

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

ANA LUIZA WERNECK FERREIRA

**A PRODUÇÃO DA CONDIÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE E O
PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campinas

2016

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

**A PRODUÇÃO DA CONDIÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE E O
PAPEL DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ana Luiza Werneck Ferreira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da UNICAMP sob
orientação da professora Dra. Gabriela Guarnieri
de Campos Tebet como requisito para a conclusão
do curso de Licenciatura em Pedagogia

Campinas

2016

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F413p Ferreira, Ana Luiza Werneck, 1993-
A produção da condição da mulher na sociedade e o papel da educação infantil / Ana Luiza Werneck Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Gênero. 2. Mulher e Sociedade. 3. Infância. 4. Educação Infantil. I. Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 1981-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciada em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 13-12-2016

GABRIELA GUARNIERI DE CAMPOS TEBET

ORIENTADORA

CAROLINA DE ROIG CATINI

SEGUNDA LEITORA

À todas as mulheres que, assim como eu, sentem todos dias o que é ser mulher nessa sociedade, à todas que lutaram e lutam todos os dias para que isso seja transformado e à todas as meninas, para que chegue um dia em que elas não precisem sentir mais isso.

Agradecimentos

Ao final desse ciclo que durou grandes cinco anos, meu sentimento maior não poderia ser outro senão o de gratidão. Gratidão à vida por ter tido essa oportunidade, por ter chegado até aqui e por ter conhecido pessoas incríveis que, sem elas, nada disso seria possível da maneira perfeita que foi.

Gratidão à toda minha família, em especial aos meus queridos pais, por terem desde o início me apoiado nessa trilha, sempre acreditando em mim e nunca deixando de estarem presente em todas as ocasiões, de dificuldades e de conquistas. Obrigada por tudo.

Gratidão às duas incríveis mulheres, minhas queridas avós, por terem sido inspiração e apoio incondicional em minha escolha. Obrigada.

Ao meu irmão Carlos, por todas as caronas, conversas e risadas durante toda nossa jornada.

Ao meu querido Matheus, o qual eu não consigo listar tudo que sou grata a você neste ano. Ao apoio incansável, ao ombro ouvinte, a todo amor e incentivo que você sempre me deu. Obrigada meu amor por nunca ter desistido de acreditar em mim, você foi fundamental nesse caminho.

À querida Patrícia, pela paciência, pelas dicas e por todo o tempo dedicado a me ajudar neste trabalho. Muito obrigada.

Às minhas amigas da faculdade, que trilharam e viveram junto comigo esse sonho. Obrigada pelas risadas, conversas, descobertas, diversões e momentos únicos que vivemos durante esse período juntas. Não seria possível sem vocês.

Às companheiras e aos companheiros do Centro Acadêmico de Pedagogia, obrigada por todas as discussões, debates e construções políticas que fizemos juntos. Foram essenciais para a minha formação.

Às companheiras do Coletivo Feminista Rosa Lilás, por me acolherem nesse movimento libertador e de muita luta e aprendizado. Obrigada por me ensinarem tanta coisa. A nossa luta é todo dia.

À minha querida orientadora Gabriela Tebet, por todas as conversas e orientações. Obrigada por trazer assuntos como este ao meu curso.

Agradeço também à professora Carol Catini, por toda sua importância durante a minha graduação e por aceitar ser minha segunda leitora.

Às professoras e professores da Faculdade de Educação, por todo o empenho em nossa formação, meu sincero muito obrigada.

Às funcionárias e funcionários da faculdade, por todo o cuidado e dedicação que sempre tiveram conosco e com a faculdade. Sem vocês nada disso seria possível.

Às colegas também orientandas da professora Gabriela Tebet, obrigada por toda troca de experiência e por nossos momentos de partilha de dificuldades, desesperos e superações nesse ano.

Por fim, obrigada à todas e todos que me ajudaram de alguma forma esse ano, todos os pensamentos e energias positivas foram de grande ajuda para essa realização!

“Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância” (Simone de Beauvoir)

Resumo

O presente trabalho de Conclusão de Curso trata-se de uma discussão acerca das instituições escolares de Educação Infantil e o papel desempenhado por suas profissionais no processo de produção, reprodução ou desconstrução da condição da mulher na sociedade, seus lugares designados e os estereótipos criados para o gênero feminino. O objetivo é refletir sobre a importância da escola nesse processo, sendo esta, um ambiente de grandes interações, aprendizagens e, para muitas crianças, o primeiro meio social depois da família. Busca-se com este estudo compreender o quanto a escola pode ser transformadora ou reprodutora dos valores sexistas da sociedade, que reforçam em todos os aspectos a inferioridade da mulher e sua submissão. Trata-se de uma revisão bibliográfica acerca de estudos sobre gênero, feminismo e história da mulher e uma análise de situações vivenciadas em estágios supervisionados em Educação Infantil com autores que dialogam com a sociologia da infância e gênero na educação. Através dos estudos, procuramos analisar de que modo crianças, instituição e sociedade reproduzem esses estereótipos e reforçam esse papel inferior da mulher na sociedade que perdura há séculos e, como as educadoras e os educadores tem um papel importante não só podem como devem trabalhar para a desconstrução desse lugar da mulher, na busca por uma educação justa e não sexista, mostrando que, à luz de reivindicações dos movimentos feministas, a menina pode ocupar o lugar que ela quiser.

Palavras – chave: Relações de gênero, Mulher e Sociedade, Educação Infantil

Índice

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO.....	16
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL	25
2.1 DO LUGAR SOCIAL, IMAGEM E ESTEREÓTIPOS.....	26
2.2 SEXUALIDADE.....	37
2.3 VIOLÊNCIA.....	42
2.4 TRABALHO.....	45
2.4.1 A PROFISSÃO PROFESSORA.....	52
A HISTÓRIA DA MULHER NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	56
CAPÍTULO 3 - QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUA SUPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76
ANEXOS.....	80

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo discutir a importância das instituições escolares e suas profissionais, em especial as da educação infantil, no papel de construção, reprodução ou desconstrução dos papéis que são designados à mulher na nossa sociedade e os estereótipos criados para os gêneros feminino e masculino, através das interações entre escola, criança e família, considerando que esses papéis e estereótipos são construções feitas ao longo dos tempos pela sociedade, e que não obrigatoriamente deveriam ser como são atualmente.

Minhas inquietações sobre o assunto se iniciaram logo quando entrei no curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNICAMP, e pude ter contato com o centro acadêmico de pedagogia, o CAP. Nesse espaço, conhecendo melhor o movimento estudantil, tive meu primeiro contato com o movimento feminista e comecei, desde então, a questionar meu papel de mulher na sociedade e as desigualdades entre os gêneros.

O que mais me assustava e, até hoje o faz, são as inúmeras histórias, casos e estatísticas de violência contra a mulher e o quanto isso é naturalizado em nossa sociedade, a ponto de mais de 92 mil mulheres no país terem sido assassinadas entre 1980 e 2010 e, que em 2011, foram registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), do Ministério da Saúde, 12.087 casos de estupro no Brasil¹. Dados como esses e situações que via e ouvia todos os dias me deixavam completamente conturbada.

Pensando sobre esses fatos, me ocorreu, no ano de 2013, o pensamento: “Mas e a educação no meio disso? Qual sua contribuição nesse aspecto?”. Comecei então a ter o pensamento de que, se temos hoje uma sociedade que não conseguiu ainda combater a desigualdade entre os gêneros, e que acredita

¹ Dados retirados do site Compromisso e Atitude: Lei Maria da Penha, com o link <http://www.compromissoeatitude.org.br/> Acessado em 13 de fevereiro de 2016

que o homem é superior, que a mulher deve ser submissa e inferior, uma sociedade que acredita que os papéis devem ser diferentes, e a mulher deve ser sempre delicada, frágil e restrita ao máximo a vida privada, enquanto o homem deve ser duro, agressivo, ser o trabalhador e provedor do lar, se temos uma sociedade que pensa dessa forma, é porque, de alguma maneira, isso está sendo passado para ela, de geração em geração, através dos ensinamentos da família e, por que não, da escola.

Tendo em vista que pretendo ser uma profissional da educação que vai contra essa cultura e que não pretende reproduzir esse pensamento para as crianças, imaginei que outras pessoas poderiam fazer o mesmo, e que, talvez algumas já o fizessem. Tive então a certeza que pretendia pesquisar mais sobre o assunto e que desejava finalizar minha graduação com um trabalho que englobasse o tema, no sentindo inclusive de aumentar os poucos estudos que tive sobre gênero e educação, durante o curso.

Posto isso, em conversa sobre todas essas questões com a orientadora, resolvemos iniciar uma pesquisa no sentindo de analisar e compreender o papel da escola nessa reprodução ou desconstrução e, na ideia inicial, como uma profissional de educação infantil, através de suas vivências, trajetórias e formação é afetada em sua percepção de mundo e sua prática pedagógica com relação ao assunto. Sobre essa ideia, a autora Daniela Finco (2003) esclarece a importância do estudo do tema gênero na educação

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história. Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude.

A ideia inicial da pesquisa consistia em entrevistar professoras de educação infantil para compreender a importância de suas trajetórias de vida em suas práticas pedagógicas e a influência dessas práticas na reprodução ou desconstrução do lugar atual da mulher na sociedade. Para isso, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UNICAMP em abril de 2016. Todavia, por questões burocráticas do Comitê de Ética e pequenos empecilhos que demandaram o reenvio do projeto diversas vezes, a aprovação ocorreu meses depois de seu pedido, somente em 13 de setembro de 2016,

inviabilizando o tempo necessário para a realização das entrevistas, e o trabalho necessitou ser alterado. Dentre esse período também ocorreu uma greve de funcionários que durou de 23 de maio de 2016 à 11 de agosto de 2016 que paralisou as atividades do Comitê de Ética da UNICAMP.

Como substituição das entrevistas, tivemos a ideia de analisar e refletir sobre o assunto através de minhas próprias experiências dentro da escola, realizadas durante os estágios supervisionados em Educação Infantil, que ocorreram no ano de 2015 em escolas públicas de Campinas. Resolvemos então, olhar para situações vividas nos estágios que nos mostrassem, dentro do ambiente da instituição, ações que demarcassem o lugar da mulher na sociedade e seus papéis e comportamentos esperados e fazer reflexões juntamente com alguns autores sobre o grande crédito que tem a escola nesse sentido e sobre como é necessário cada vez mais o questionamento e o debate acerca do assunto, no sentido de cada vez trabalhar para a desconstrução desses padrões, e não para sua reprodução.

Analisando as situações, pudemos encontrar ações vindas das três grandes esferas que perpassam pela escola: as professoras, as crianças e a família, nos fazendo compreender que essa reprodução de valores da sociedade não vem somente de um, mas de todos os lados, inclusive das próprias crianças em interação com seus pares, entendendo que elas, como nos mostra Willian Corsaro (2011) e Florestan Fernandes (2004), são também seres ativos na produção de cultura da sociedade.

Tanto das educadoras quanto das crianças, analisamos situações de reprodução dos estereótipos de gênero e de contribuição para esses valores inculcados na sociedade quanto ações de desconstrução dessas ideias, nos apontando que esses papéis são determinados histórica e culturalmente pela sociedade, e que o que hoje se entende por “de menino” ou “de menina” são construções históricas que podem, e são, constantemente transformadas.

Para a realização desse trabalho, a abordagem metodológica utilizada baseou-se em caráter qualitativo, com dois principais momentos. O primeiro momento foi de revisão bibliográfica, buscando entrar em contato com o máximo de escritos sobre o tema escolhido e, o segundo momento, com pequena inspiração da etnografia, foi realizada a análise da bibliografia juntamente com relatórios e diários de campo efetuados durante estágios supervisionados em Educação Infantil da graduação de Pedagogia.

A linha de raciocínio iniciou-se pelo estudo da construção do gênero, buscando compreender, com a luz de diversas autoras, como Judith Butler (2010), Jane Felipe de Souza (1995), Joan Scott (1989), Guacira Louro (2004) e Elizabeth Badinter (1985), a noção de gênero como construção social e não como determinismo biológico, mostrando que os papéis designados por mulheres e homens na sociedade são aprendidos e construídos ao longo da vida e que, atualmente, vivemos numa sociedade pautada por machismo e submissão do gênero feminino sobre o masculino. Nesse capítulo, também abordamos sobre a importância do movimento feminista na luta pela desconstrução dessas ideias, pela igualdade entre os gêneros e contra os altos índices de violência contra a mulher.

No segundo capítulo, chamado “A história das mulheres no Brasil”, procuramos estudar mais a fundo a produção do lugar da mulher na sociedade ao longo dos séculos e seus papéis desempenhados, além de compreender melhor as origens das desigualdades entre os sexos, e a grande inferioridade e submissão até hoje vivida por muitas mulheres. Para esse estudo, nossa principal fonte foi Mary del Priore (2007), com seu livro “A História das Mulheres no Brasil” e decidimos contar essas trajetórias divididas em quatro grandes temas: “Lugar social, imagem e estereótipos”, “Sexualidade”, “Trabalho” e “Violência”.

Logo em seguida, no terceiro capítulo, foi realizada a descrição das situações de estágio que seriam analisadas posteriormente no capítulo quatro. Foram selecionadas seis situações que abordassem o tema gênero, estereótipos e papéis da mulher na sociedade, retiradas de relatórios e diários de campos realizados nas disciplinas EP 912 - Estágio Supervisionado III - Educação Infantil e EP 913 - Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil, disciplinas obrigatórias para o curso de graduação de Pedagogia pela UNICAMP.

Neste momento, nos utilizamos um pouco da pesquisa etnográfica no sentido da participação durante a observação. Ou seja, enquanto observava as crianças e suas interações nos estágios, era inevitável a interação da pesquisadora em alguns momentos. Para Marli André (2005, p. 24) “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”

No quarto e último capítulo, realizamos diversas análises e reflexões acerca das situações vivenciadas nos estágios - a prática - e a teoria revisada sobre gênero, estereótipos e papéis que homens

e mulheres - principalmente as mulheres - desempenham na sociedade, na tentativa de compreender essas ações devido a um fator histórico e cultural e, trazer reflexões sobre o papel da escola - mais especificamente educação infantil - nesse processo, seja ele de reprodução ou transformação.

A ideia era a formulação de reflexões e não de testes e, como diz André (2005, p. 25), a ênfase do estudo foi o processo e não o resultado final, procurando gerar assim, maiores inquietações, reflexões e questionamentos sobre o tema.

CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DE GÊNERO

O presente capítulo tem por objetivo argumentar que o gênero e suas características são construções sociais e não são obrigatoriamente determinadas pelo sexo biológico da pessoa. A partir disso, traremos como são feitas as diferenciações dos gêneros masculinos e femininos dando enfoque, neste trabalho, ao gênero feminino e o quanto a construção desse gênero reforça o que se espera hoje e durante toda a história dele, e, mais especificamente, da mulher², implicando a passagem dessas ideias ao longo das gerações através da educação e dos diversos meios sociais. Ao final, traremos a importância do movimento feminista e seus debates no sentido de desconstruir essa imagem e estereótipos que sempre foram aplicados à mulher na sociedade e que permitem, aos poucos, mudanças nesse cenário da condição da mulher na sociedade.

Diversas autoras como Souza (1995), Louro (2008), Scott (1989) e Butler (2010) alegam em seus estudos que o gênero indica construções sociais acerca dos comportamentos de homens e mulheres e não são determinações específicas de cada sexo biológico³ como se acreditava antigamente. Elas serão nossas principais interlocutoras nesse capítulo do texto.

A feminista Scott (1989, p. 1) afirma que, recentemente, a palavra gênero tem sido utilizada como uma maneira de se referir à organização social das relações entre os sexos. Segundo a autora:

Na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais do que uma descrição objetiva de traços inerentes. Além disso, as classificações sugerem uma relação entre categorias que permite distinções ou agrupamentos separados. (SCOTT, 1989, p. 1)

² Compreendemos aqui que questão de gênero não é reduzida somente a mulher nascida com o sexo feminino e reconhecemos a questão das mulheres transexuais, no entanto, o presente trabalho optou por manter como foco somente a mulher cisgênero (que se identifica com seu gênero de nascença).

