que de naturais as diferenças passam a ser culturais, pois se ao decorrer da história humana é que se constituiu a divisão sexual do trabalho, esta se explica não na natureza do o homem ou da mulher, e sim nas imposições socioculturais.

Apesar deste paralelo entre marxista e pós-estruturalistas, quero aqui apoiar-me em SCOTT (1995) para identificar três principais abordagens teóricas, sobre gênero, dos/as historiadores/as feministas, uma que trata de explicar às origens do patriarcado, outra situada na tradição marxista e uma terceira, que divide-se entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto.

As teóricas do patriarcado dirigem sua crítica em duas direções, reprodução e sexualidade. No primeiro caso enfatizam a necessidade de compreender o processo reprodutivo, avaliando as contradições da natureza deste e sua mistificação ideológica. Com relação à sexualidade, a compreensão resume-se em SCOTT (1995) citando Catherine MacKinnon, que entende objetificação sexual como o “processo primário de sujeição das mulheres”, que “liga o ato com a palavra, a construção com a expressão, a percepção com a efetivação, o mito com a realidade. O homem fode a mulher; sujeito verbo objeto” (p. 77). O grande problema das teóricas do patriarcado é a limitação de questionar apenas as desigualdades entre homens e mulheres, não relacionando com outras desigualdades, e também de manter a diferença física como parâmetro de dominação.

Dentre as/os marxistas a questão do gênero é limitada pela auto-imposição da materialidade, e colocando as transformações dos sistemas de gênero fora da divisão sexual do trabalho. Engels *apud* TOLEDO (2001), ao conceder à opressão feminina o *status* de problema analítico, ou seja, “uma contradição a ser analisada, relacionou-a com formas de organização familiar e à

divisão sexual do trabalho, mostrando que não tinha nada de natural, portanto, se a submissão da mulher não é algo natural, pode ser superada” (p.17).

Os/as próprio/as marxistas reconhecem as lacunas deixadas por Engels ao não explicar por que mesmo em um sistema fabril moderno, onde a mulher absorvida pela produção industrial, poderia alcançar sua independência diante do homem, a monogamia e o patriarcado se reforçaram; ao não explicar a divisão sexual do trabalho e ao não reconhecer o trabalho doméstico como parte do processo de produção capitalista.

A questão da sexualidade foi extremamente importante dentro da visão marxista, pois estabeleceu um vínculo entre a sociedade e uma estrutura psíquica, o que fez com houvesse uma aproximação e tentativa de fusão entre psicanálise e marxismo, porém, as limitações de explicações deterministas, bem como acusações de abandono da análise materialista, fez com que os defensores desse elo, estejam hoje em uma ou em outra perspectiva teórica. Concordo com SCOTT (1995) quando essa coloca que os/as marxistas enfrentam o problema inverso da teoria do patriarcado, pois, “no interior do marxismo, o conceito de gênero foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí um *status* analítico independente e próprio” (p. 80).

Dentro das teorias psicanalíticas é possível estabelecer a distinção entre duas escolas, a anglo-americana e a francesa. A primeira baseada na teoria da relação de objetos e a segunda nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud. Ambas enfatizam os processos de criação da identidade do sujeito, ainda na infância, porém a escola anglo-americana enfatiza a influência concreta (família), enquanto a francesa o papel central da linguagem⁵⁶. Outra diferença refere-se ao inconsciente que para os primeiros é passível de análise consciente e para os segundos não o é. Ao enfatizar a experiência concreta, a teoria da relação de objetos, limita a conceitualização do gênero à esfera da família e à experiência doméstica, baseando a produção de identidade de gênero em uma estrutura pequena. É preciso interpretar a representação de gênero na sociedade

⁵⁶ Para os pós-estruturalistas, linguagem não designa palavras, mas “sistemas de significação – ordens simbólicas – que precedem o domínio real da fala, da leitura e da escrita” (SCOTT, 1995, p. 81).

como um sistema de significado, que articula as regras das relações sociais ou de construção de significado.

A linguagem é central, principalmente na concepção lacaniana, para o acesso à ordem simbólica e à construção da identidade de gênero. Lacan *apud* SCOTT (1995), coloca o falo no centro da distinção sexual, porém metaforicamente, onde o drama edipiano da castração é associado ao poder, as regras, à lei (do Pai), fazendo com que exista uma identificação imaginativa com a masculinidade ou feminilidade. A imposição de regras de interação social é inerentemente generificada. Aqui, acho conveniente citar SCOTT (1995), quando esta autora questiona a instabilidade dessa identificação por mais coerente que ela pareça:

Como sistemas de significado, as identidades subjetivas são processos de diferenciação e de distinção, que exigem a supressão de ambigüidades e de elementos de oposição, a fim de assegurar (criar a ilusão de) uma coerência e de uma compreensão comum. A idéia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspectos femininos – do potencial do sujeito para a bissexualidade – e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino (p.82).