³ Entende-se aqui a diferença entre sexo biológico como aquele sexo ou órgão genital que nasce com a pessoa e gênero, que é como a pessoa se sente em relação a si sobre o feminino e o masculino.

A partir desta definição, Scott (1989, p. 3) afirma então que o gênero é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos, ou seja, uma maneira de indicar as “construções sociais” realizadas em cima dos comportamentos de homens e mulheres. “O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado” (SCOTT, 1989, p. 3).

Outra autora segue a mesma linha, a filósofa americana Butler (2010), escreve que o conceito de gênero é culturalmente construído, sendo assim, não é um resultado causal do sexo, e muito menos um elemento fixo quanto sexo (BUTLER, 2010, p. 24). Sendo assim, entendemos que o conceito de gênero é o resultado dos significados culturalmente construídos no corpo da pessoa e não necessariamente corresponde ao sexo biológico da mesma.

De acordo com Butler (2010), quando teorizamos gênero independentemente do sexo, temos como consequência o que a autora chama de artifício flutuante, ou seja, para um corpo sexuado, não são fixos nem obrigatórios nenhum padrão de comportamento, não havendo regras para as características dos sexos feminino ou masculino. Nas palavras de Butler (2010, p. 24):

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que o homem e masculino podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e mulher e feminino, tanto um corpo masculino como um feminino.

Autoras brasileiras também participam da discussão de gênero, concordando com as autoras acima sobre as construções sociais e ainda fazem ressalvas. Jane Felipe de Souza (1995, p. 5), por exemplo, ressalta que a categoria “gênero” tem passado por transformações, vindo de uma variável binária arbitrária, que reforçam dicotomias rígidas, para uma categoria relacional contextual, ou seja, o gênero, a ser assumido por um homem ou uma mulher dependerá de fatores relacionados com o contexto em que está inserido, sendo influenciado por uma série de fatores provenientes do âmbito social, político, cultural, familiar, dentre outros...“na tentativa de contemplar as complexidades e conflitos existentes na formação dos sujeitos” (SOUZA, 1995, p. 5).

Para Louro (2008, p. 18), a construção do gênero e da sexualidade se dá ao longo da vida de uma pessoa, de modo contínuo, sendo influenciada pelo contato social e cultural. Diz a autora que essa construção é feita através de muitas aprendizagens práticas, e “é empreendida de modo explícito ou

dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Segundo ela, instituições como família, escola, igreja e outras instituições legais e médicas são instâncias importantes nesse processo minucioso, sempre em construção.

Sendo assim, é possível dizer que o comportamento humano é dinâmico e sofre alterações constantemente, por exemplo, via aprendizado, que ocorrem durante toda vida. Desde o nosso nascimento, somos influenciados pelo âmbito familiar, depois pela escola, igreja e os diferentes grupos sociais que fazemos parte. Estamos continuamente aprendendo e absorvendo, e, então, moldando nosso comportamento de acordo com os valores, a moral e cultura do tempo e espaço em que estamos inseridos.

Entendemos então que o gênero não é, portanto, necessariamente determinado pelo sexo biológico da pessoa e sim pelas características com as quais a pessoa se identifica, e assim, não determina o comportamento desta pessoa a partir da dicotomia feminino/masculino, como popularmente é entendido. O gênero, portanto, ampliaria a possibilidade da constituição de identidades dos sujeitos, podendo até assumir diversas identidades e não ficando preso às dicotomias rígidas estabelecidas para homens e mulheres. As autoras Daniela Finco e Claudia Vianna (2009, p. 269) concordam e contribuem com essa questão ao afirmarem que as preferências dos seres humanos não são características do corpo biológico, mas, sim, uma construção a partir do convívio social e histórico. Segundo elas, atualmente já é mais difícil explicar as diferenças entre meninos e meninas em relação às suas identidades e comportamento a partir do determinismo biológico e sua fisiologia.

O gênero, na perspectiva dessas autoras, remete à uma dinâmica de transformação social dos significados que vão além do corpo e sexo biológico de uma pessoa. Esses significados amparam e transformam as noções, ideias e valores entre diversas organizações sociais. (FINCO e VIANNA, 2009, p. 269). Podemos encontrar esses significados em

Símbolos culturalmente disponíveis sobre masculinidade e feminilidade, heterossexualidade e homossexualidade, na elaboração de conceitos normativos, na formulação de políticas públicas implantadas em instituições sociais e nas identidades subjetivas e coletivas. (SCOTT, 1995, *apud* FINCO e VIANNA 2009, p. 269)

Posto isso, as discussões sobre gênero nos mostram que não necessariamente aquilo que tomamos como natural sobre as características de mulheres e homens são essencialmente naturais, no caso, as

autoras acreditam que são imposições criadas a partir de elementos da cultura existente, determinando assim os papéis designados para homens e mulheres na sociedade. Isso nos permite perceber que existe sim uma “tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia dos corpos e enxergá-los como signos impressos por uma sociedade e por uma cultura” (FINCO e VIANNA, 2009, p. 270).

No caso, essas naturalizações são feitas com relação aos corpos de homens e mulheres e, para o interesse desse estudo, focaremos no caso da mulher e os papéis atribuídos a ela de acordo com os estereótipos do gênero feminino.

Desde o nascimento recebemos imposições quanto ao nosso comportamento, seja como mulher ou homem. Cores, enfeites, roupas e brinquedos determinam socialmente como devem ser as meninas e os meninos na nossa sociedade.

O gênero por ser compreendido, como as expectativas que a sociedade tem sobre o comportamento das pessoas, em relação ao ser homem ou ser mulher, nos remete aos estudos do capítulo anterior, exemplificando como essa construção reflete na condição inferior da mulher na sociedade e nas qualidades atreladas a ela, sempre ligando à mulher a ideia de fragilidade, sensibilidade e doçura, por exemplo. Além disso, é importante lembrar que essas expectativas variam de acordo com o tempo e a cultura. As expectativas para o ser mulher no Brasil não são as mesmas que as expectativas para o ser mulher na Índia e, como esse último exemplo, as mesmas expectativas variam de época para a época, em uma mesma cultura.

Para Finco e Viana (2009, p. 279), os significados de gênero são impostos nos corpos das crianças de acordo com essas expectativas colocadas diariamente para elas. Os corpos das meninas e dos meninos passam “desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsáveis por torná-los “mocinhas” ou “moleques”” (FINCO, 2007 *apud* FINCO, VIANNA, 2009 p. 280).

Louro (2008) comenta também que existem grandes desafios hoje com relação a gênero que são não apenas aceitar que existam múltiplas identidades que fogem do *padrão* masculino e feminino. Segundo Louro (2008, p. 21):

O grande desafio, hoje, parece não ser apenas aceitar que as posições se tenham multiplicado, então, que é impossível lidar com elas a partir de esquemas binários (masculino/feminino, heterossexual/homossexual). O desafio maior

talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e o que é ainda mais complicado admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver

Percebemos então, que a sociedade como um todo, mas principalmente os círculos institucionais mais íntimos, como família e escola reforçam a identidade e as expectativas de comportamento para cada sexo. Existe uma diferença na criação de meninos e meninas, mesmo quando frequentam os mesmos ambientes e convivem com as mesmas pessoas, pois essa diferença se dá pelo o que as pessoas nesses meios esperam de um comportamento “de menina” ou “de menino” dessas crianças. Essas expectativas são totalmente enraizadas na sociedade e acabam sendo transmitidas para as crianças de forma naturalizada por meio de pequenas ações, reforçando assim o papel da mulher como gênero feminino e do homem como gênero masculino.

São exemplos dessas atitudes: repreender uma garota por ser agitada demais ou um garoto por chorar; elogiar a forma educada de uma menina seja pelo seu comportamento ou por sua beleza física; ou repreender um menino por ser mais vaidoso e aceitar melhor o menino que é bagunceiro. São pequenas ações como essas que reforçam que as pessoas devem seguir determinado comportamento só pelo fato de terem nascido homens ou mulheres. No entanto, nota-se que essa noção – do que é feminino e o que é masculino – e as ideias que a sustentam são culturalmente construídas a partir do convívio social. Dizer que esses comportamentos não são inerentes dos seres humanos nos abre espaço para algumas reflexões, primeiro que, se os estereótipos de gênero são culturalmente constituídos, através da própria cultura há uma possibilidade de mudança, bem como de discussões e questionamentos. E segundo que, através dos estudos no capítulo um, vemos que esses valores de comportamento estão enraizados em nossa cultura durante muitos séculos e que isso perdurou durante todo esse tempo colaborando para que estes fossem considerados naturais na sociedade atual.

Um exemplo muito interessante que temos dessa naturalidade enraizada na sociedade é acerca de uma das questões que mais foi e é cobrada de todas as mulheres, por serem mulheres, a maternidade e o amor materno. No mesmo sentido dos argumentos apresentados pelas autoras citadas aqui, destacamos o trabalho desenvolvido por Badinter (1985) quando se contrapõe a essa premissa muito

difundida na sociedade que é a natureza do amor materno, ou seja, a ideia de que toda mulher tem uma inclinação natural para ser mãe, que corresponde à essência atribuída ao ser feminino acerca da maternidade e ao amor maternal pelos filhos. Badinter (1985) confronta essa ideia ao dizer que o interesse da mulher pelos filhos não é necessariamente natural, e que tem passado por mudanças ao longo do tempo, de acordo com os valores dominantes da sociedade em determinado tempo e espaço, que ditam quais os papéis designados a cada membro de uma família: o pai, a mãe e os filhos.

Por muito tempo, a maternidade foi a única função atribuída à mulher na sociedade. Ser mãe significava ser plena, como mulher. Isso, segundo Borsa (2008, p.4), nada mais era do que o reflexo de uma forma de repressão da autonomia da mulher, que seria julgada e culpada caso não cumprisse seu dever materno, “dito natural e espontâneo”.

Para Badinter (1985, p. 306) o amor materno seria, portanto, uma construção social e cultural das sociedades e não um instinto ou uma condição biologicamente determinada. Para a autora, o amor materno “não é inerente às mulheres. É adicional”.

Segundo essa autora, ao estudar a história do comportamento maternal, percebemos que o chamado instinto maternal é então um mito socialmente construído (BADINTER, 1985, p. 306). Ao comparar o comportamento das mulheres perante seus filhos entre a sociedade europeia dos anos 1800 e o comportamento que vivemos hoje, a autora constatou que não existe um padrão, e ainda acrescenta:

Não encontramos nenhuma conduta universal e necessária da mãe. Ao contrário, constatamos a extrema variabilidade de seus sentimentos, segundo sua cultura, ambições ou frustrações [...]. Esse sentimento pode existir ou não existir; ser e desaparecer. Mostrar-se forte ou frágil. Preferir um filho ou entregar-se a todos. Tudo depende da mãe, de sua história e da história (BADINTER, 1985, p. 306).

Partindo da premissa de que até o *instinto materno* é algo culturalmente construído, podemos então perceber que todas os chamados padrões de comportamentos esperados para meninas e meninos são construções históricas também e, conseqüentemente, essas construções todas trabalham no sentido de produzir um lugar da mulher sempre inferior ao do homem e sempre de submissão. Nos capítulos seguintes trataremos o quanto essa naturalização de comportamentos reforça esse papel desde a primeira infância e como as crianças, desde pequenas, aprendem esses lugares do homem e da mulher.

Todavia, apesar dessa imensa naturalização de comportamentos e uma história inteira de desigualdade entre os sexos, pouco a pouco, essa questão tem sido cada vez mais discutida – principalmente por mulheres – no sentido de desconstruir essas ideias e, podemos afirmar que algumas mudanças ocorreram ao longo dos anos, no que diz respeito ao lugar da mulher na sociedade.

A pesquisadora da Unicamp Adriana Piscitelli (2002, p. 2) afirma que as responsáveis pela luta por essas mudanças, principalmente na questão dos direitos iguais, foram mulheres feministas que, a partir do século XIX impulsionaram debates e mobilizações no sentido de transformar essa realidade, principalmente na Europa e na América do Norte. E, Segundo a autora, a mobilização foi crescendo ao longo dos anos, e já

Entre as décadas de 1920 e 1930 as mulheres conseguiram, em vários lugares, romper com algumas das expressões mais agudas de sua desigualdade em termos formais ou legais, particularmente no que se refere ao direito ao voto, à propriedade e ao acesso à educação (PISCITELLI, 2002, p. 2)

Para a pesquisadora, apesar das diferentes vertentes do movimento feminista, algumas ideias centrais são compartilhadas por todas as linhas. Por exemplo, consideram que as mulheres ocupam lugares sociais subordinados em relação ao mundo masculino. Apesar de essa subordinação não ser exatamente igual em todos os lugares e todos os momentos, o movimento feminista concorda que esse pensamento é universal, pois em todos os períodos da história existem dados sobre a violência contra a mulher e a condição de subordinação em relação ao homem.

Segundo Piscitelli (2002, p. 3), o movimento feminista criou então um sujeito político coletivo, que são as mulheres, e então foram criando estratégias para acabar com a subordinação, ao mesmo tempo que procuravam auxílio teórico para explicar tais desigualdades.

Feminismo, por definição do Novo Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (1986), significa “movimento daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos civis e políticos da mulher, ou a equiparação dos seus direitos aos dos homens” e, este, que teve seu início no século XIX, teve três grandes momentos na história, as chamadas ondas do feminismo. A primeira onda, correspondente aos séculos XIX e início do século XX, refere-se principalmente ao chamado movimento sufragista, que foi

a luta de mulheres para conseguirem equiparar ao direito do homem de votar. A segunda onda se deu por volta da década de 1960, com a luta pela igualdade jurídica e social das mulheres e a terceira grande onda se passa na década de 1990, por ser uma continuação e intensificação das lutas anteriores.

Dentro do movimento feminista existem diversas vertentes, como apresentou Piscitelli (2002, p. 3). Dentre elas, algumas vertentes socialistas afirmam que a origem da submissão e opressão das mulheres se deu conjuntamente no momento em que surgiram as classes sociais e a divisão do trabalho. Diz a autora que segundo estas vertentes

As opressões das mulheres, assim como a exploração de classe, poderiam ser superadas através da instauração de uma forma de organização social mais desenvolvida, numa sociedade sem classes, por exemplo, no socialismo. Para esse estilo de pensamento feminista, portanto, a reprodução é opressiva na sociedade de classes. (PISCITELLI, 2002, p. 3)

Outras vertentes do feminismo socialista não concordam com este argumento, dizendo que mesmo em países socialistas a opressão de gênero persistiu e que, para essas vertentes, considerar o sexo como contradição secundária, ou seja, consequência da divisão de classes, não seria suficiente para realizar as mudanças necessárias. Segundo a autora, para essas correntes “As causas originais da opressão feminina são colocadas, portanto, na associação capitalismo/patriarcado, considerando produção e reprodução como igualmente determinantes” (PISCITELLI, 2002, p. 3).

Além dessas vertentes apresentada, existem também as vertentes do feminismo radical que acreditam que os processos de subordinação feminina estão atrelados ao processo de reprodução, ou seja, os papéis que desempenham homens e mulheres no processo reprodutivo são os fatores que explicam a dominação masculina. A autora cita Firestone para explicar esse argumento, segundo a feminista radical (1976), tendo a mulher o papel de engravidar e amamentar durante a reprodução da espécie a faz, por um longo período, consequentemente dependente do homem. Piscitelli (2002, p. 4) explica que para essa corrente feminista, a forma de libertação das mulheres do patriarcado seria somente com o controle da reprodução. Segundo Piscitelli (2002, p. 4)

Na verdade, para Firestone, a meta do movimento feminista deveria ser não apenas a eliminação do privilégio do homem, mas a eliminação da própria distinção sexual. E isto

seria possível transformando o mecanismo da reprodução -- a reprodução da espécie deveria ser substituída pela reprodução artificial. Dessa maneira, segundo a autora, as diferenças genitais não teriam mais significado cultural.

Segundo a autora, a categoria *mulher* tem raízes nesse pensamento feminista radical, pois, a partir dessas discussões, mulheres concluíram que “para além de questões de classe e raça, as mulheres são oprimidas pelo fato de serem mulheres” (p. 4) Isso fez com que as mulheres percebessem que havia ali uma unidade entre elas, ultrapassando toda e qualquer diferença entre elas. Para Piscitelli (2002, p. 4), nesse momento estava se criando uma identidade primária das mulheres. Butler (2010) nos traz uma ideia semelhante ao afirmar que o desenvolvimento de uma linguagem que representasse politicamente as mulheres era necessário e importante, considerando a condição na qual a vida das mulheres era mal ou simplesmente não representada socialmente (p. 18).

Nos cabe aqui entender que a partir dessa identidade coletiva e de todas as mobilizações no sentido de diminuir as desigualdades entre homens e mulheres é que temos alguns grandes avanços na história. O movimento feminista tem suma importância na luta pelos direitos das mulheres e pela desconstrução dos estereótipos e padrões de gênero ainda hoje impostos pela sociedade. Jane Felipe de Souza (1995, p. 2) aponta para a importância desse movimento e de estudos feministas na luta para desconstruir a ideia de que gênero é algo biológico e, portanto, natural. Segundo a autora estudiosas feministas, como se dedicaram aos estudos do conceito de gênero como uma forma de contrapor à ideia de que gênero é determinado pela natureza ou no determinismo biológico e que isto “pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres (...) [a partir de] uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos” (SOUZA, 1995, p. 3). Na visão dessas autoras, o determinismo biológico

(...) serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, linguística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos (SOUZA, 1995, p. 3)

Veremos mais adiante o quanto esses estudos e os impulsos que procuraram desconstruir as ideias enraizadas dentro da sociedade acerca de mulheres e homens foram e são muito importantes para diminuir a opressão e a desigualdade que sofre a mulher e que isso dever ser cada vez mais difundido e

espalhado para que, nas crianças de hoje e nas próximas gerações essas ideias não sejam mais naturalizadas e que seja passada a ideia de que homem e mulher devem ser tratados igualmente e possuir os mesmos direitos e que nenhum deve ter dominação sobre o outro e, principalmente, entender que a menina não precisa necessariamente seguir os padrões que lhe são impostos e esperados, mas sim, seguir suas próprias identidades e construções acerca de gênero e sexualidade. Veremos nos próximos capítulos o quanto essas imposições e reproduções dos estereótipos que temos hoje são passados quase que despercebidamente na primeira infância, e o quanto a escola tem o papel fundamental de transformar essa realidade.

CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DAS MULHERES NO BRASIL

Por meio de diferentes formas de registros como processos de Inquisição, relatos de viajantes, livros de medicina, cartas, revistas, relatórios policiais e muitos outros é que a história das mulheres no Brasil é contada. No meio disso, são mostrados não apenas o cotidiano e o modo de vida das mulheres ao longo da história, mas os papéis que vieram a desempenhar ao longo dos tempos as suas representações. Nesse sentido, a historiadora Mary del Priore (2007) reuniu textos de diversos autores que contam partes dessa história e criou o livro “História da Mulheres no Brasil”, e, em sua apresentação escreve sobre as diversas faces que a trajetória das mulheres nos traz, sendo muito mais que somente a história delas

A história das mulheres não é só delas, é também aquela da família, da criança, do trabalho, da mídia, da literatura. É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e que praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos (PRIORI, 2007, p. 7)

Para compreender melhor essas representações, traremos partes da história das mulheres no Brasil a partir do livro, dividindo em quatro grandes temas: “Do lugar social, imagem e estereótipos”, “Sexualidade”, “Trabalho”, e “Violência”, que nos ajudam a entender melhor as vidas, as conquistas, as dificuldades e, principalmente, o lugar da mulher no Brasil ao longo dos séculos.

2.1 DO LUGAR SOCIAL, IMAGEM E ESTEREÓTIPOS

Para abordar o tema da imagem e lugar social da mulher, voltaremos na época em que os portugueses desembarcaram nas terras brasileiras e, então, iniciaram seus registros sobre as pessoas que já viviam aqui, os índios e índias. Relatos de viajantes portugueses contam o que viram e nos dão uma ideia de como eram feitas as imagens e os estereótipos das mulheres até então.

Nessa época, o que temos são exemplos de representações feitas por homens sobre as mulheres. Segundo Raminelli (2007, p. 11), a documentação é pouco precisa e contraditória, pois são imagens europeias sobre as sociedades indígenas e sobre uma perspectiva dos viajantes, uma tradição cristã que estranhava e julgava os costumes e valores do Novo Mundo.

São muitas as diferenças entre os costumes das índias brasileiras dos séculos XVI e XVII e das mulheres da sociedade europeia ocidental, dita civilizada. Elementos culturais como rituais de nascimento, de passagem de fases da vida, costumes com relação aos familiares, casamento, sexualidade e crenças, provam que padrões de comportamento são construídos socialmente e não são da natureza humana. A exemplo disso, um relato sobre o nascimento de um tupinambá naquela época apresentado no texto do autor Raminelli (2007, p. 12), que mostra grandes diferenças com relação ao ritual de nascimento nas culturas chamadas civilizadas.

O nascimento de um tupinambá contava com a presença de todas as mulheres da tribo. O pai tinha uma participação importante, pois, nos partos complicados, era ele – o marido – que comprimia o ventre da esposa para apressar o nascimento; além do que as crianças do sexo masculino tinham o cordão umbilical cortado pelo pai, que para isso recorria aos próprios dentes ou a pedras afiadas. Já as meninas, estas recebiam os primeiros cuidados da mãe mesmo. Os pequenos eram ainda banhados no rio; momento em que o pai ou o *compadre* achatava-lhes o nariz com o polegar. Depois de secos, os bebês eram untados de óleo e pintados com urucum e jenipapo. Estavam então, prontos para o *itamongavu*: cerimônia de bom presságio cuja intenção era abrir os caminhos para o futuro guerreiro ou favorecer o desenvolvimento de uma mulher forte e sadia.

Relatores e artistas europeus, acreditando na superioridade de seus descendentes e de seus costumes sobre os indígenas, construíram imagens dos índios, principalmente das mulheres, carregadas de estereótipos para ressaltar a estranheza do Novo Mundo.

Segundo Raminelli (2007, p. 36), foram feitos relatos de mulheres canibais, “desvios sexuais” (para o pensamento europeu) e bruxarias, dando assim uma hipervalorização do sexo feminino devido a misoginia que reinava na Europa durante os séculos XVI e XVII. Ainda de acordo com este autor, para os europeus, a mulher índia, “selvagem” e não civilizada representava a maior decadência física e moral para o ser humano na concepção histórica do mundo cristão (RAMINELLI, 2007, p. 43).

Com o passar dos anos e com a instauração do regime de colonização no Brasil, o pensamento em relação ao sexo feminino ainda parecia o mesmo.

Para Araújo (2007), a pressão da Igreja Católica sobre as mulheres era muito forte na época, com o fundamento de que o homem era superior e que as mulheres deveriam estar sujeitas aos seus maridos ou pais, porque o homem representava Cristo no lar.

A mulher considerada ideal, na visão europeia-ocidental, na colônia deveria ser recatada, ficar a maior parte do tempo dentro de casa, só sair quando necessário e aprender a ser uma boa mãe e esposa para quando fosse se casar. Inclusive, os ensinamentos para as que iam à escola se restringiam ao que interessava ao funcionamento do futuro lar, segundo o autor

Ler, escrever, contar, coser e bordar; além disso, no máximo, que “a mestra lhes refira alguns passos da história instrutivos e de edificação, e as faça entoar algumas cantigas inocentes, para as ter sempre alegres e divertidas”. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento, tornando-as hábeis na “arte de prender a seus maridos e filhos como por enquanto, sem que eles percebam a mão que os dirige nem a cadeia que os prende”. Em outras palavras, devia-se aguçar seu instinto feminino na velha prática de sedução, do encanto (NIZA DA SILVA, 1981;1993 *apud* ARAÚJO, 2007. p, 51)

Durante o período colonial, a força que tinha a Igreja católica sobre homens e mulheres era muito grande, principalmente sobre as obrigações da mulher como filha, esposa e mãe atingiam. Segundo

Araújo (2007, p. 52), dentro do matrimônio, esperava-se da esposa obediência ao marido e nada de excesso ou erotismo na relação, que servia exclusivamente para a procriação.

Ser mãe era o ápice da vida da mulher, na visão da sociedade misógina (ARAÚJO, 2007, p. 52). O poder de igreja se refletia sobre a imagem ideal da mulher como um reflexo de Maria, a virgem que pariu o salvador do mundo, em contraposição à figura de Eva, a pecadora. Mas esta construção da maternidade como o lugar social das mulheres não foi discutido apenas por Araújo e nem tampouco de restringiu ao contexto Brasileiro. Nesse sentido, é relevante destacarmos aqui a pesquisa realizada por Elisabeth Badinter no contexto Francês e cujos resultados se encontram sistematizados em sua obra: “Um amor conquistado: o mito do amor materno” (BADINTER, 1985)⁴.

Para o escritor Ronaldo Vainfas (2007, p. 115), o perfil das mulheres na época do Brasil colonial manteve-se por vários anos através de imagens que, algumas vezes eram verossímeis e outras vezes, estereotipadas. O autor cita Gilberto Freyre, em referência à obra *Casa Grande e Senzala*, dizendo que “ele viu como ninguém, diferenças entre as mulheres, atento à diversidade de culturas ou, como querem alguns, de cor e de raça”. No entanto, Vainfas (2007) ressalta que a obra de Freyre traz algumas perspectivas muito generalistas da mulher, como a da mulher submissa e medrosa a mulher fogosa, sempre pronta para satisfazer o homem. Dentre as muitas imagens e estereótipos das mulheres da época da colônia feitas por Freyre, Vainfas (2007) ressalta algumas importantes:

A mulher branca, do século XVI, que viveu sempre submissa ao pai, irmão e marido. A mulher índia, que foi amante dos portugueses desde o início de sua chegada. E a mulher negra que trabalhava na casa do senhor e era sua amante, sempre atacada pelo ciúme das sinhás. É importante ressaltar que a mulher mulata tinha um lugar especial nas imagens de sedução e beleza no “imaginário masculino relacionado à terra brasileira” (VAINFAS, 2007, p. 116).

Além dessas imagens generalizadas e idealizadas, Vainfas (2007) traz uma análise sobre as mulheres reais que viviam naquela época, que se distanciavam dos estereótipos produzidos, as quais

⁴ Debate melhor apresentado no capítulo 1.

serão abordadas nos tópicos seguintes. Apesar de a imagem da mulher do período colonial ser marcada pela mulher que não trabalhava e ficava somente em casa recebendo ordens do homem da família, seja pai ou marido, existiram também mulheres que escapavam deste “padrão”, cujas histórias são pouco conhecidas. Diz o autor que existiram

As mulheres de carne e osso, ganhando a vida como vendedoras de quitutes nas ruas de Minas, agindo como chefes de família, sós, sem os maridos ou companheiros que saíam à cata de ouro e aventuras e não voltavam jamais. Mulher que, apesar de oprimidas e abandonadas, souberam construir sua identidade e amansar os homens, ora recorrendo a encantamentos, ora solicitando o divórcio à justiça eclesiástica. [...] Mulheres que gerenciavam, com conhecimento de causa, tudo o que dizia respeito à maternidade, desde os mistérios do parto até as práticas de contracepção. (VAINFAS, 2007, p. 116)

Alguns séculos mais para a frente, com a transformação da sociedade brasileira para uma vida urbana e capitalista, as imagens e o lugar da mulher na sociedade também são reestruturados. Para D’Incao (2007, p. 222), com a ascensão da burguesia acontece o “nascimento de uma nova mulher nas relações da chamada família burguesa, agora marcada pela valorização da intimidade e da maternidade”.

Essa tal família burguesa redefine então o papel feminino, trazendo para a mulher novas atividades, principalmente no espaço doméstico (D’INCAO, 2007, p. 230). Segundo a autora, de acordo com a base moral da sociedade daquela época, “A mulher de elite, esposa e mãe de família burguesa deveria adotar regras castas no encontro sexual com o marido, vigiar a castidade das filhas, construir uma descendência saudável e cuidar do comportamento da prole” (D’INCAO, 2007, p. 230)

Na época burguesa, o casamento era uma forma de ascensão social. Dentro dele, a mulher ganhava a função de “contribuir para o projeto familiar de mobilidade social através de postura nos salões como anfitriãs e na vida cotidiana, em geral, como esposas modelares e boas mães” (D’INCAO, 2007, p. 229).

No entanto, as mulheres pobres da época tiveram um tratamento bastante diferente em relação aos recatos e preparação para o casamento, pois sua vida pessoal “não comprometia as pressões de interesses políticos e econômicos” (D’INCAO, 2007, p. 234).

Para essas mulheres das camadas populares, as relações se desenvolviam dentro de outro padrão de moralidade, relacionado sempre à questão das dificuldades econômicas e de raça. Desse modo, as mulheres das camadas mais baixas estavam mais desprotegidas e mais vulneráveis à violência sexual (SOIHET, 2007, p. 368).

Segundo a escritora Joana Maria Pedro (2007, p.281), a idealização da mulher e o seu papel dentro da família no século XIX no Brasil se assemelha às imagens divulgadas entre os séculos XVIII e XX nos grandes centros europeus. Segundo a autora, a região Sul foi exemplo da grande divulgação dessas imagens idealizadoras da mulher durante a formação dos grandes centros urbanos na segunda metade do século XIX.

Considerando essas imagens, é possível perceber que a situação da mulher que queria ser não somente mãe e esposa, mas ter uma educação superior, participar ativamente da sociedade e ter outros tipos de trabalho era muito complicada. Segundo Telles (2007, p. 408), as mulheres

Excluídas de uma efetiva participação na sociedade, da possibilidade de ocuparem cargos públicos, de assegurarem dignamente sua própria sobrevivência e até mesmo impedidas do acesso à educação superior, as mulheres no século XIX ficavam trancadas, fechadas dentro de casas ou sobrados, mocambos e senzalas, construídos por pais, maridos e senhores.

Para Engel (2007, p.332), durante o século XIX, uma das imagens mais fortemente apropriadas e disseminadas na cultura ocidental da época “é aquela que estabelece uma associação profundamente íntima entre a mulher e a natureza, opondo-a ao homem identificado à cultura” Segundo a autora,

Retomada por um “velho discurso” que tentava justificar as teorias e práticas liberais - que, embora comprometidas com o princípio da igualdade, negavam às mulheres o acesso à cidadania, através da ênfase na diferença entre os sexos -, tal imagem seria revigorada a partir das “descobertas da medicina e da biologia, que ratificavam cientificamente a dicotomia: homens, cérebro, inteligência, razão lúcida [...] versus mulheres, coração, sensibilidade, sentimentos”. (PERROT, 1988, p. 177 *apud* ENGEL, 2007, p. 332)

A consequência dessa dicotomia é a associação da mulher às características como frágil, bonita, sedutora e doce. Além dessas características que eram atribuídas à natureza da mulher, qualidades negativas como a perfídia e a amoralidade também eram entendidas como naturais, dando uma visão totalmente ambígua do ser feminino (ENGEL, 2007, p. 332).

A crença na ambiguidade da figura da mulher no Brasil ganha uma nova dimensão ao ser amplamente disseminada por diversos setores e instituições da sociedade. Ainda de acordo com a autora

A imagem da mulher como ser naturalmente ambíguo adquiria, através dos pincéis manuseados por poetas, romancistas, médicos, higienistas, psiquiatras e, mais tarde, psicanalistas, os contornos de verdade cientificamente comprovados a partir dos avanços da medicina e dos saberes afins (ENGEL, 2007, p. 332)

Dessa forma, o imaginário da mulher foi consolidado na sociedade como um “ser moral e socialmente perigoso, devendo ser submetida a um conjunto de medidas normatizadoras extremamente rígidas que assegurassem seu papel social de esposa e mãe”, (ENGEL, 2007, p. 332) como uma maneira de garantir dentro das mulheres a sobreposição de Maria contra Eva, a superioridade da santa contra a pecadora.

Nos caminhos para o século XX, algumas mulheres começam a trabalhar fora de casa, representando um grande avanço na sua história, mesmo que sob forte repressão, pois, sair do lar significava uma degeneração da família, um descuido com os filhos e com marido, para a sociedade burguesa.