Apesar de uma tendência de individualização no sujeito, esta teoria pode ser passível de conceber a realidade social em termos de gênero. Porém, é preciso rejeitar a fixação de uma oposição binária entre masculino e feminino como a única possível, universal e que se auto-reproduz, desconstruindo-a em seus pólos. Nesse sentido, LOURO (1995) alerta que além da fixidez polarizada, a generalização em termos masculinos remete à uma história que na verdade lida “com sujeitos sem corpo, sem cor, sem gênero” (p. 108).

A desconstrução da oposição binária é operada a partir da diferença entre os gêneros. Ao apontar para uma oposição de identidade, a oposição binária indica que seus pólos ao mesmo tempo que diferem e se opõem, são idênticos em si mesmo. “Um pólo não apenas depende do outro, mas, em certa medida, também contém o outro, de modo reprimido, desviado, procrastinado” (ibidem, p.114). O processo de desconstrução permite também identificar as diferenças socialmente construídas no interior dos pólos, assim é possível desvendar diferenças intra gênero, algumas vezes mascaradas pela distinção entre os gêneros.

Assim, pode-se buscar significado no sujeito individual e na organização social, articulando a natureza de suas interrelações, “pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero” (ibidem, p.86).

É possível identificar uma definição de gênero, que SCOTT (1995) dividiu em duas partes, no núcleo da interconexão entre a proposição em que o gênero constitui relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, e a que ele é uma forma “primária de dar significado às relações de poder”.

A primeira proposição, por tratar de relações sociais, remete ao entendimento que estas só se alteram a partir de alterações nas relações de poder, e que estas não unidirecionais. Assim, o gênero, como elemento constitutivo de relações sociais, teria quatro elementos interrelacionados. O primeiro, as representações simbólicas evocadas a partir de símbolos culturalmente disponíveis (Eva e Maria como exemplo de mulher na tradição cristã ocidental). O segundo, são os conceitos normativos expressos em diversas doutrinas (religiosas, educativas, etc) na forma de oposição binária, onde a posição dominante é considerada a única possível, como se essa condição partisse de um consenso social e não de um conflito. O terceiro aspecto, refere-se justamente a necessidade de estremecer a aparente fixidez da relação binária, e buscar o debate ou repressão que condicionaram a relação, considerando uma concepção de política, instituições e organização social. O quarto elemento do gênero é a identidade subjetiva.

A segunda proposição que trata o gênero como uma “forma primária de dar significado às relações de poder”, é passível de um olhar mais detalhado, uma vez que este apesar de não ser um campo único, tem possibilitado a significação de poder, conforme SCOTT (1995) não só no ocidente, mas também, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas. Historicamente, referências biológicas tem servido para organizar e estruturar a percepção concreta e simbólica da vida social, portanto, elas tem estabelecido distribuição de poder através de um controle ou acesso aos recursos materiais e simbólicos. Se o gênero é estabelecido por um conjunto dessas referências, está implicado na concepção e construção do poder.

Parto da concepção foucaultina de poder para implicar o gênero, entendendo-o como uma relação e não algo que se detém. Um passo para compreender Foucault é romper com a idéia do Estado como fonte máxima e

única de poder. Não trata-se de ignorar o Estado exercendo poder sobre os indivíduos, mas de perceber outras formas de poder que atuam socialmente, articulando-se e contrapondo-se entre si e com o Estado, em múltiplos, pequenos, móveis e transitórios espaços de relação de poder que se distribuem por toda a estrutura social. Para o autor um:

estudo dessa microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma apropriação, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito do conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1987, p.29).

Se o gênero conota poder, está implicado politicamente, mas também socialmente, uma vez que constrói e legitima relações sociais, portanto, é possível perceber essa conotação em algumas relações entre governantes e governados. Dois exemplos franceses do século XIX podem ser citados, o primeiro diz respeito a rejeição da legislação da Revolução francesa sobre o divórcio, o segundo sobre relação entre burgueses reformadores e os líderes trabalhadores.

No primeiro caso, uma argumentação análoga entre divórcio e democracia de Louis de Bonald em 1816, citado por SCOTT (1995), fala da necessidade de manter o Estado fora das mãos do povo, e para tal era preciso manter família fora das mãos das esposas e filhos. Pois, se a democracia democrática possibilitava a rebeldia do povo contra o poder estabelecido, o “divórcio, verdadeira democracia doméstica, permite à esposa, parte mais fraca, rebelar-se contra a autoridade marital” (p.90).

No segundo caso, SCOTT (1995) lembra que ao referirem-se aos trabalhadores, os burgueses lhes atribuíam termos codificados como femininos, como subordinados, sexualmente explorados, do outro lado a preocupação dos socialistas era responder dentro da posição masculina da classe, produtores, fortes, protetores da família. A codificação generificada destes termos

naturalizava seus significados, incorporando e reproduzindo no interior da classe trabalhadora definições normativas de gênero.

Convulsões sociais e políticas desestabilizam velhas ordens e lançam novas, e é aí que os termos de gênero podem ser revistos, ou por outro lado, serem retomados na forma anterior para legitimar novos regimes. Situações de crises que questionam visões normativas do heterossexualismo, podem ser combatidas com políticas pró-natalistas que incitem as funções maternais e reprodutoras da mulher.

A aproximação de feminismo e pós-estruturalismo, para além da concomitante contemporaneidade, reforça a perspectiva teórica de ambos movimentos. Apesar da pretensa naturalização dos processos, imposta por um discurso arraigado na sociedade atual, os/as teóricos/as atuais não podem mais simplesmente ignorar, sem examinar as potencialidades e limites da perspectiva pós-estrutural. São exatamente essas características que justificam o seu emprego, pois trata-se não apenas de incorporá-lo, mas interagir e reagir as suas limitações, dando conotação política às análises de aproximação da perspectiva pós-estrutural com os estudos de gênero, de classe, de raça, de sexualidade, onde todos sugerem relações de poder.

5.2. Aprendendo a ser Menina/o na Escola

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso (LOURO, 1997, p.57).

Dentro da perspectiva teórica que adotei, a pós-estrutural, as diferenças produzidas é que representam o foco analítico, buscarei essas diferenças para entender a produção da identidade de gênero. Ratifico, que na perspectiva da desconstrução de oposições binárias fixas, é preciso compreender não somente a *menina* como algo produzido na escola como também o *menino*.

A escola inicialmente acolhia alguns, e não todos, somente no decorrer de sua legitimação institucional foi sendo reivindicada por aqueles/as que haviam sido rejeitado o acesso. A inserção dos grupos inicialmente rejeitados

forçou a escola a trabalhar normas e transformações em seu caráter institucional, como comenta LOURO (1997) a “organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, garantir – e também produzir – as diferenças entre os sujeitos” (p.57).

Ao utilizar-se de símbolos a escola ratifica o que pode ou não ser feito, separando e instituindo múltiplos sentidos que constituem sujeitos diferentes. Inicialmente, buscarei para esse estudo a construção dessas diferenças no cotidiano escolar, uma vez que este remete a uma interação mais permanente na constituição dos sujeitos, o que não secundariza e nem deixarei de dar a devida atenção à organização escolar.

Nesse cotidiano, as identidades são produzidas na escola através de gestos, movimentos que são incorporados pelas/os alunas/os passando a fazer parte de seus corpos. Na escola “se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar, se aprende a preferir” (ibidem, p.61)

No passado, o cuidado com corpos e mentes produzia um corpo escolarizado, que facilmente distinguia meninos/as que haviam passado pelos bancos escolares. Hoje, com o avanço de técnicas, teorias, outras regras são produzidas adequando-se as novas condições, mas mesmo sob novas formas a escola continua a diferenciar os sujeitos.

Considero eminente citar LOURO (1997), quando essa ao lembrar que o processo de produção de identidade é sutil, quase imperceptível e deve nos remeter a desconfiança da naturalidade de situações cotidianas, e então questiona:

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos de grupo e para as filas? É preciso aceitar que naturalmente a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão características de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são naturalmente mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos preocupar, pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estão apresentando desvios de comportamento? (p.64).

O variado instrumental pedagógico: currículo, livro didático, avaliação⁵⁷, entre outros, têm sido constituídos pelas diferenças de gênero, classe, etnia, sexualidade, produzindo a diferença. Antes de ingressar nos elementos de análise, vou lembrar a questão do uso da língua portuguesa como comunicação. Uma professora ao disser que os alunos ao concluir uma tarefa podem sair da sala, inclui as meninas? Ela recebe uma aprendizagem de que sim, que está incluída, mas realmente está? A língua ao vincular a espécie humana à expressão *homem*, refere-se tanto a homens quanto a mulheres, que relação de poder reproduzimos ao utilizarmos esta maneira de expressão?

Não só a linguagem do que é dito reforça as diferenças, o não dito, o silenciado, enquanto linguagem simbólica, também produz a diferença. O homossexualismo negado pela escola, ao ser ocultado, não mencionado, é alvo de uma tentativa de eliminação, ou pelo menos de preservar alunos/as “normais” de desejá-lo. A ocultação do homossexualismo na escola, leva jovens com outras opções sexuais a se reconhecerem como desviantes, indesejados, por serem alvos constantes de insultos e ridicularizações.

Com relação à sexualidade é inevitável mencionar a preocupação de Educação Física com a identidade das crianças. É comum vermos professores evitarem jogos de contato físico para as meninas, por se oporem à um ideal feminino heterossexual, ligado à fragilidade, à passividade e à graça.

Concordo com (LOURO, 1997) quando afirma que é indispensável reconhecer “que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz” (p.66). É inegável que a proposta explícita da escola é produzir sujeitos heterossexuais.