Segundo Louro (2007, p. 454), “as atividades profissionais representavam um risco para as funções sociais das mulheres”⁵, como será explicado no subtítulo Trabalho, e então, algumas ocupações acabaram por ser caracterizadas como femininas, ou seja, “tomando emprestadas as características femininas de cuidado, sensibilidade, amor, vigilância, etc.”. Observamos aqui que a saída da mulher da casa para o trabalho em outros lugares trouxe para algumas profissões as características dos estereótipos do gênero feminino, como a delicadeza e a fragilidade, associando a construção do gênero feminino à essas ocupações. A enfermagem e o magistério são os principais exemplos disso. De acordo com a autora, “a fragilidade feminina, constituída pelo discurso religioso, médico, jurídico e educacional é também constituinte de sua proteção e tutela” (LOURO, 2007, p. 454). E sobre a recente profissão do magistério, a autora afirma que “A professora terá de ser produzida, então, em meio a aparentes

⁵ Essa questão será melhor abordada no subtítulo Trabalho p. 31

paradoxos, já que ela deve ser ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe espiritual, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 2007, p. 454).

Pelos anos 1900, Rago (2007, p. 586) aponta alguns indícios de mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, que estava trocando a vida fechada e isolada pelas novas formas de reunião social que a cidade proporcionava. Teatros, óperas e corridas hípcas tornaram-se programas das elites, e a vida noturna tornou-se mais frequentada. Nesse período, segundo a autora, as mulheres de classe média e alta trocaram suas vestimentas sóbrias para seguir a moda francesa, tendo, nos anos 20, a figura da mulher moderna, magra e independente como ícone.

Conta a autora que nesse momento, as moças já poderiam frequentar sozinhas locais como bailes dançantes e teatros, sem a necessidade da figura masculina protetora. (RAGO, 2007, p. 587).

Em meados dos anos 50, um período de grande ascensão da classe média e crescimento urbano, a democracia estava mais presente na sociedade brasileira, e antigos costumes e práticas sociais de lazer, relacionamentos e intimidade familiar sofreram transformações. De acordo com Pinksey (2007, p. 608), “Em geral, ampliaram-se aos brasileiros as possibilidades de acesso à informação, lazer e consumo”.

Cresce a participação feminina no mercado de trabalho, principalmente no setor de consumo coletivo, ou seja, escritórios, comércio ou serviço público. Para a autora, “essa tendência demandou uma maior escolaridade feminina e provocou, sem dúvida, mudanças no status social das mulheres” (PINKSEY, 2007, p. 624).

Entretanto, as distinções de papéis entre homens e mulheres até o momento era muito nítida e o preconceito também. O lugar da mulher na sociedade permaneceu inferior ao homem, seja na sexualidade, seja no trabalho. “As mulheres ainda eram vistas prioritariamente como donas de casa e mães” (PINKSEY, 2007, p. 624).

A mulher considerada como ideal na época era, segundo Pinksey (2007, p. 609), “definida a partir dos papéis femininos tradicionais - ocupações domésticas e o cuidado dos filhos e do marido - e das características próprias da feminilidade”.

Diz Pinksey (2007) que, para a ideologia dos chamados Anos Dourados (período que corresponde à década de 1950), a maternidade, o casamento e a dedicação ao lar eram os atributos da essência feminina sem contestação, e as revistas femininas da época faziam questão de enfatizar esse papel.

As revistas femininas ainda classificavam as jovens como “moças de família” ou “moças levianas” (PINKSEY, 2007, p. 610), tornando ainda mais rígidos os padrões de comportamentos das jovens moças, com o intuito de que não se tornassem mal faladas pela sociedade.

Não só para as moças solteiras, mas as revistas da época ainda ditavam a moda e o comportamento também da mulher esposa e mãe. Segundo a escritora, a esposa dos anos cinquenta “era valorizada por sua suposta capacidade de indicar com a luz do seu olhar, o caminho do amor e da felicidade àqueles que a rodeavam” (PINKSEY, 2007, p. 627).

Filhos e o marido seriam prioridade da boa esposa, que deveria ser dotada de prendas domésticas, ter uma boa reputação, manter-se sempre bem arrumada e ser econômica com os gastos da família. Caso a mulher falhasse em alguma dessas características e o marido a abandonasse, as regras sociais determinavam que a própria mulher fosse considerada a responsável pelo fim do casamento (PINKSEY, 2007, p. 632).

Abaixo, exemplo de uma revista feminina⁶ de grande circulação na época dos Anos Dourados:

⁶ Disponível online pelo site <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/jornal-mocas/111031> Acessado em 28 out de 2016



Capa da revista Jornal das Moças, Edição 1962 do ano de 1951.

Livre-se do **PONTO NEGATIVO!**
de sua personalidade!



Remova o
AMARELO

de seus dentes
com o Creme Dental **Eucalol**

A acidez constante da sua boca ataca os dentes e vai formando um filme "amarelo"... uma película corrosiva que é o "ponto negativo" da sua personalidade. Livre-se desse "ponto negativo" do "amarelo" que desluz seus dentes. Use o inigualável Creme Dental Eucalol. Seus exclusivos ingredientes neutralizam a acidez da boca e impedem o aparecimento do "amarelo"... essa incrustação denta que corrói lentamente o esmalte e o dentina. Comece, hoje mesmo, a usar o Creme Dental Eucalol... seu sabor é tão agradável que até os crianças o preferem!



Creme Dental Eucalol

Use também,
Sabonete Eucalol e Talo Eucalol.
PRODUTOS DA PERFUMARIA **MYRTA S. A.** - RIO
Recor 340

PAUSA PARA MEDITAÇÃO
(Continuação)

— Não precisa pedir desculpas, Santa. Ade, melhor assim, gosto mais.
Minha voz tremia, quando lhe perguntei:
— Não está sangrando?
— Absolutamente! Alá, exijo que, de hoje em diante, me chame sempre de você. — Usou-se ao meu lado e perguntou: — Afinal, por que estava tão abstrata? Pensava em que, logo, — Pensava que o tempo se esgota e, em breve, teremos de empreender outro rumo...

De novo não pude conter as lágrimas que me meçaram a faltar das meus olhos. Chorrava por saber que para ali havíamos ido pelo prazo de dois anos e, agora, pouco menos nos separavam do fim dos serviços chamados por ele, Rubens. Aquela casa, onde eu vivera os melhores dias da minha existência, e onde a velha tia Cristina se refugara das canseiras de tantos anos, teria de ser também posta abaixo. Mas não era apenas isto o meu repto. As minhas lágrimas poderiam ser traduzidas como saudade de Rubens, que partia para outras paragens, sem saber que deixava um coração repleto do mais puro afeto, do mais sublime amor...

Rubens olhava-me em silêncio. Depois, levantando ambas as mãos, assim falou: — Rubens, olhe para mim... assim... — E desviou um pouco o primeiro que meus lábios, unidos de lágrimas, sentiram...

A emoção embargou-me a voz. Nada disse. — Sabia que hoje podia beijá-la, Santa. Poder. A luz do luar, os seus pensamentos, minha querida. Sabia que, hoje, podia dizer a você tudo aquilo que sinto e que nasci em mim durante estes dois anos em que vocês estão em minha casa. Santa, eu a amo!...

— Rubens! — exclamei, emocionada e feliz.

— Tudo fiz para evitar que chegassemos a este ponto — disse-me ele; — mas não foi possível. Perdoe-me.

(Conclui na página 64)

SER BONITA
É O IDEAL DE TODA MULHER

Aquela que é feita tendo podido evitar a fealdade cometu um feio pecado...

Uma mulher bonita não é só a que possui a beleza da forma e sim uma pele unida, sem manchas, espinhas, cravos, rugas, sem imperfeições da pele.

CREME PÓLLAH

fará o vosso rosto bonito, admirado de todos, com uma pele fina e lisinha de qual como que se verá circular a vida.



Propagandas da revista feminina *Jornal das Moças*, edição 1827 do ano de 1950. À direita, embaixo a propaganda diz: “ Ser bonita é o ideal de toda mulher”.



Propaganda de Pó de Arroz com o título: “Ele vai gostar” – Jornal das Moças, edição 1964 do ano de 1953.

Imagens – Fonte: <http://hemerotecadigital.bn.gov.br/>

Apesar de mudanças com relação à imagem e o lugar da mulher na sociedade brasileira dos anos cinquenta para os dias atuais, para Pinksey (2007), podemos ainda hoje reconhecer traços dos Anos Dourados em alguns valores e costumes “que definem, unem ou separam, e até estabelecem hierarquias entre homens e mulheres” (p. 637), como a supervalorização da maternidade e os rígidos padrões de beleza que até hoje são impostos para as moças nas revistas e outros meios de comunicação. Entretanto, segundo a autora, muitas desses valores dessa época foram contestados e modificados – impulsionados por ideias do movimento feminista, que pautava a emancipação da feminina e contra a dominação do homem -, como a possibilidade de a mulher pedir o divórcio e mudanças no papel da mulher dentro de casa.

Chegando aos anos 80, para Giuliane (2007), ocorreu uma revisão da imagem social da mulher e da feminilidade, com a força dos movimentos que afirmavam por equidades entre os sexos. Com isso, “chega-se à consciência de que qualquer definição de papéis, da imagem, da identidade e dos códigos de comportamento da mulher, é instável e transitória” (GIULIANE, 2007, p. 649).

Ao observar a história sob esse aspecto, observamos que existiram, mas foram sutis as mudanças ao longo dos tempos com relação ao lugar da mulher na sociedade e, mais ainda, o quanto ainda há por avançar. No entanto, percebemos que desde as índias, passando pela época colonial até anos recentes foi reforçado à sociedade a inferioridade da mulher e seus estereótipos como fraca, frágil e sensível. É importante ressaltar que, inclusive nos dias atuais, observamos essa imagem, apesar do crescimento de esforços para superar essa inferioridade colocada e construída, há tantos anos, pela sociedade.

2.2 SEXUALIDADE

Logo após a chegada dos portugueses e a implantação do regime colonial no Brasil, as leis do Estado e da Igreja passaram a valer em terras brasileiras, exatamente como se via nos países da Europa. Entre todas as regras e coerções, as expectativas do comportamento feminino não ficaram de fora e, sendo assim, as mulheres da colônia tiveram suas vidas vigiadas o tempo todo.

Segundo Araújo (2007, p. 45), o principal objetivo de toda essa coerção, seja das leis ou da família era “abafar a sexualidade feminina, que, ao rebentar as amarras, ameaçava o equilíbrio doméstico, a segurança do grupo social e a própria ordem das instituições civis e eclesiásticas”.

Para a moça da colônia, o esperado era, então, aguardar as iniciativas do bom e bem-intencionado rapaz. Para o autor, o fundamento que justifica tal repressão com as mulheres da época era de que

o homem era superior e, portanto cabia a ele exercer a autoridade [...] A mulher estava condenada, por definição, a pagar eternamente pelo erro de Eva, a primeira fêmea, que levou Adão ao pecado e tirou da humanidade futura a possibilidade de gozar da inocência paradisíaca (Araújo, 2007, p. 46)

Por conta disso, a mulher da colônia tinha sua sexualidade vigiada muito de perto. No início da vida, pelos pais, irmãos e parentes, e depois pelo marido. Era o ideal de comportamento que uma mulher

pudesse sair de casa em apenas três únicas ocasiões: para se batizar, para se casar e para ser enterrada (ARAÚJO, 2007, p. 49).

É importante ressaltar que esse adestramento nunca atingiu toda a parcela da população feminina da colônia. Essa vida relatada não é a vida da mulher pobre e escrava que desde o início da colonização precisou sair de casa e trabalhar. Também é importante notar que essas interferências na vida e na sexualidade não foram aceitas por todas as mulheres. Não eram incomuns os chamados desvios da norma, por exemplo. Apesar de que a maioria assimilava esse modo de vida que lhe era imposto e a repreensão da sua sexualidade. Conforme aponta Araújo (2007, p. 53)

o normal era a introjeção, por parte das próprias mulheres, dos valores misóginos predominantes no meio social, introjeção imposta não só pela Igreja e pelo ambiente doméstico, mas também por diversos mecanismos informais de coerção, a exemplo da tagarelice dos vizinhos, da aceitação em certos círculos, da imagem a ser mantida neste ou naquele ambiente etc.

Os padrões da época pretendiam controlar a sexualidade feminina de várias formas, durante toda a vida da mulher. Para Araújo (2007, p. 65), “as mulheres então, ou se submetiam aos padrões misóginos impostos, ou reagiam ao exercício da sedução e da transgressão”. Essas transgressões as faziam correr perigos de grandes punições, no caso do Brasil, as desviantes sofreram ameaças, repreensões se foram submetidas a penitências espirituais. (ARAÚJO, 2007, p. 67)

A busca por relações homoafetivas, - ou sodomia, como era chamado na época- era uma maneira das mulheres da época colonial desviarem, se defenderem do controle imposto, e viverem sua sexualidade. A prática, porém, era condenada com muita severidade pelo Santo Ofício da Inquisição no Brasil, que

Ainda no século XVI, passou a julgar determinados delitos morais, certos desvios de conduta familiar ou sexual que, por vários meios e modos, foram considerados heresias. Tocada pelo ânimo reformista do Concílio de Trento (1545-1563), concílio especialmente dedicado a defender os dogmas e sacramentos católicos, face à tempestade protestante, a Inquisição ibérica passou a julgar pecados ou crimes até então sujeitos à justiça secular ou à justiça eclesiástica dos ordinários, quando não simplesmente à confissão sacramental (VAINFAS, 2007, 117).

No entanto, a sodomia entre mulheres não teve tanto interesse da Inquisição como no caso dos homens. Segundo o autor, houve mesmo um desdém em relação à sexualidade feminina (VAINFAS, 2007, p. 132). Segundo Vainfas, (2007, p. 133)

O desprezo do visitador pelo “crime nefando” dessas mulheres - atitude que revela uma certa desfaçatez diante da própria sexualidade feminina -, é percebido menos nos números do que no teor dos processos. Se comparado aos documentos inquisitoriais sobre a sodomia praticada entre homens, os processos relativos ao “nefando feminino” apresentam diferenças sensíveis. [...] no caso dos homens, um frenesi puramente sexual, alta circulação de parceiros, encontros breves e nenhuma demonstração de afetividade, no caso feminino por outro lado, [...] é possível perceber enredos amorosos, paixões, cartas enamoradas, e absoluta monotonia no que diz respeito aos atos sexuais.

Isso se deve ao fato de que tanto as leis quanto os próprios inquisidores faziam parte de uma cultura misógina, que inspirava leis proibitivas rigorosas contra a exibição do corpo feminino em relação à do masculino. Essa mesma cultura estigmatizava a vagina e o útero e outras partes femininas como demoníacas ou doentes, órgãos imperfeitos.

Por conta desse desconhecimento e ignorância sobre o corpo feminino e sobre a medicina em si, toda doença ou mazela sofria por um homem ou uma mulher era sinal de pecado ou algo demoníaco. Segundo Priore (2007, p. 78), “a doença nada mais era que o justo castigo por infrações e infidelidades perpetradas pelos seres humanos”.

Sobre as mulheres, porém, a situação era mais complicada. Acreditando que o corpo feminino e a procriação eram assuntos divinos e intocáveis, demorou muito tempo, no campo da medicina, para obter certos conhecimentos científicos sobre o corpo da mulher.

A falta de conhecimento e as fantasias sobre o corpo feminino levaram a primazia de um pensamento masculino sobre o corpo feminino no campo da medicina. Segundo Priore (2007, p. 84)

O desconhecimento anatômico, a ignorância fisiológica e as fantasias sobre o corpo feminino acabavam abrindo espaço para que a ciência médica construísse um saber masculino e um discurso de desconfiança em relação à mulher. A misoginia do período a empurrava para um território onde o controle era exercido pelo médico, pai ou marido. Para estes, a concepção e a gravidez eram remédio para todos os achaques femininos. [...] O homem ocupava um lugar essencial na saúde da mulher, dele dependendo, exclusivamente, a procriação”.

A condição da sexualidade da mulher na época se limitava apenas ao exercício de procriar, sendo o homem a função principal e salvadora de tal ato. Sem muito conhecimento da medicina, com a rigidez da igreja no campo moral e acreditando-se na disputa entre Deus e Diabo dentro do corpo da mulher, quem tomou o espaço no território do saber sobre o corpo e a sexualidade feminina foram as próprias mulheres. Através de conhecimentos populares passados de gerações em gerações foi formada uma resistência do saber feminino (PRIORE, 2007, p. 113).