Portanto, observar as diferenças é uma atitude política, uma vez que elas estão implicadas em relações de poder. Então se a escola contribui para produzir uma sociedade dividida, ou seja, se a escola é uma prática política pode ser transformada e subvertida.

Entretanto, a escola como prática política utiliza-se de ferramentas e de sua maquinaria para resistir a *subversão*. Dos exemplos que citei anteriormente, livro avaliação, currículo e didático, três autores são pioneiros ao

⁵⁷ Refiro-me a estes por que são trazidos como exemplo, mas poderia ainda citar: normas, procedimentos de ensino, práticas pedagógicas, linguagem, entre outros.

tratar a temática de gênero articulada com os mesmos, FERNANDES (2001), SILVA (1995) e TONINI (2002), respectivamente. Creio conveniente um breve comentário destes trabalhos, uma vez que a transformação da escola como prática política, não deve iniciar a partir da superestrutura, mas sim da estrutura e ferramentas que a legitimam.

As *Identidades Capturadas* de Tonini (2002), desvendam o papel desempenhado pelo livro didático na construção social da identidade de gênero, e foram fundamentais para meu estudo por dois motivos. O primeiro, por ser a geografia o curso em que realizo minha graduação, e o segundo pela pesquisa ter sido realizada ancorada nos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista, que também serviram-me como inspiração para esse estudo.

A observação mais significativa que constatei na pesquisa de TONINI (2002) é a atribuição de espaços distintos para homens e mulheres (público/privado) e a indicação de atividades características de cada um dos gêneros. Também outras categorias podem ser analisadas como diferenciadas nos livros didáticos, a etnia, por exemplo, é observada por Ana Célia da Silva *apud* LOURO (1997) em ilustrações de personagens infantis, como vinculada à animais e seres sobrenaturais.

A linguagem simbólica dos livros didáticos tem contribuído, assim como a escola, para a diferenciação das identidades de gênero. Conforme TONINI (2002), os atributos femininos, expressos discursivamente nos livros didáticos, “são os ligados a maternidade, a desqualificação, pobreza, fome, entre outros. A associação da mulher a esses significados é produzida historicamente pelo discurso ocidental, pois os homens não são mostrados com essas características” (p. 60).

Outra evidência apontada pela autora, como demarcação identitária de gênero, é o exercício da maternidade e o cuidado com a prole que aloca a mulher em um espaço privado, o lar, onde ela exerce atividades domésticas, e por “ser doméstica não tem remuneração e nem valorização no mundo capitalista ocidental” (*ibidem*, p.65).

Esses aspectos são apenas alguns apontados pela autora, mas em sua pesquisa ainda é possível identificar vários outros aspectos da diferenciação entre os gêneros, e quais discursos são reproduzidos como verdadeiros pelo livro didático nessas relações. Só pra citar algumas, o acesso ao mundo do trabalho

sem a desvinculação do cuidado com a prole, a inserção nos *santuários masculinos*⁵⁸, a ocultação da mulher no espaço público, e a diferenciação e os conflitos dentro do próprio gênero.

Outra ferramenta da maquinaria escolar que vem sendo alvo de investigações sob a perspectiva dos Estudos Culturais é o currículo. Nesse sentido cabe ressaltar o trabalho desenvolvido por SILVA (1995), que entende o currículo “como o conjunto de todas as experiências de experiências proporcionados aos/as alunos/as, portanto trata-se do núcleo do processo institucionalizado de educação” (p.184).

Para este autor a circunstância mais concreta da generificação do currículo remete ao fato de que apesar de o magistério ser exercido prioritariamente pelo gênero feminino, o pensamento sobre educação é majoritariamente masculino, então se “o conhecimento é masculino, o currículo é masculino” (SILVA, 1995, p.188).

Nos *blogs*, a generificação do currículo é observada quando algumas adolescentes fazem referência ao sexo dos professores de determinada disciplina. É possível observar uma maior vinculação do sexo masculino com as disciplinas ditas científicas — Física, Química, Matemática, e do feminino com as humanas — História, Geografia, Português.

Ah, e o meu professor de inglês, que tb dá aula de Física na Federal e foi campeão de ginástica olímpica, patrocinado pelo Banespa, vai tocar piano no Canal da Música qq dia aí... :P Se der eu descubro o dia... ^^ (ISABELA MARIA, 2003) (ênfases minhas).

Concordo com SILVA (1995), quando o autor lembra que “a ciência quando submetida a uma crítica epistemológica social, reflete a perspectiva masculina, como também é repleta de etnocentrismo. O sujeito cartesiano, unitário e centrado na raiz do projeto científico é macho, branco e europeu” (SILVA, 1995, p.189), portanto, a razão que preside o empreendimento científico, “longe de ser universal, representa a experiência e perspectiva de um homem”, que é muito particular (idem).