Araújo (2007) explica sobre as manifestações da sexualidade feminina na colônia, que sempre existiram, porém silenciadas pela sociedade misógina e pela culpa do pecado que a ela era atribuído pela Igreja. Segundo o autor, “a mulher podia ser mãe, irmã, filha, religiosa, mas de modo algum, amante” (ARAÚJO, 2007, p. 73).

Com o passar dos anos, as diferenças de liberdade sexual das mulheres da elite e do povo continuaram parecidas. Segundo Soihet (2007, p. 368), no século XIX, a liberdade sexual da mulher de camada baixa confirmava a ideia de que o controle da sexualidade feminina estava vinculado ao regime de propriedade privada. As moças ricas tinham uma reputação a zelar por conta dos acordos matrimoniais e, conseqüentemente, tinham sua sexualidade mais vigiada.

Enquanto para os homens era significado de virilidade exercer livremente sua sexualidade, para a mulher essa atitude era condenada, desejos ou impulsos nesse sentido deveriam ser contidos a fim de garantir o respeito perante a sociedade. (SOIHET, 2007, p. 390)

Para a elite burguesa, a virgindade era um requisito fundamental na hora da escolha da esposa, e era utilizado pelas famílias como um objeto de valor econômico e político que precisava ser constantemente vigiado para a garantia da linhagem da família e do sistema de herança de propriedade.

Com a saída da mulher de casa para trabalhar, destaca-se a questão da moralidade social imposta àquelas que trabalhavam fora. Segundo Rago (2007, p. 585) para os diversos setores sociais da época, o ato era uma ameaça à honra feminina, tanto assim, direcionar sempre, a mulher para a esfera da vida privada.

Acreditavam que ao trabalhar fora, a mulher não mais seria uma mãe dedicada e talvez nem se interessasse mais pela maternidade e, tinham medo de que, embebidas pelos discursos feministas e anarquistas, as mulheres deixaram de ser “mulheres”, ou seja, não mais atenderiam aos estereótipos que possuía o gênero feminino na época. Ao mesmo tempo, com essa grande incorporação das mulheres no mercado de trabalho, ampliou-se a discussão de temas relacionados à sexualidade, como adultério, virgindade, casamento e prostituição. (RAGO, 2007, p. 588)

Mais para a frente, no século XX, apesar do casamento não representar ser mais um importante acordo econômico para o nome das famílias, ainda estava presente a ideia da valorização da virgindade, como diz Pinksey (2007, p. 614), “a virgindade era vista como um selo de garantia de honra e pureza feminina”, fazendo com que ainda houvesse nos anos 50 um controle social sobre a sexualidade das moças.

Nesse momento, já não era mais comum o casamento apenas pela vontade dos pais, então, segundo Pinksey (2007, p. 610), havia uma ênfase na educação para o autocontrole das moças. Com mais liberdade, as jovens deveriam aprender a se controlar, distinguir o *certo e o errado*, conservando assim suas virtudes e contendo sua sexualidade.

Pinskey (2007, p. 612) afirma que ainda naquela época, não era bem visto uma moça com roupas curtas ou sensuais, que saísse com muitos rapazes diferentes ou que fosse vista em uma situação que sugerisse intimidade com um homem e que as revistas da época enfatizavam os problemas desses comportamentos, trazendo como consequência o fato de não serem pedidas em casamento.

Nos anos 50, a moral sexual dominante exigia das moças solteiras a virtude que, segundo Pinsky (2007, p. 613), era muitas vezes confundida com ignorância sexual e era sempre relacionada à virgindade e controle sexual. As instruções da época eram poucas e, mesmo as revistas femininas que tratavam o tema o faziam de forma cautelosa, utilizando palavras como “intimidades”, “aventuras” e “realidade a ser enfrentada”, e quase nunca explicações com palavras como “sexo”, “relações sexuais” ou “virgindade”. Segundo a autora, essa reserva e censuras eram feitas em nome da manutenção da pureza das meninas (PINKSEY, 2007, p. 620).

Nesse tópico, podemos relacionar as mudanças com relação à sexualidade e à liberdade das mulheres ao longo dos anos com as lutas do movimento feminista, que, desde o século XIX teve o foco na igualdade de direitos entre homens e mulheres e lutava contra os casamentos arranjados e a favor da liberdade das mulheres. Com os papéis desempenhados pelas mulheres se ampliando à medida que o século XX passava, os questionamentos e debates acerca de outros temas como sexualidade se engendraram, trazendo para as mulheres, cada vez mais a opção de escolha e de empoderamento sobre si mesma. No entanto, ainda nos Anos Dourados, vemos a forte repreensão e pressão acerca dos comportamentos e dos papéis desempenhados pela mulher na sociedade.

2.3 VIOLÊNCIA

A violência de gênero é entendida como qualquer ação ou conduta baseada no gênero, que cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, tanto no âmbito público, como no privado (CLADEN, 2000). No Brasil, os casos de violência contra a mulher não são recentes. Textos e relatos desde a época colonial mostram que a mulher, por ser considerada como um ser inferior ao homem, sofria violência física, inclusive *prevista por lei*.

Segundo Araújo (2007, p. 60), na época colonial, a mulher que fosse flagrada pelo marido praticando adultério poderia ser morta por ele, conforme prevista nas leis. O homem também poderia pedir o divórcio, enviar a mulher a um recolhimento ou machucá-la fisicamente. No entanto, se o adultério fosse cometido pelo homem, a mulher não tinha direito a nenhuma dessas providências.

Há relatos também, segundo Figueiredo (2007, p. 175) que as uniões chamadas ilegítimas de Minas Gerais (uniões sem casamento pela Igreja) da época relatavam dois traços oscilantes que seriam o zelo extremo e violência física. Segundo o autor, não era possível distinguir no discurso da Igreja as diferenças entre o parceiro que espancava sua mulher do outro que lhe dedicava um afeto extremado. Apesar de parecer um pouco paradoxal, Figueiredo (2007) explica que a acusação de zelo parecia ser uma solução para condenar a paixão fora do casamento em regiões que a Igreja não havia conseguido difundir o sacramento do matrimônio.

Na concepção católica da época, “embora extremamente regulado em todas as suas dimensões”, no casamento, segundo o autor, era um “direito de o marido exigir o pagamento da dívida através da violência e coerção física” (FIGUEIREDO, 2007, p. 175).

Falci (2007, p. 269), em seu texto sobre as mulheres do sertão nordestino brasileiro no século XIX, diz que na época havia um alto nível de violência nos casamentos que não se restringia a violência física, como a surra, mas o abandono, o desprezo e o malquerer.

O fato de os casamentos serem escolhidos pelos homens – pais e maridos – de acordo com fatores econômicos e políticos influenciava muito nessa questão, pois afinidade e o afeto muitas vezes eram deixados de lado na hora da escolha. Além disso, depois do casamento, Falci (2007, p. 269) aponta que

A mulher casada passava a se vestir de preto, não se perfumava mais, não mais amarrava seus cabelos com laços ou fitas, não comprava vestidos novos. Sua função era ser “mulher casada” para ser vista somente por seu marido.

Com a industrialização, a violência foi transferida também para as ruas, pela ação policial, na tentativa de disciplinar e controlar o comportamento das camadas populares, incluindo aí as mulheres. Sobre esse aspecto, segundo Soihet (2007, p. 363),

Cabe considerar não só a violência estrutural que incidia sobre as mulheres, mas também aquelas formas específicas decorrentes da sua condição de gênero; esses aspectos se cruzam na maioria das situações.

Às mulheres cabia, portanto, o domínio da órbita privada, enquanto aos homens à esfera pública. Sendo assim, era impróprio uma mulher sair na rua sem ser acompanhada de uma figura masculina (SOIHET, 2007, p. 365). As mulheres que necessitavam trabalhar fora estavam então mais sujeitas à essa violência.

No âmbito doméstico, segundo Soihet (2007, p. 380), nas famílias mais pobres a violência física contra a esposa é muitas vezes justificada pela condição de vida miserável do homem e de sua incapacidade de assumir o papel de mantenedor da família ou de dominador. Tais homens, sem poder e autoridade no espaço público como a política ou o trabalho, buscavam assegurar esse poder no espaço

privado. Segundo Woitowicz (2007, p. 2), dentro da base do capitalismo e o patriarcado, está o uso da violência como meio de garantia da dominação masculina.

Muitas vezes, ao contrário do que era esperado, as mulheres se rebelavam contra os maus-tratos sofrido em uma violência proporcional. Segundo Soihet (2007, p. 370), desmentiam-se, assim, os estereótipos de submissão.

Os estereótipos da época com base na figura do homem dominador e da mulher submissa, parece que não se aplicava as camadas populares como um todo. Segundo Soihet (2007, p. 377), muitas mulheres negavam o papel da submissão:

Algumas reagiam à violência, outras recusavam-se a suportar situações humilhantes chegando mesmo a abrir mão do matrimônio - instituição altamente valorizada para a mulher, na época. As condições concretas de existência dessas mulheres, com base no exercício do trabalho e partilhando com seus companheiros da luta pela sobrevivência, contribuíram para o desenvolvimento de um forte sentimento de autorrespeito. Isso lhes possibilitou reivindicar uma relação mais simétrica, ao contrário dos estereótipos vigentes acerca da relação homem/mulher que previam a subordinação feminina e a aceitação passiva dos percalços provenientes da vida em comum.

Entretanto, vale notar que não foram encontrados relatos de situações parecidas com mulheres de camadas mais altas.

A violência psicológica também estava presente na história da mulher no Brasil. Embora não houvesse agressão física, humilhação, condenação e repreensão eram recorrentes no tratamento às mulheres. No caso, a sociedade normatizava a cultura que discriminava e tornava a mulher submissa, fazendo assim com que, por muito tempo, as mulheres não pudessem decidir livremente sobre seu corpo e sua sexualidade.

O assédio sexual era também recorrente. Como relata Rago (2007, p. 578), na esfera do trabalho o assédio sexual passou a ser uma constante a partir do momento em que as mulheres começaram a trabalhar nas fábricas. Não são poucos os relatos de situações humilhantes referentes às investidas sexuais de patrões e contramestres.

Na história das mulheres no Brasil, não faltam situações de violência, física, psicológica e moral, desde a época da colonização até os dias atuais. A mulher, sempre considerada inferior, submissa, frágil

e degenerada, esteve sempre sujeita a sofrer as consequências dessa situação, o que resultam, até hoje, em atos de discriminação e violência por parte dos homens e da sociedade como um todo.

Mesmo com muito trabalho no sentido de desconstruir a imagem da mulher como inferior ao homem e com alguns avanços na história sobre esse aspecto, os números de casos de violência de gênero ainda são alarmantes. Entre as muitas bandeiras do feminismo, a partir da década de 70 foi uma grande pauta a questão da violência contra a mulher, rompendo, segundo Woitowicz (2007, p. 2) com décadas de silenciamento sobre a exploração sexual e a violência doméstica. A partir dos anos 80, delegacias de mulheres e atendimento diferenciado para as vítimas de violência de gênero surgem também a partir de lutas feministas dando maior visibilidade para o cenário. Apesar dos esforços de luta contra a inferiorização da mulher, os números atuais de casos continuam altos, mostrando que, em uma sociedade marcada pela desigualdade de gênero, ainda há muito o que se conseguir.

2.4 TRABALHO

No que diz respeito ao assunto do trabalho, a história das mulheres no Brasil apresenta diferentes pontos de vista, que podem ser separados de acordo com a região, classe social e contexto histórico-político-social.

No período colonial, a figura feminina mais lembrada são as mulheres ricas, de famílias abastadas que não trabalhavam, e cujo objetivo de vida era a preparação para o casamento e a vida doméstica. No entanto, como já observado, nem todas as mulheres mantinham esse papel.

Em seu texto, Figueiredo (2007, p. 142) diz que mulheres alforriadas ou ainda escravas, estavam, por exemplo, em Minas Gerais, ocupando funções na panificação, tecelagem e alfaiataria, além de seus trabalhos exclusivos quando eram costureiras, doceiras, fiandeiras e rendeiras.

As que trabalhavam na mineração ainda detinham as funções de carregar as gamelas com pedras para serem lavadas. Segundo o autor, “não havia impedimentos formais a seu trabalho na mineração, mas, diante de exigências de resistência e força física, restringiam-se à função de carregadoras de gamelas” (FIGUEIREDO, 2007, p. 143).

Mas isso não significa, porém, que as mulheres ocupavam cargos políticos, administração colonial ou qualquer coisa que representasse algum prestígio social, cargos reservados aos homens. Figueiredo (2007, p. 142) conta que as mulheres nas Minas Gerais eram

(...) excluídas de qualquer exercício de função política nas câmaras municipais, na administração eclesiástica, proibidas de ocupar cargos da administração colonial que lhes garantissem reconhecimento social. Os papéis sexuais na colônia reproduziam o que se conhecia na metrópole.

No entanto, nesse cenário, apesar de aparecerem como personagens anônimos na história, as mulheres têm um papel importante na história “através do permanente conflito e negociação entre os grupos empobrecidos dos quais as mineiras faziam parte e as instituições que, de um modo ou de outro, procuraram enquadrá-las” (FIGUEIREDO, 2007, p. 142).

Nota-se que a grande maioria das mulheres no século XVIII, em terras como Minas Gerais, trabalhavam nos pequenos comércios nas vilas. Essas mulheres, conhecidas como “negras de tabuleiro”, eram na sua maioria alforriadas ou escravas.

As negras de tabuleiro eram as que faziam as vendas de todo tipo de produto chegarem na mineração. Algumas eram ambulantes, outras tinham vendas fixas, mas eram consideradas como perigosas para as autoridades, pois, algumas participavam do desvio de ouro. Seus estabelecimentos comerciais preocupavam a conduta moral da sociedade mineira, por ser um grande ponto de encontro de negros, negras, escravos ou alforriados, que promoviam festas com bebidas, além de prostituição. (FIGUEIREDO, 2007, p. 145).

A prostituição ganha um destaque quando se fala das Minas coloniais, pois, para muitas mulheres, não era uma escolha, mas uma condição de vida. Conforme aponta Figueiredo (2007, p. 163)

Se o binômio miséria e exclusão do mercado de trabalho transforma o cotidiano da sobrevivência das mulheres num verdadeiro inferno, oferece também a medida exata de sua enorme capacidade de luta e resistência naquela sociedade. Muitas mulheres precisaram adotar a prostituição como estratégia de sobrevivência e manutenção de suas unidades domésticas.

A prostituição de escravas também era muito comum. Em algumas casas, o sustento chegou a ser totalmente provido da modalidade de exploração das escravas, “tentando fazer do ventre cativo uma oportunidade de negócio” (FIGUEIREDO, 2007, p. 164). Muitos desses casos eram repreendidos tanto pelas forças do Estado como da Igreja no território de Minas.

A situação das mulheres no Nordeste se diferenciava daquelas de Minas Gerais, pois no sertão nordestino era ainda mais forte e visível a desigualdade e o regime patriarcal altamente estratificado.

Nessa pirâmide social, as atividades e os sustentos das mulheres nordestinas se diferenciavam de acordo com sua classe. As mais ricas (e brancas) não trabalhavam fora de casa. Trabalhavam em casa, desempenhando o papel de mãe e das atividades domésticas (FALCI, 2007, p. 249). O patriarcalismo mantinha as mulheres de elite restritas ao âmbito privado, sem poder participar de outros setores, como o econômico ou o político. Segundo Falci (2007, p. 251),

No sertão nordestino do século XIX, a mulher de elite, mesmo com certo grau de instrução, estava restrita à esfera do espaço privado, pois a ela não se destinava a esfera pública do mundo econômico, político, social e cultura. A mulher não era considerada cidadã política.

Já as mulheres brancas menos afortunadas ou viúvas, “faziam doces por encomenda, arranjos de flores, bordados a crivo, davam aulas de piano e solfejo”, podendo assim ajudar no sustento e na criação dos filhos, mesmo que isso fosse mal visto pela sociedade.

Sem condições de muita escolha, se sustentavam como costureiras, rendeiras, lavadeiras, fiandeiras ou roceiras. Na roça, faziam trabalhos considerados masculinos como torar paus e limpar a roça do mato (FALCI, 2007, p. 250).

As escravas trabalhavam desde meninas e ocupavam, principalmente, os serviços da roça. No entanto, podiam trabalhar em outro ramo, caso seus senhores desejassem, por exemplo, como costureiras, amas de leite e em serviços domésticos.

Ainda no século XIX, com uma série de mudanças em algumas partes do país, como a consolidação do capitalismo, a urbanização e a ascensão da mentalidade burguesa, novos valores são construídos no interior da sociedade brasileira e, portanto, novos papéis surgem para as mulheres. Permanece ideia da família patriarcal comandada pelo pai detentor do poder e do sustento, no entanto,

o papel da mãe passa a ser de fiel e protetora, zelosa por seus filhos e pelo bom funcionamento da casa. (D'INCAO, 2007, p. 223).

Segundo Rachel Soihet (2007), para as camadas populares, no processo de urbanização foram maiores as medidas tomadas para a adequação ao novo estado de coisas, valores e formas de comportamento e, especificamente sobre as mulheres, recaía uma forte carga de pressões acerca desses novos comportamentos. Enquanto para a mulher de elite, o esperado agora era estar em casa zelando pela família, para a mulher pobre, cada vez mais a necessidade de procurar trabalho fora de casa.

Diz Soihet (2007) que, apesar de existirem muitas semelhanças entre mulheres de diferentes classes sociais, aquelas pertencentes às camadas mais populares possuíam algumas características próprias e padrões específicos:

Como era grande sua participação no “mundo do trabalho”, embora mantidas numa posição subalterna, as mulheres populares, em grande parte, não se adaptavam às características dadas como universais ao sexo feminino [...]. Eram mulheres que trabalhavam e muito, em sua maioria não eram formalmente casadas, brigavam na rua, pronunciavam palavrões, fugindo, em grande escala, aos estereótipos atribuídos ao sexo frágil (SOIHET, 2007, p. 367)

Mesmo sendo a rua um espaço perigoso para as mulheres, as mulheres pobres das cidades precisavam trabalhar e, para isso, precisavam sair de casa à procura de possibilidades de sobrevivência.

Segundo a autora, as atividades dessas mulheres de camadas populares “desdobravam-se em sua própria maneira de pensar e de viver, contribuindo para que procedessem de forma menos inibida que as de outra classe social”, tendo então um maior acesso de locomoção e iniciativa nas decisões (SOIHET, 2007, p. 367). Mas a mulher pobre, ao sair de casa para arranjar sustento, não é admirada por ser uma “boa trabalhadora”, como diz Fonseca (2007, p. 516), “a mulher com trabalho assalariado tinha de defender sua reputação contra a poluição moral, uma vez que o assédio sexual era lendário”. A igualdade de ganhos em relação aos homens estava longe de acontecer, muito devido à ideologia dominante que diz que “a mulher trabalha apenas para seus botões” e não para o sustento de uma família por exemplo. Mesmo assim, apesar de todas as precariedades da vida, as mulheres nordestinas tinham como prioridade a responsabilidade pela maternidade, considerada assunto de mulher, iniciando assim a história da dupla jornada.

Para as que conseguiam trabalhos tradicionalmente ditos femininos, como lavadeiras e engomadeiras, as chances de sofrer preconceitos pareciam menores do que as que trabalhavam nas indústrias, mas, segundo Fonseca (2007, p. 516), “sempre as ameaçava a acusação de serem mães relapsas”.

Apesar dos estereótipos herdados da época colonial, que reforçavam o papel da mulher resguardada e doméstica e do homem trabalhador, percebemos que as mulheres mais pobres sempre trabalharam fora de casa (FONSECA, 2007). Com a chegada das indústrias, as mulheres e as crianças somavam mais da metade da força de trabalho. De acordo com Fonseca (2007, p. 517)

As estatísticas sobre o Rio Grande do Sul em 1900 mostram que cerca de 42% da população economicamente ativa era feminina: as mulheres trabalhavam principalmente em “serviços domésticos”, mas sua atuação era também importante nas “artes e ofícios” (41,6%), na indústria manufatureira (46,8%), e no setor agrícola.

O autor ainda reforça que, mesmo o trabalho feminino sendo muitas vezes o maior sustento da casa, a prática era considerada como um mero suplemento à renda do homem e nem ao menos era encarado como uma profissão. Os trabalhos eram ocultados e minimizados em conceitos gerais como “serviços domésticos” e “trabalho honesto” (FONSECA, 2007, p. 517).

Dentro das fábricas, as mulheres sofreram não só com as explorações do proletário, mas também com as explorações sexuais. Existem poucos relatos sobre elas e sobre suas vidas no início da industrialização. Segundo Rago (2007, p. 579), essas trabalhadoras eram percebidas e retratadas de diversas maneiras por diferentes entidades:

Frágeis e infelizes para os jornalistas, perigosas e “indesejáveis” para os patrões, passivas e inconscientes para os militantes políticos, perdidas e “degeneradas” para os médicos e juristas, as trabalhadoras eram percebidas de vários modos.

Na maioria das histórias é a versão masculina que prevalece, não são incomuns, portanto o retrato de uma mulher “sem rosto, sem corpo, a operária foi transformada numa figura passiva, sem expressão política nem contorno pessoal” (RAGO, 2007, p. 579).

Trabalhar fora de casa, inclusive no setor industrial, implicava para as mulheres ter que enfrentar inúmeras barreiras para além do trabalho em si, independente da classe social a que pertencia. Para Rago (2007, p. 581):

Da variação salarial à intimidação física, da desqualificação intelectual ao assédio sexual, elas tiveram sempre de lutar contra inúmeros obstáculos para ingressar em um campo definido - pelos homens - como “naturalmente masculino”.

No cotidiano das fábricas, as mulheres ficavam com as tarefas menos especializadas e com menores salários, sem nenhum cargo de mestre ou direção (RAGO, 2007, p. 584).

Além das precárias condições de trabalho, as trabalhadoras ainda sofriam uma violência moral por estarem saídas de casa para conseguir sustentar a família. Sobre esse aspecto, Rago (2007, p. 585) diz que

Muitos acreditavam, ao lado de teóricos e economistas ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a rala, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães.

E ainda

As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar, além do que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade.

O século XX foi marcado pela lenta conquista e ocupação pelas mulheres dos espaços de trabalho no meio rural e urbano, ou seja, fora de casa. Todavia, também nesse contexto, “foram definidos códigos sociais e morais, noções de certo e de errado” (RAGO, 2007, p. 603) para as mulheres que buscavam seu sustento fora do lar. As relações de trabalho e o papel a ser ocupado pela mulher ali, por exemplo, foram cada vez mais definidas pelas leis trabalhistas. É importante considerar também o papel dos movimentos sociais e sindicais, que tiveram grande impacto na definição do lugar da mulher na esfera do trabalho. Ainda assim, tendo a mulher sido considerada no ambiente de trabalho, o reconhecimento ainda era de subordinação, não fugindo dos estereótipos anteriores com relação ao gênero feminino no trabalho. Segundo Rago (2007) O espaço público permanecia um lugar essencialmente masculino, no qual as mulheres cumpriam papéis coadjuvantes, como auxiliares, assistentes, secretárias e enfermeiras.

Ainda nessa época de início de industrialização, se argumentava sobre a inferioridade da mulher e sua incapacidade de participação da vida pública, e reforçava-se a ideia do lugar da mulher ser em casa, com a família.

Segundo Giuliane (2007) diferentemente da luta pelo direito de votar, conquistado pelas mulheres brasileiras em 1932 através da primeira onda do movimento feminista que tinha como principal bandeira a luta sufragista⁷, as aspirações pela cidadania no mundo do trabalho e a busca por igualdade de oportunidades entre homens e mulheres que buscavam iguais oportunidades entre os sexos só foi aparecer com força no ano de 1979, ano de crescimento das mobilizações de vários setores da sociedade pela redemocratização do país e também um aumento da força das organizações sindicais.

Com as diferentes imagens da mulher que surgem, como a mulher trabalhadora e independente, e as novas proposições sobre o princípio de equidade entre os sexos propostas principalmente pelo movimento feminista, as mulheres passam a estar na frente de várias práticas reivindicativas já no fim dos anos 60, como o Movimento Nacional contra a Carestia em 1968, o Movimento de Luta por Creches em 1970 e em 1974 com o Movimento Brasileiro pela Anistia (GIULIANE, 2007, p. 649), demandando mudanças sobre o lugar da mulher na sociedade:

A mulher trabalhadora recusa o papel social de dona de casa como sendo o único e o prioritário, não reconhece no trabalho extradoméstico nenhuma “força emancipadora”, não aceita mais a subordinação a uma autoridade patriarcal. (GIULIANE, 2007, p. 664)

São criados então diversos grupos, como o Movimento de Mulheres Trabalhadoras, que se propunham a esclarecer e a manter as especificidades femininas dentro da luta classista. Diz Rago (2007, p. 604) sobre a importância desse movimento de trabalhadoras

Muitas mulheres, trabalhadoras e, especialmente, as feministas, têm lutado nas últimas três décadas pela construção de uma esfera pública democrática. Elas querem afirmar a questão feminina e assegurar a conquista dos direitos que se referem à condição da mulher. Por isso mesmo, é importante que possamos estabelecer as pontes que ligam as experiências da história recente com as do passado, acreditando que nos acercamos de um porto seguro e nos fortalecemos para enfrentar os inúmeros problemas do presente.

⁷ Será explicado sobre as ondas do movimento feminista e a luta sufragista no Capítulo 2 – A construção de Gênero p. 46

A luta e participação das mulheres nas reivindicações de trabalhadores foram importantes para enfatizar o papel da mulher na definição da cidadania, na medida em que “envolve os direitos sociais no emprego, enquanto esfera pública, e nas relações familiares, enquanto esfera privada” (GIULIANE, 2007, p. 664).

Giuliane (2007, p. 666) aponta, então, que esse movimento representa uma contribuição importante para o amadurecimento da sociedade como um todo e para um aprofundamento das relações democráticas. Segundo a autora, a mulher trabalhadora passa a recusar o papel de apenas dona de casa e passa a não aceitar mais a subordinação a uma autoridade patriarcal (p. 664).

2.4.1 A PROFISSÃO PROFESSORA

Falaremos nesse subitem sobre o surgimento do magistério e a profissão professora em especial, por ser interessante no que diz respeito às fortes representações acerca do gênero feminino e como isso, passado desde 1800 para essas mulheres, contribui para educação que temos hoje no Brasil, passando também pelas mudanças que ocorreram aos longos dos anos sobre a representação da professora.

Segundo Louro (2007, p. 443), começa a ser recorrente, após a proclamação da Independência, o discurso sobre a importância da educação na modernização do país, que ainda tinha grande parte da sua população analfabeta.

Havia, na época, somente algumas escolas no Brasil, sendo a maioria exclusiva para meninos. As escolas eram fundadas por congregações e ordens religiosas com professores para as turmas de meninos e professoras para as poucas turmas de meninas (LOURO, 2007, p. 444). Nessa época, após o ensino básico lecionado para todos - ler, escrever, as quatro operações matemáticas e a doutrina cristã -, os meninos iriam aprender noções de geometria e as meninas, bordado e costura (Idem, ibidem). Esse trecho mostra, desde aquele momento, o reforço das características inferiores do gênero feminino como passivo, delicado e frágil na diferenciação das disciplinas ensinadas para meninos e meninas. Desde aqui, observa-se que às meninas era ensinado o que se corresponde o esperado para o gênero feminino.

Na virada do século, as propostas de educação e de criação de escolas surgiram a partir de grupos socialistas e anarquistas e, as forças com relação à educação e à instrução das mulheres foi aumentando, ainda que sob a justificativa de formar uma boa mãe (LOURO, 2007, p. 447).

Nesse contexto, o papel da mulher no magistério também passou por modificações. Em meados do século XIX as primeiras escolas normais para formação de docentes começaram a ser criadas. Algumas instituições permitiam o ensino para ambos os sexos, desde que em classes separadas (LOURO, 2007, p. 448). O número de alunas começou a crescer, ultrapassando a quantidade de homens matriculados, os quais priorizavam cada vez mais empregos na área industrial. Ocorre então a chamada “feminização do magistério” que foi alvo de aclamadas discussões, disputas e polêmicas acerca da capacidade da mulher de ensinar:

Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação de crianças (LOURO, 2007, p. 449).

No entanto, havia o argumento oposto que afirmava que a mulher possuía uma inclinação por natureza para ensinar as crianças, já que seu destino primordial era a maternidade. A educação infantil poderia ser vista, portanto, como uma extensão disso. Segundo Louro (2007, p. 450):

Elas [as mulheres] eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou filha “espiritual”.

Por mais que crescesse o número de mulheres procurando o cargo de professoras, muito por necessidade, o trabalho no magistério deveria acontecer de modo a não afastar a mulher da vida familiar, considerada a função primeira da mulher. O trabalho de professora era considerado uma ocupação transitória, principalmente para as moças ainda solteiras, e deveria ser abandonado “sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe” (LOURO, 2007, p. 453).

Esse foi um dos motivos que resultou nos salários de professoras eram muito baixos, pois, segundo a autora “o sustento da família cabia ao homem”, A renda da mulher deveria ser simplesmente complementar. (LOURO, 2007, p. 453).

Outro aspecto importante de ser considerado sobre as escolas normais é que, com exceção das escolas religiosas, nas escolas públicas eram os homens que detinham a ocupação de diretor. Isso pode ser interpretado, de acordo com Louro (2007, p. 560), como reflexo da hierarquia doméstica também no ambiente de trabalho. Segundo a autora, “as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções mais imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema”

As escolas normais muito se pareciam com qualquer outra instituição escolar. O cotidiano era planejado e controlado, e as alunas deviam estar a todo momento envolvidas em atividades produtivas:

As mulheres tiveram aulas de português, matemática, geografia nacional, história do Brasil e geral, história sagrada, catecismo, pedagogia e também puericultura, psicologia, economia doméstica, trabalhos manuais, higiene escolar, sociologia e ainda outras. Elas aprenderam canto orfeônico, educação física e ginástica, tiveram aulas de moral e civismo e, em alguns momentos, até de teatro. (LOURO, 2007, p. 456)

Segundo Louro (2007, p. 456), os programas pedagógicos e as orientações políticas foram mudando ao longo dos anos. Por exemplo, a partir do final da década de 1960, a ideia era substituir a imagem de mãe espiritual da professora pela profissional de ensino. Nessa época, o Brasil vivia sob uma ditadura civil-militar, “com um forte fechamento político-institucional, repressão aos movimentos sociais e explícito controle sobre as atividades culturais, educacionais, políticas, religiosas” (LOURO, 2007, p. 472). Disciplinas como higiene escolar e puericultura, por exemplo, surgiram como parte de estratégias para conhecer e para controlar a população. Para a autora, “se pretendia alcançar, como meta final, que os indivíduos aprendessem a se autogovernar” (LOURO, 2007, p. 457). As práticas da escola normal constituíam um conjunto de normas que iriam permitir que as estudantes pudessem se auto-examinar e julgar suas próprias condutas, pois aprenderiam de acordo com os interesses do Estado naquele momento e, levariam isso para suas vidas pessoais e sua profissão. Diz Louro (2007, p. 462) que as moças

Carregariam, com elas, a escola para além de seus muros, a instituição faria, agora, parte delas. Elas se tornariam capazes de se autogovernar exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade.

Com o passar do tempo, os discursos científicos ganham cada vez mais espaço no âmbito pedagógico e novas teorias sociológicas e psicológicas acerca da representação da professora aparecem. Segundo a autora, as mulheres então incorporaram também em suas subjetividades e em suas práticas as mudanças sócias. Diz Louro (2007, p. 471): “assim, as professoras e ‘normalistas’ foram se constituindo ‘educadoras’, depois ‘profissionais do ensino’, para alguns, ‘tias’, para outros, ‘trabalhadoras da educação’”, na tentativa de enfatizar cada vez mais o caráter amplo da profissão.

Segundo a autora, essa noção de profissionalização do professorado era importante, em particular para as mulheres, pois se constituía como uma oportunidade para lutar por direitos iguais em relação aos salários dos professores e por melhores condições de trabalho (LOURO, 2007, p. 473).