⁵⁸ Santuários Masculinos, conforme Michelle Perrot *apud* TONINI (2002, p. 73) são atividades ligadas aos campos militar, político e religioso.

Por outro lado, o autor lembra que à mulher, naturalmente dotada de cuidado (carinho, amor, etc), cabe a responsabilidade de desenvolver esse ser racional, científico, através da escolarização. A mulher é apenas o “outro” da razão, ou seja, a educação institucionalizada atribui a mulher o papel de produzir o homem racional a partir da sua suposta irracionalidade.

Outro problema é justamente de onde deveria partir a solução para uma educação não sexista, ou seja, as instituições de formação universitária. Para SILVA (1995) “a hegemonia patriarcal cultiva nestas instituições um ideal docente vinculador do magistério à domesticidade, então antes a transformação do currículo e da escola deve iniciar nos currículos e na pedagogia das instituições de formação” (p. 190)

Outro exemplo do exercício do poder fragmentado por parte da escola é a avaliação. O trabalho desenvolvido por FERNANDES (2001), na dissertação *Avaliação: nas pegadas de um monstro polimorfo*, aponta para a compreensão de que “a avaliação contemporânea não é mais uma atividade que se desenvolve apenas em períodos específicos, constitui o currículo precisa ser aprendida pelos/as estudantes e professores/as. Ela se estende pelos calendários, regimentos, planos, pelas mentes e corpos dos sujeitos escolares” (p.9).

Compartilho com FERNANDES (2001) o entendimento de que a avaliação escolar não é algo que sempre existiu, foi cultural e historicamente construída pela sociedade ocidental moderna, portanto, está implicada em relações de poder e saber. Arrisco-me a dizer que avaliação constitui-se em um dos principais instrumentos de construção e controle da identidade escolarizada. Todas as diferenças produzidas dentro dos campos de poder escolar – materiais didáticos, práticas pedagógicas, normas, currículo, etc – são escrutinadas pelo processo avaliativo, que deve dizer se corpos e mentes apresentam condutas desejáveis, produzindo e justificando práticas escolares de controle do sujeito escolar (docente e discente).

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os comparamos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado (FOUCAULT, 1987, p.153).

Além do efeito disciplinar, a avaliação tem sido identificada pelos/as adolescentes como uma tarefa extremamente indesejável, que os tem levado a situação de stress e de uma aprendizagem compensatória. Nos *blogs* principalmente meninas, constantemente expressam suas concepções sobre os efeitos da avaliação nas escolas.

AI MEU DEUS TENHO SÓ AMANHA(SEGUNDA) DE SOSSEGO POIS TERÇA EU TENHO PROVA DE FÍSICA E QUARTA TENHO DE BIOLOGIA E QUÍMICA NÃO É POSSIVEL EU MEREÇO DUAS PROVAS DÍFICEIS NO MESMO DIA BIO É UM TEXTO QUE NÃO ACABA MAIS E QUÍMICA SÃO UMAS CONTAS ATÉ QUE FACEIS MAIS ELA DA QUESTÕES QUE CAEM NO VESTIBULAR ,PELO MENOS EM FÍSICA EU ME DOU BEM UFA...CONTINUA (ELEONORA, 2003).

HOJE EU TO DOENTE : STRESS ACUMULADO POR CAUSA DE ESTUDOS EXAGERADOS --> 15 MATÉRIAS EM 2 DIAS.... 0_o SuRtEi (SYBILL, 2003).

Como percebemos anteriormente, se o currículo é generificado, a avaliação como componente deste currículo tende a refletir esta generificação. As diferenças produzidas pela atual forma de avaliação escolar, legitimam a vinculação masculina com as disciplinas ditas científicas. Isso pode ser percebido com as manifestações das meninas sobre as suas dificuldades nas avaliações destas disciplinas. Por outro lado, manifestam simpatia e certa tranquilidade em acumular avaliações de disciplinas da área social e humana.

Errrrr..... Bem começou o 2bi (que chato!!) e junto começou a época de trabalhos e + + + trabalhos escolares eu tô na net tbm pq causa do trabalho. Urrrrrr só de pensar... Há amnhã eu vou colocar minhas notas aqui.**quase eu fiquei de recuperação em Matemática.**(tbm né? **ninguem gosta mt de Matemática**) (EUGENIA et all, 2003) (ênfases minhas).