Entretanto, ao mesmo tempo em que ocorre a profissionalização do ensino e as lutas por melhores condições, observa-se, no mesmo período, um processo de “proletarização da categoria docente”, que se tornou uma oportunidade para a ampliação do espaço político ocupado pelas mulheres no Brasil. Segundo Louro (2007, p. 474), as profissionais da educação começam a buscar formas de lutas semelhantes às dos operários, e nesse momento, se constitui também a professora sindicalizada. Segundo essa autora, a professora

Denominada de trabalhadora da educação, é representada pela mulher militante, disposta a ir às ruas lutar por melhores salários e melhores condições de trabalho. 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 (LOURO, 2007, p. 474)

Ao final dos anos 70, as primeiras greves são deflagradas, representando um verdadeiro choque para muitos, pois “parecem uma ruptura muito forte com o caráter de doação e entrega que tradicionalmente cercava a professora” (LOURO, 2007, p. 474).

Outro momento importante da história da educação foi vivido pela ditadura militar, em que fortes fechamentos político-institucional, repressão e um imenso controle das atividades, o discurso de educação também passou a contribuir mais com os interesses do governo e, segundo Louro (2007, p. 472) “traduzia-se numa regulação muito direta da ação dos agentes educativos e do processo de ensino-aprendizagem”. Materiais pedagógicos, manuais para as professoras, burocratização das atividades escolares e a revitalização de disciplinas como educação moral e cívica agiram no sentido de disciplinar as relações de ensino na época. Durante esse período o movimento feminista se fez cada vez mais forte e presente, tanto na luta contra o regime autoritário da época, como para reforçar o engajamento político das mulheres não somente como partes secundárias da política.

Hoje em dia, a profissionalização da professora tem cada vez mais ganhando força, e se assemelhando à luta dos outros trabalhadores, numa tentativa de cada vez mais lutar por seus direitos desvincular a profissão ao dom e a vocação da mulher. É necessário ainda cada vez mais desconstruir essa ligação criada entre o ensino e as características estereotipadas do gênero feminino, todavia ainda é, no Brasil, uma profissão majoritariamente composta por mulheres nas creches e nos anos iniciais.

A HISTÓRIA DA MULHER NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Mulheres ricas, mulheres pobres; cultas ou analfabetas; mulheres livres ou escravas do sertão. Não importa a categoria social: o feminino ultrapassa a barreira das classes. Ao nascerem, são chamadas “mininu fêmea”. A elas certos comportamentos, posturas, atitudes e até pensamentos foram impostos, mas também viveram o seu tempo e o carregaram dentro delas. - Miridan Knox Falci (2007, p. 241)

O capítulo tinha como proposta compreendermos melhor as representações feitas das mulheres ao longo da história do Brasil procurando, nessas imagens, conhecer mais sobre a vida e os enfrentamentos que passaram as mulheres ao longo dos séculos. Os estudos permitiram compreender a produção do lugar da mulher na sociedade em diversas épocas da história e sob diversos aspectos, mostrando que, apesar de mudanças ao longo dos anos, a mulher sempre foi considerada inferior ao

homem e, por diversas instâncias, foi imposta à submissão da figura masculina. As leituras nos permitiram perceber o quanto sempre foi atribuído às mulheres características estereotipadas e construídas do gênero feminino como frágil, sensível e delicada, mas também, que dentre as muitas histórias, nem todas as mulheres seguiam esses padrões e foram responsáveis por contar histórias pouco se ouve falar. O capítulo nos mostra que, apesar das generalidades na história das mulheres, as pluralidades também se fazem presente, e as mulheres que não viviam as vidas das novelas e dos romances também existiram e construíram parte dessa história.

Os estudos deram base para compreender o quanto a imagem da mulher na sociedade é uma construção que nunca estará finalizada e, portanto, essa imagem pode cada vez mais mostrar que não necessita necessariamente cumprir os padrões das características atribuídas ao gênero feminino e transformar o lugar da mulher na sociedade. O capítulo também mostra que, em diversos momentos de grandes transformações desse lugar e da emancipação da mulher, o movimento feminista esteve por trás, dando base para as lutas por equidade entre os sexos e não submissão da mulher, e mostra também, que essa transformação foi feita, e é ainda hoje, feita por mulheres.

CAPÍTULO 3 - QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A fim de fazer uma análise mais empírica a respeito das questões de gênero no âmbito da Educação Infantil, a partir do debate teórico exposto no Capítulo 2, serão analisadas diferentes situações vividas pela autora durante os estágios supervisionados⁸ na Educação Infantil durante a graduação no curso de Pedagogia. O objetivo é analisar o papel da Educação Infantil – e, principalmente, o papel da professora – na produção e reprodução da condição da mulher na sociedade. Para tanto, serão utilizados relatos e observações feitas ao longo dos estágios, que houvessem alguma questão relacionada à reprodução ou

⁸ Foram realizados dois estágios supervisionados e obrigatórios de Educação Infantil para as disciplinas EP 912 - Estágio Supervisionado III - Educação Infantil, no período de março de 2015 a junho de 2015 e EP 913 - Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil, no período de agosto de 2015 a novembro de 2015. Ambos foram realizados em Campinas – SP.

desconstrução de estereótipos de gênero, tanto das crianças com seus pares quanto das crianças com suas educadoras.

Os relatos levam em consideração o convívio e as conversas entre as crianças e entre as crianças e as educadoras (nesse caso, incluindo a própria autora), e o comportamento e as atitudes das professoras em relação à temas como: estereótipos e tipos físicos de homem e mulher; os papéis de ambos os sexos na sociedade; e as diferenças no estilo de se vestir, brinquedos e roupas de “meninos” e de “meninas”. As situações observadas no ano de 2015 relatam crianças em turmas distintas com crianças em idades de 1 a 5 anos de idade (turmas de berçário, maternal e pré-escola⁹) e de classes sociais diferentes. Os nomes das pessoas citadas (crianças e adultos) foram ocultados para preservar suas identidades

Essas são as situações escolhidas, retiradas dos relatórios de estágio e diários de campo:

Situação 1 – Meninas conversam entre si durante a brincadeira.

Em uma turma com crianças de 4 e 5 anos e idade, duas crianças meninas conversavam durante a brincadeira de massinha. Uma das meninas fez um boneco de massinha, e, com um pedaço de massinha formou algo que deveria ser o cabelo, e disse ser um garotinho. Outra criança olhando o boneco, disse que não poderia ser um garoto pois o cabelo estava comprido, então, a criança artista do boneco disse:

- E qual é o problema? Homem também pode ter cabelo comprido. Pode ter o cabelo com quiser.
(Diário de campo, 19 nov. 2015, Turma A 4-5 anos, atividade livre em sala)

Situação 2 – Situação de roda.

No momento da roda de uma turma de crianças de 4 e 5 anos, um pouco antes de começar as músicas uma garota gritou:

- O chinelo da M. é de menino!

⁹ Conforme a proposta das disciplinas EP912 e EP913 sob responsabilidade da profa. Gabriela Tebet

M. estava usando um chinelo do Ben 10¹⁰, e logo que aquilo aconteceu, eu parei a situação para conversar. Expliquei que não existia isso de menino ou menina, que a M., e qualquer criança, poderia gostar do Ben 10, do Batman, da Barbie e qualquer outra coisa, e que isso não importava, cada um gostava de uma coisa e isso não significava que era menino ou menina. A turma toda entendeu e começou a dar exemplos como: “Eu gosto de carrinho”, ou “Meu irmão adora Frozen¹¹”, e eu dizendo sempre que era isso mesmo e que não tinha problema nenhuma gostar de qualquer coisa, nem usar qualquer tipo de roupa. A única criança que se sentiu muito contrariada e não aceitou de forma alguma o que eu disse foi a do comentário do chinelo, que por diversas vezes repetiu: “Mas esse chinelo não é de menina, é de menino” E quando eu contestava dizendo que tudo bem a menina gostar de Ben 10, dava risada e fazia cara de nojo... Perguntei mais uma vez a turma se eles tinham entendido bem sobre a questão dos meninos e meninas e eles disseram que sim, menos aquela criança, e então continuamos a roda. (Diário de campo, 19 nov. 2015, Turma A 4-5 anos, momento da roda)

Situação 3 – Professora 1 e crianças. Atividade em sala.

Era o momento de desenho. As crianças estavam aprendendo sobre formas geométricas, e cada dia a professora desenhava uma no caderno delas, para elas desenharem o que imaginassem com ela. Era o dia do círculo. Fiz o círculo na folha de todas as crianças, e, antes que começassem a desenhar, a professora pediu a atenção de todos para mostrar exemplos na lousa. Ela foi desenhando tudo que eles pediam, ovo, maçã, frigideira, bola, óculos. Quando uma criança disse: “Desenhe um rosto”, a professora desenhou, e então alguém falou: “Uma menina! ” E a professora disse: “Ah, então precisa ter cabelo comprido e lacinho! ” E então desenhou o cabelo e o lacinho. Depois, representou o menino, apagando o cabelo e o laço e fazendo um cabelo espetado. Em nenhum momento a professora problematizou o

¹⁰ Desenho animado norte americano sobre um garoto que possui uma espécie de relógio extraterrestre que o permite se transformar em diversas criaturas. Nos episódios, o garoto luta contra o crime e alienígenas do mal com a ajuda de seu dispositivo.

¹¹ Filme da produtora Disney estilo conto de fadas que conta a história de uma princesa que possui poderes mágicos em que pode congelar coisas e criar gelo.

estereótipo de cabelos para as crianças. (Diário de campo, 19 nov. 2015, Turma A 4-5 anos, atividade em sala)

Situação 4 – Professora 2 e crianças. Festa Junina, momento da maquiagem.

Depois do parque, fomos para o parque do berçário e as professoras colocaram o CD com músicas de festa junina e trouxeram os chapéus para as crianças. Começou um mini arraial. Uma professora pegou um lápis preto na bolsa para fazer pintinhas nas meninas. Formou-se uma fila e um menino entrou no meio, me perguntei no momento se ela iria fazer as pintinhas nele. Mas não fez, quando ele chegou, ela fez apenas o bigode.... Pensei se ele preferia as pintinhas... (Diário de campo, 15 jun. 2015, Turma B 0-2 anos, momento no parque)

Situação 5 – Professora 3, mãe 1 e criança. Carrinho de boneca

No primeiro momento brincamos com os brinquedos da sala e com pecinhas de montar. A sala possui três “carrinhos de bebês”, e sempre estão em uso nos momentos de brincadeiras. Quando H. chegou, logo ficou vidrado no carrinho, e a professora perguntou se ele queria um também para brincar com alguma boneca e ele disse que sim. A mãe de H. ainda estava na porta guardando algumas coisas, e sua cara não foi das melhores quando a professora ofereceu um carrinho. A professora buscou então mais um carrinho na sala ao lado e deu a H. Depois, me contou que a mãe do menino não gosta que ele brinque com esses brinquedos considerados de menina, e sempre fica brava quando coisas do tipo acontecem, mas que elas (as professoras) fazem mesmo assim e que o menino adora brincar junto com as meninas da turma.

Depois de mais algum tempo, outro menino chegou e quis um carrinho também. No final, estavam seis carrinhos de boneca rodando pela sala. Três meninos e três meninas. Achei bacana a atitude da professora, ela me disse que sempre conversa com a mãe sobre o filho brincar com esses brinquedos, tentando trazer para ela essa questão, de não ser um problema, e, muito pelo contrário, ser muito normal

as crianças brincarem de tudo o que têm vontade, e que isso, em hipótese alguma, representa ou representará alguma coisa na orientação sexual de seu filho. (Diário de campo, 11 mai. 2015, Turma C 2-3 anos, início do dia)

Situação 6 – Mãe 2 e criança – Entrada para a sala.

Era dia de levar brinquedo na escola, e logo no início do dia as crianças já pegavam seus brinquedos e começavam a mostrar e dividir com os amigos. Algumas crianças estavam observando um brinquedo que uma menina havia trazido, era um castelinho roxo com pôneis. Um garoto que é autista e que não era daquela turma, chegou com sua mãe e logo que viu as meninas brincando com aquele castelinho, foi até a sala delas para ver e perguntar sobre. O menino se agachou e começou a brincar. A mãe, quando viu com o que o filho estava brincando logo disse muito brava:

- A. Saia já daí! Isso aí é brinquedo de menina! Vem para cá menino!

A mãe puxou o menino pelo braço e o levou para a sala dele.

(Diário de campo, 19 nov. 2015, Turma D 4-5 anos, início do dia)

CAPÍTULO 4 – A PRODUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO E SUA SUPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esse último capítulo tem o objetivo de trazer as reflexões e os estudos sobre o tema gênero após ter vivenciado as situações descritas no capítulo anterior. Será feita uma análise das ações de produção e reprodução dos estereótipos de gênero tanto pelas crianças, quanto pela escola (educadoras, materiais, equipe) e também em alguns casos, da família. Em seguida será feita uma análise e discussão das ações observadas que representem alguma superação ou desconstrução dos mesmos estereótipos nos mesmos três círculos, crianças, escola e família.

Iniciando com as situações em que observamos ações das crianças, abordaremos dois autores que, apesar de usarem termos diferentes em seus estudos, afirmam que as crianças são seres ativos no processo de construção da cultura, isso nos ajudará a compreender que a crianças tem um papel importante no que diz respeito à criação e reprodução da cultura existente, ou seja, através delas, a cultura também é passada e reproduzida, através de suas relações sociais.

Willian Corsaro (2011) tem como alguns dos principais temas de investigação a sociologia da infância, a cultura de pares e as relações entre adultos e crianças e, nesses estudos, o autor afirma que a criança tem muito mais uma atividade interativa do que apenas reprodutiva, como muitos acreditam que as crianças apenas reproduzem o mundo adulto no brincar. O autor chama esta atuação de reprodução interpretativa.

Esse termo vem da ideia de que as crianças criam suas culturas de pares, que seriam suas atividades, rotinas, valores que elas produzem e compartilham entre si, através de meios criativos de apropriação de informações do mundo adulto e que elas não apenas internalizam essa cultura como contribuem ativamente para sua produção. (CORSARO, 2011, P. 53). As crianças, são, para Corsaro (2011, p. 97) “contribuintes ativas na produção e na mudança social enquanto criam, simultaneamente, suas próprias culturas infantis”. Segundo o autor

[...] as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares. (CORSARO, 2011, p. 36)

Outro autor importante que trata sobre a sociologia da infância é Florestan Fernandes. Este autor, que também estudou crianças, utiliza o termo culturas infantis para designar essa interação e produção cultural das crianças. Florestan (2004) também afirma que a criança tem papel ativo na construção da cultura, a partir do momento em que se relacionam entre si. Para Florestan (2004, p. 215) os elementos dessa cultura são em grande parte influências da cultura adulta que se transferem para o círculo infantil. A cultura infantil é então a relação das crianças com a cultura adulta e das interações entre seus pares.

Todavia, para o autor, nem todos esses elementos que constituem essa cultura são provenientes da cultura adulta, “os próprios imaturos [crianças] também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural” (FERNANDES, 2004, p. 216). Segundo o autor

Os traços adquiridos são, geralmente, ideias e representações elaboradas na própria sociedade, tendo correspondência, portanto, com a vida social das pessoas adultas. [...] O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é moldada, e formada, também, através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade (AZEVEDO, 1940, *apud* FERNANDES, 2004, p. 219)

Segundo Santos (2014, p. 131), tanto o conceito trabalhado por Florestan de culturas infantis quanto a reprodução interpretativa de Corsaro consideram as crianças sujeitos ativos dentro dos processos de construção e reconstrução social. Os dois acreditam que, através das relações sociais entre as próprias crianças, suas atividades, rotinas e brincadeiras, elas estão não somente reproduzindo o mundo adulto, mas criando o seu próprio, incorporando um pouco de tudo que veem e ouvem. Com isso, a criança tem seu papel não somente de reprodução, passivo, mas ativo e de produção de cultura.

Utilizando as referências acima, podemos então perceber que as diversas construções culturais das crianças são parte internalizadas do mundo adulto e parte recriações próprias e, sendo assim, a produção e a reprodução de estereótipos está presente também no mundo infantil.