Exatas (Matemática, Ciências, patati) ou Humanas (Português, História, patata): Humanas, cooom certeza. Inha, voltando à minha vida, quarta eu **fiz a prova de física**, e **espero ter ido melhor que na primeira...** Quarta tem **prova de Maths**, e eu **tb espero ir bem**, pq se não eu **posso ir me preparando pra primeira recuperação** na minha vida, a primeira mancha vermelha no meu azul, límpido e exemplar histórico escolar... Mas não, não, isso **não** vai acontecer... Será? >_< Quarta eu não fui pro colégio, pq sinceramente não tava me sentindo bem, e vou ter que **fazer a prova de** segunda chamada de **História e de Geografia, mas td bem...** Desde que não seja em dia de ballet... (ISABELA MARIA, 2003) (ênfases minhas).

eu **boiei legal na aula d física!!** aquela matéria tah mto istranha!! i **na aula d biologia** a fessora passo um **filme bunitinho** q mostrava altos insetos! hauahua

sei lah pq q eu to falandu issu + tudo bem!! ontem a gente recebeu pra d fisica i d biologia... nas 2 eu fui pior q eu pensava!! grrrr! issu naum pode c bom!! (BELIZZA et all, 2003) (ênfases minhas).

A avaliação constitui-se em uma forma de regulação social, corporifica relações de poder, formas de governo, opera no intuito de homogeneizar conhecimento e condutas dos indivíduos, mas exatamente por ser constituída em um dispositivo⁵⁹ de elementos variados, opera em sentido contrário, ressalta e mantém as diferenças de gênero, classe, raça, etnia e sexualidade.

5.3. Questões sobre uma Docência Generificada

Sem dúvida a educação é um palco privilegiado para tensões, conflitos e diferenciações sociais. Constituem identidades e sujeitos, ao mesmo tempo em que são constituídas por eles. Isso torna-se mais conflitante, no caso do gênero⁶⁰, se procurarmos saber qual é o gênero da escola.

Feminina, dirão alguns/as, afinal a escola é local de atuação majoritariamente de mulheres, a atividade escolar é marcada por tarefas tradicionalmente femininas – cuidado, vigilância, educação. Mas, também ouviremos, a escola é masculina, ela trabalho o conhecimento, e este historicamente é produzido por homens, além disso, são eles que governam e gerenciam os processos educacionais. “O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (LOURO, 1997, p.88).

A inegável atenção despendida pelas sociedades modernas ocidentais à escolarização e aos sujeitos desta, ou seja, era preciso não só disciplinar as crianças e os jovens, mas também seus formadores, na figura do mestre

⁵⁹ Conforme relata FERNANDES (2001), “a noção de dispositivo foi introduzida por Foucault, em 1970, para trabalhar a genealogia do sujeito moderno, mostrando o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos; um termo que, desde aí, encontramos espalhado em sua produção, podendo designar dispositivos disciplinares, dispositivos de saber e poder, dispositivo da prisão, de sexualidade, da loucura, da doença mental, da neurose, de aliança, da confissão, da escuta clínica, da seleção, de segurança, de verdade, de luta, de guerra, de batalha” (p.11).

⁶⁰ Igualmente poderia ser raça, classe ou etnia, por tratarem-se de representações sociais constituídas e por constituírem diferentes instituições e práticas sociais.

exemplar. Segundo LOURO (1997, p.92), “o jesuíta é o exemplo mais perfeito” de mestre, cuidadosamente preparado, torna-se especialista em conquistar as almas infantis. O Brasil da época da colonização mostra o exercício das técnicas e armas utilizadas para formação dos indivíduos, através desses religiosos que por muito tempo foram as primeiras e fundamentais representações do magistério.

Não conseguindo agir diretamente sobre os adultos, os padres conquistam os filhos dos índios, os *curumins* (também *columins* ou *culumins*). Inicialmente junto com os **filhos** dos colonos, os *curumins* aprendem a ler e a escrever. Anchieta inventa de tudo para atrair a atenção das crianças: teatro, música, poesia, diálogos em verso. Os **meninos** representam e dançam com gosto e, aos poucos, aprendendo os “bons costumes” e a religião cristã. É evidente que logo começa a haver um choque entre os valores da cultura nativa e os valores que o colonizador quer implantar (ARANHA, 1989, p.120).

As primeiras aparições do gênero feminino no exercício do magistério foram através da necessidade de religiosas se ocuparem das meninas cristãs. As transformações no sistema escolar começam a apresentar não só mulheres na sala de aula, como gradativamente o seu predomínio na docência. Inicialmente, mesmo ao dividir o espaço profissional, homens e mulheres apresentam diferenciações quanto ao exercício da profissão. Mulheres ensinam meninas, homens ensinam meninos, tratando de saberes diferentes, com conhecimentos e habilidades destinados a eles ou elas diferenciados pelo currículo, recebem salários diferentes, “tem objetivos de formação diferentes e avaliam de forma diferente” (LOURO, 1997, p.96).

A vinculação à educação dos filhos/as, é o primeiro argumento para a instrução feminina, impondo a necessidade de professoras mulheres e conseqüentemente favorecendo a feminização da docência. A Psicologia reforça essa situação ao tornar indispensável a privacidade familiar e o amor materno para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. Se o casamento e a maternidade constituem a verdadeira carreira da mulher, qualquer atividade profissional, para não ser tratada como desvio, deve ajustar-se as funções sociais historicamente construídas como femininas.

As escolas de formação passam a ser majoritariamente freqüentadas por moças, que têm acesso assim a novos campos do conhecimento, construídos de acordo com suas concepções. Conforme WALKERDINE (1995, p. 212) “não é

nenhuma coincidência que o treinamento da docência da escola elementar abriu-se para as mulheres nas primeiras décadas desde século, com base na afirmação de que esse treinamento ampliaria sua capacidade maternal”. A infância tornando-se central nos estudos científicos acaba por produzir uma representação do magistério mais feminina.

As representações de professoras/es remetem a significados socialmente construídos que terminam por delimitar seus modos, suas práticas, caracterizando o pertencimento ou não do sujeito a esse grupo. As representações de professoras/es expressam suas práticas, produzem sentido, seus efeitos sobre o sujeito constroem o real.

Se professoras têm suas representações, em diversos momentos, associadas a *tias*, modelos de virtude, habilidosas alfabetizadoras; os professores são apresentados como sábios mestres, exemplos de cidadãos, é porque esses significados construíram-nos como sujeitos, e estes acataram ou subverteram esses sentidos. “Relações de poder estavam em jogo aqui – como em todas instâncias sociais” (LOURO, 1997, p.100). Dentro desse quadro de desenhos representativos não há como deixar de citar o “currículo de Hollywood” de Mary Dalton, analisando o bom ou a boa professora em filmes, constatou que “Hollywood constrói um professor (na grande maioria dos filmes um homem) que é capaz de quase tudo para salvar um aluno ou aluna” (LOURO, 1997, 101).

Um exemplo dessa situação é também encontrado no *blogs*, como a maioria dos jovens freqüenta a escola, facilmente reproduzem esta representação socialmente construída por Hollywood ou pela própria escola. Se a professora é a *tia* virtuosa, e o homem o mestre sábio, qual representação os jovens podem construir além da descrita, abaixo?

Bom, no colégio digamos que foi normal, a professora de português ficou meio impressionada qdo eu acertei a resposta que o CDF que veio de Cascavel tinha errado... :D Ah, eu amo Português, apesar de td... Apesar das minhas professoras sempre serem umas pentelhas, apesar de ter um monte de nomes e classificações pra se decorar, apesar de ter que saber o que é uma oração subordinada substantiva adversativa... Ah, e o meu professor de inglês, que tb dá aula de Física na Federal e foi campeão de ginástica olímpica, patrocinado pelo Banespa, vai tocar piano no Canal da Música qq dia aí... :P Se der eu descubro o dia... ^^ (ISABELA MARIA, 2003).

Os significados que as representações produzem, são criados socialmente, ou seja, através de relações sociais de poder, apontam quem utiliza o poder para representar o outro. As representações são então resultado de vários processos sociais que constituem a diferenciação sexual, não de forma pacífica ou estática, essa constituição é construída, resistida, reconstruída, sempre em movimento.

Mesmo que o magistério tenha se feminizado, que a representação da atividade tenha se transformado, quem definiu as mulheres professoras, quem legitimou sua representação foram os homens, “elas foram muito mais objetos do que sujeito dessas representações” (LOURO, 1997, p.103).

Embora, estas fortes representações tenham por muito tempo constituído, e como vimos na citação acima, ainda hoje constituí a figura da professora, arranjos sociais e políticos em constante instabilidade, provocam alterações institucionais e discursiva. Assim, afastando-se do caráter sacerdotal e maternal da atividade, dóceis professorinhas transformam-se em trabalhadoras em educação, fazem greves, reivindicam melhores salários, dão um significado mais político e profissional a representação de sua atividade. Mas, as formas tradicionais continuam atuando, pois não foram apagadas nem superadas.

5.4. Meninas e Tecnologia

Se as primeiras identidades sociais e individuais de gênero são reforçadas, e também produzidas pela escola, ou seja, na infância, as relações com a tecnologia nessa etapa da vida também contribuem para afinidades generificada do manuseio das mesmas. O que quero dizer é que da mesma forma que escola produz identidades com sua maquinaria, a oferta e a interação com a tecnologia nessa faixa etária produzem afinidades, habilidades, preferências e identificações.

O interesse por videogames sempre foi tratado como uma característica masculina, e isso tornava natural que os meninos desenvolvessem habilidades de computador mais aguçadas, e quando adultos, se sentissem mais confortáveis trabalhando com tecnologia. Essa “verdade” estabelece espaços

desiguais de trabalho destinados a homens e mulheres quanto ao acesso a tecnologia, ou seja, “as mulheres dificilmente têm acesso a ela, ou quando têm, estão na posição de consumidoras e não como produtoras” (TONINI, 2002, p.72).

Contudo, conforme observou TAPSCOTT (1999), “estudos realizados desde o advento do computador pessoal, videoconsole e Game Boy manual observam que as meninas têm jogado tão entusiasmadamente quanto seus colegas” (p.161). Então além da inacessibilidade a produção tecnológica, percebe-se que cria-se uma cultura de que jogos eletrônicos são “coisa de menino”, assim justificaria-se um suposto conforto ao trabalho tecnológico na vida adulta.

Se observarmos a maioria dos jogos eletrônicos, perceberemos que existe uma quantidade e uma variedade bastante grandes de jogos de violência, o que poderia ser um elemento de inibição a utilização feminina. Ao mencionar os estudos da antropóloga social Ward Gailey, TAPSCOTT (1999) trás algumas respostas da relação entre meninas e jogos eletrônicos

Em casa, as meninas reúnem-se em grupos de duas ou três e brincam juntas ou individualmente. Gailey descobriu que meninas preferem jogos com protagonistas femininas imagens visuais fortes e elementos de narrativa, “mas elas estão dispostas a abrir mão da qualidade gráfica se a narrativa for especialmente boa”. As meninas da amostragem desdenharam os jogos violentos, como Mortal Kombat, que seus irmãos preferiam (“Você mata todo mundo e depois vence... bah”, disse uma menina de 9 anos), mas admitiram jogar tanto contra seus irmãos quanto entre elas. “Brinco com esses jogos quando sinto vontade de bater nos meninos na escola”, disse uma menina de 12 anos (p.161).

O que observo é que as meninas não são relacionadas a jogos, na maioria de ação e violência, não por opção, mas por que culturalmente são indesejáveis identidades competitivas e violentas para as meninas. As falas apresentadas acima mostra isso, ao afirmarem não gostarem de jogos violentos, parecem fazer isso muito mais devido a imposição uma cultura social que as vê como desviante demonstrando este gosto, do que por realmente não gostarem de brincar com tal jogo.

Nesses ambientes digitais meninas preferem identificarem-se com personagens femininos, e esta é a questão. Enquanto a maioria dos jogos apresenta um herói masculino solitário que precisa exterminar exércitos de

bandidos, terroristas e monstros, as meninas precisam contentar-se com brinquedos digitais que referenciam a graça ou a beleza, ou exercitar sua imaginação redesenhando os jogos em que não sentem-se contempladas identitariamente.

Elas não estavam interessadas em ser a princesa adormecida salva pelo príncipe, assim tinham de criar outro enredo para que o protagonista, visualmente representado como personagem masculina, não fosse seu salvador. Elas diziam coisas como: “Bem, estou dormindo, mas ele trabalha para mim e eu o estou instruindo através do controle mental” Gailey *apud* TAPSCOTT (1999, p.161).

A boneca *Barbie*, produzida pela fábrica de brinquedos Mattel, sempre foi canonizada como ícone feminino infantil. Meninas de todo mundo queriam e querem ter e ser como a *Barbie*. Isso faz com que toda uma geração de meninas identifique-se com uma imagem ligada ao consumo e a beleza ocidental. Na era digital a indústria de brinquedos entrou na corrida do *bits* e “lançou a coleção *Barbie Interactive* em CD-ROM no final de 1996, na época em que a professora Gailey realizava sua pesquisa” (TAPSCOTT, p.162).

Como era de se esperar mais de 500 mil cópias, só nos primeiros dois meses. Entretanto, pode-se perceber através da pesquisa da professora Gailey, citada por TAPSCOTT (1999), que ocorreria uma mudança nas preferências das meninas que já manuseavam jogos de computador, o ícone da feminilidade ocidental já não era mais intocável. “Ah, não, as empresas vão ver quão bem isso vendeu e pensar que sabem do que gostamos e isso é tudo que vamos ganhar.” “Esse jogo é muito chato. Posso escolher minhas roupas de outra maneira” (idem). Essas foram algumas manifestações e opiniões sobre o CD-ROM e seu sucesso de vendas.

Jogos e ambientes digitais que reproduzem valores desejáveis, mas que confirmam a subordinação feminina, começam a ser questionados na infância. E no contexto da interatividade dos computadores, as meninas reivindicam e acentuam sua produção intelectual e tecnológica, buscam identidades fortes, ligadas a heroínas e lutadoras, e isso é especialmente importante para meninas que não tiveram nenhum meio socialmente aceitável de extravasar sua agressividade, e que agora os computadores e a rede proporcionam.

Conforme TAPSCOTT (1999), o caráter comunitário das brincadeiras de meninas “foram observados na cultura feminina desde os primórdios da humanidade” (p.163). Essa característica apontada pelo autor, seria a mais carente em termos de interatividade dos jogos de computador, entretanto, o advento da Internet viria a suprir essa carência.

Como já vimos no capítulo III, as comunidades virtuais se propagam diariamente pelo ciberespaço. Temáticos ou por afinidades, o agrupamento de pessoas na Internet é uma realidade e tem contribuído na busca de identidades das meninas que vem sendo feita na conexão com outras meninas ou meninos. “Antes do advento da Internet, muitas meninas eram incapazes de perceber o computador como um brinquedo útil” (idem).