Com produção e a reprodução dos estereótipos relacionados a gênero e sexuais com as crianças acontece da mesma forma. Tendo, suas interações, referências no mundo adulto e, mais ainda, na maioria das vezes, uma imposição de comportamento construído e acordo com o que é previsto para seu sexo biológico, as crianças também participam e interagem com essa produção de estereótipos.

Nas situações vividas nos estágios observamos, em vários momentos, ações das crianças que representassem essa reprodução de estereótipos de gênero e dos papéis da mulher e do homem na sociedade. Nos exemplos das situações 1 e 2, observamos que as ações de produção ou reprodução desses estereótipos partem das crianças. Na situação 1, retratamos uma conversa entre crianças que estão brincando de massinha de modelar, quando uma criança comenta que o boneco criado por outra não

poderia ser um menino, pois estava com cabelo comprido e a outra criança responde que o menino pode ter o cabelo que desejar. A situação 2 retrata um momento de roda em que há um comentário de uma criança sobre o chinelo de uma menina (que possui uma imagem de um desenho animado que é culturalmente conhecido como de “menino”). Nessa última situação, houve a intervenção do adulto sobre a questão de não haver problema meninas e meninos gostarem de qualquer tipo de desenho animado e, logo em seguida, muitos comentários das crianças sobre gostarem de desenhos que contradizem ao seu gênero.

Observa-se que as duas situações não abordam os papéis que desempenham os gêneros, mas questões sobre os estereótipos físicos de homens e mulheres na sociedade e de gostos por tipos de desenhos animados. No entanto, foi possível observar que as falas vêm das crianças que, provavelmente, aprenderam aquilo em casa, na família ou mesmo no convívio com outras crianças ou outros adultos. Isso nos mostra que essa cultura de estereótipos é passada para as crianças e essas passam umas entre as outras pois, segundo Corsaro (2011), a socialização infantil não é apenas uma internalização da cultura pela criança, “mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. (p. 31). Portanto, a produção e reprodução desses estereótipos parte da ação delas também, e não somente do adulto para a criança.

Segundo Louro (2008, p. 18) a construção dos gêneros e da sexualidade se dá através de inúmeras práticas e aprendizagens é “empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Segundo a autora, a família, a escola, a igreja, as instituições legais e médicas são instâncias importantes nesse processo de construção. E assim, partindo do pressuposto de que as crianças são agentes sociais que também constroem a cultura, elas também podem trazer de seus aprendizados a construção e os estereótipos de gêneros para seus pares.

No entanto, é interessante analisar que, nas duas situações trazidas, há também ações de crianças que superam esses estereótipos e desconstróem ideias que lhes são colocadas a respeito dos padrões impostos sobre homens e mulheres. Isso nos faz refletir que talvez essas crianças ainda não possuam as práticas sexistas em seu mundo como no mundo adulto. E que, pelo fato de estarem aprendendo

constantemente sobre os estereótipos de gênero e as diferenças nos papéis de cada um, possivelmente algumas crianças ainda não tenham isso naturalizado nelas, mostrando que essas imposições que sofre cada um dos gêneros são construídas ao longo da vida. Esse fato comprova que as ideias sobre os padrões acerca de mulheres e homens não são inerentes aos seres humanos e sim construções sociais que lhes são ensinadas em que, para cada um, essas construções são feitas em certa medida e em certo tempo. Caso essas ideias fossem naturais do ser humano, não seria possível haver o caso ocorrido em que uma criança mostra não ter conhecimento sobre os estereótipos de gênero acerca do estilo de cabelo de homens e mulheres.

Quando uma criança aponta para a outra que homem pode ter o cabelo que quiser, abre duas possibilidades de reflexão:

1. Que ela ainda não teve muito contato com os ensinamentos comuns da sociedade sobre os papéis de homens e mulheres;
2. Que ela possui em suas relações sociais (família, escola, etc.) pessoas que procuram desconstruir esses padrões e ensinar que realmente não há problema na escolha do cabelo de um homem.

A fim de melhor compreendermos essa questão, faz-se relevante mobilizarmos ponderações de Finco (2003, p. 95), que levanta a hipótese de que os estereótipos, os papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados e os preconceitos são construções culturais existentes nas relações dos adultos, mas que ainda não conseguiram atingir totalmente a cultura da criança. Observando as brincadeiras, a autora afirma que as fronteiras de gênero se dissolvem entre as crianças e, que meninos e meninas interagem descontraidamente, não mantendo nítidas essas divisões.

No caso explicado na situação 2, vemos a possibilidade 1 acontecer quando as várias crianças da sala começaram a contar sobre os desenhos que gostam, sendo estes não necessariamente considerados do gênero delas, mostrando que, para elas, essas fronteiras e noções entre os gêneros não são muito bem definidas. Relacionado a isso, Finco (2003, p. 97) sustenta que “as categorizações dos brinquedos são construções criadas por adultos e não têm significado para as crianças nos momentos das brincadeiras”.

Drumond (2010, p. 4) também aborda a discussão de que possivelmente as crianças ainda não foram totalmente tomadas pela sociedade heteronormativa, que define os modelos e papéis de homens e mulheres.

No entanto, apesar de concordar com as afirmações das autoras, faço uma ressalva pois nas vivências observadas percebi que algumas das caracterizações de brinquedos e dos modelos de homens e mulheres já tem significados para algumas crianças, e que provavelmente, algumas, mesmo muito pequenas, já estão inseridas no contexto da sociedade heteronormativa e já entendem as diferenças, mas isso não ocorre com todas, como afirmam as autoras.

Em outras situações vivenciadas percebemos que as ações relacionadas a gênero partiram da instituição, no caso, das professoras. As situações 3, 4 e 5 são os exemplos. Na situação 3 a professora estava desenhando para as crianças e quando foi solicitada para fazer um rosto, ela faz claramente uma distinção entre um rosto feminino (afirmando que o rosto feminino necessita ter cabelo comprido e laço) e um rosto masculino (com cabelo espetado e curto).

A situação 4 trata de um momento de festa junina, em que há uma fila de meninas na frente da professora esperando para fazer pintinhas no rosto, e, quando um garoto entra na fila, a professora automaticamente muda o estilo de pintura para bigode e costeleta, não perguntando se a criança preferia fazer as pintinhas ou a barba. Já na situação 5 a professora distribui carrinhos de bonecas para as crianças brincarem na sala, tanto para meninos quanto para meninas, inclusive na frente de uma mãe que, segundo a professora, não gosta que o filho brinque com “coisas de menina”, mas que ela dá os brinquedos a ele mesmo assim.

Nas duas primeiras situações observamos que as ações das professoras estão carregadas de estereótipos de gênero, mais uma vez de padrões físicos de beleza, que, nas suas interações com as crianças, essas perspectivas são passadas. Segundo Drumond (2010), apesar das crianças transgredirem as normas de gênero em suas brincadeiras e momentos livres, nas atividades direcionadas pelas professoras, observa-se uma visão sexista das atividades (p. 2).

Para Souza (2007, p. 79), sendo a escola um dos mais importantes espaços de convivência social nessa primeira infância, ela desempenha um papel de destaque na produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais, contribuindo para reforçar o papel da mulher na cultura da sociedade, que aponta submissão, fragilidade e passividade. Quando uma professora afirma para suas crianças que para desenhar uma menina são necessários o cabelo comprido e o laço, ela está contribuindo para a reprodução dos estereótipos de gênero que classificam os tipos físicos das mulheres, reforçando a ideia de que o gênero feminino deve ser relacionado às características como delicadeza, beleza e suavidade. Fica nesse momento um ponto de reflexão que foi criado: em uma situação como essa, caso haja uma menina na turma que não goste de laço, o que foi reforçado para ela naquele momento é que ela está errada e que meninas devem usar laço, impondo para essa criança os padrões de gênero esperados para ela, ela goste ou não.

Louro (1997 *apud* FINCO, 2003, p. 95), afirma que as instituições e suas práticas ensinam concepções, fazendo assim com que comportamentos e condutas, diferenciadas pelo sexo, sejam aprendidas e internalizadas pelas crianças, que passam a reproduzir essas concepções com naturalidade e contribuem de forma inconsciente para a produção desse lugar atual da mulher na sociedade.

O mesmo ocorre na situação 4, quando a professora não oferece ao menino a opção de fazer pintinhas no rosto, como estava fazendo nas meninas, ou o bigode, e, automaticamente faz o bigode pelo fato de ele ser um menino. Vale lembrar que nessa situação as crianças possuíam entre 1 e 2 anos, e não falavam ainda. Situações como essa mostram às crianças que, mesmo pequenas, as meninas devem pintar os rostos com pintinhas e os meninos com bigode, na época da festa junina. Mesmo que sem querer, a professora está passando para as crianças o que é ser menino e menina na sociedade atual e como é esperado que eles se mostrem ao mundo. Segundo Drumond (2010), as crianças aprendem a lidar com as expectativas de ser menino ou menina desde muito cedo e “parece predominar desde a educação infantil uma organização institucional pautada pela heteronormatividade” (p. 2). Diz a autora que as crianças são vistas como corpos femininos ou masculinos, que devem ser, constantemente rotulados, diferenciados e classificados.

A situação 5, no entanto, traz uma situação diferente das anteriores. Nela, a professora tenta desconstruir os padrões de estereótipos dos papéis de meninos e meninas impostos naquela situação. A situação em que a professora dá o carrinho de boneca para o menino, se contrapõem ao esperado e ao senso comum, que seria a professora não permitir que o menino brincasse com o carrinho de boneca, e mostra que, como profissionais da educação, as professoras podem incentivar a desconstrução dos padrões de gênero da sociedade com pequenas ações e, podem, mais do que isso, trabalhar na direção de uma sociedade para mulheres livres e com direitos garantidos, e uma sociedade menos desigual, mostrando que, como nesse caso, não só as meninas podem brincar de boneca, como não só as mulheres que devem cuidar dos filhos, que os homens também podem fazer esse papel e que os papéis de mulheres e homens na sociedade não precisam ser necessariamente divididos da forma que estão. As profissionais de educação podem ter então um papel importante no empoderamento das mulheres, contribuindo para mudar o espaço ocupado atualmente pela mulher na sociedade.

Drumond (2010), em seu artigo fala sobre a importância de estabelecer o diálogo entre o conceito de gênero e infância, pois é

Profícuo para problematizar a formação docente e discutir práticas educativas que respeitem as diferenças e não promovam desigualdades, que respeitem a criança na construção de sua identidade e que favoreçam, desde a primeira infância, relações não sexistas entre meninas e meninos (DRUMOND, 2010, p. 4).

É importante salientar que, das três situações vividas no estágio que dizem respeito à alguma ação da professora sobre o tema em relação ao papel que se espera que seja atribuído à mulher, duas foram ações de *reprodução* dos estereótipos e, somente uma de *desconstrução* desses padrões. Com isso, percebemos a necessidade e a importância do debate e do estudo sobre essas reproduções na educação infantil e suas conexões com o lugar da mulher na sociedade hoje, pois, ainda há muito a avançar.

É importante também refletir que tanto a situação das pinturas no rosto quanto a do carrinho de boneca foram vivenciadas na mesma instituição, porém com profissionais diferentes, nos fazendo perceber que não é somente a instituição educacional que desempenha esse papel, mas as próprias profissionais de educação infantil que, por suas diferentes vivências, estudos e percepções de vidas,

abordam de maneiras diferentes o tema e repassam de maneiras diferentes... com impacto na construção social da criança.

Ainda dentro das situações relatadas, uma terceira categoria de ações foi observada, nas quais partia da família a reprodução dos estereótipos de gênero. As situações 5 e 6 ilustram exemplos. Na situação 5, anteriormente relatada, a mãe da criança demonstra estar aparentemente brava com a ação da professora e vai embora, Já a situação 6, uma mãe ao ver seu filho brincando com um brinquedo de outra criança, que ela considera de menina, briga com o filho e pede que ele se retire da brincadeira, isso no momento da entrada para a sala.

As duas situações sinalizam posições das famílias com relação aos gêneros e os papéis designados à meninos e meninas. As duas mães deixam claro em suas ações qual a posição delas com relação aos padrões de gênero e como elas pensam e educam seus filhos sobre as diferenças entre meninos e meninas. Isso nos mostra o quanto ainda é forte a concepção das diferenças entre os sexos pautada na natureza, segundo Souza (2007, p. 84), na tentativa de justificar os comportamentos relacionados às masculinidades e às feminilidades e o quanto isso influencia e contribui para perpetuar um papel inferior da mulher na sociedade e de dominação dos homens sobre as mulheres.

Não se pode afirmar que a atitude das famílias seja consciente pois, há toda uma gama de valores, culturas e visões que são intrínsecos ao modo de vida e que impedem que as pessoas pensem sobre ou questionem sobre, colaborando para perpetuar essa visão de mundo, fazendo com que os sujeitos reproduzam essa cultura de desigualdade que proporciona o lugar da mulher e do homem na sociedade. Para Souza (2007), “difícilmente as pessoas se dão conta dos inúmeros e minuciosos investimentos feitos para que os sujeitos sejam produzidos e subjetivados desta ou daquela forma, de acordo com as expectativas sociais do grupo ao qual pertencem”.

Tanto Louro (2008), como Finco e Vianna (2009), acreditam que a família cumpre um importante papel nessa nesse processo constitutivo das relações de gênero. Para Finco e Vianna (2009, p. 275), os familiares reforçam e orientam as habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas e manipulando recompensas e sanções de acordo com o desempenho, seja ele mais adequado ou não para

aquele sexo. Dizem as autoras que meninos e meninas são educados de formas muito diferentes, mesmo estando na mesma família ou aprendendo na mesma sala de aula, e que a diferença está no tratamento e nas ações subjetivas em que familiares e profissionais da educação interagem com as crianças.

Nos casos vivenciados, as duas mães tiveram uma postura a fim de reproduzir os estereótipos de gênero, não satisfeitas quando seus filhos brincavam com objetos culturalmente designados para o gênero feminino. Essa atitude reforça todo um histórico de pensamento em que as atividades das mulheres e dos homens devem ser diferentes e que seus papéis na sociedade devem ser diferenciados, e que isso deve ser colocado desde a primeira infância.

Nesse sentido, Finco (2003, p. 95) reforça o papel fundamental do profissional de educação infantil para que as relações possam acontecer sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado. Apesar de a atitude das mães reproduzirem os estereótipos de gênero, na situação 5, a atitude da professora ocorreu no sentido de desconstruir a ideia apresentada pela mãe. Isso nos faz refletir o quanto a escola – e a sociedade em geral – tem um papel importante na construção e desconstrução dos estereótipos de gênero existentes na sociedade atual e o quanto a discussão dessas questões se faz primordial no âmbito da escola e da formação dos profissionais que atuam nela.

No caso da família, não foi observado nas situações vivenciadas, nenhuma tentativa de desconstrução dos estereótipos de gênero, de modo direto, ainda que possamos presumir que essas ações ocorram em alguns contextos familiares, o que daria suporte para ações das crianças, como as que vimos na cena 1 – quando a menina produz com sua massinha um menino de cabelo cumprido ou na cena 2, quando a família permite que sua filha use sandálias do Bem 10. Vale considerar que o âmbito familiar é um dos mais importantes meios de aprendizagem das relações de gênero existentes e o lugar da mulher e do homem na sociedade. Se os valores e comportamentos pautados na diferença de gênero ocorrerem dentro de casa, serão reproduzidos e refletidos nas ações das crianças em outros meios sociais...

Por outro lado, as situações mostraram a importância da escola como meio de desconstrução dessas imposições que são colocadas a todo momento para meninas e meninos e que, apesar de limitada, as ações são fundamentais para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos sexista, com

novas oportunidades para mulheres e uma aproximação com a igualdade de direitos. No entanto, as situações revelam que ainda há muito o que fazer no que diz respeito às próprias educadoras e educadores no papel de desconstrução das desigualdades de gênero na escola. É importante perceber que assim como qualquer ser humano, as educadoras e os educadores também refletem aquilo que aprenderam desde a infância, com a família, a escola e os círculos sociais e que, mesmo para elas e eles, a questão de gênero e o lugar da mulher na sociedade podem ser tão enraizados que os fazem não perceber quando reproduzem com as crianças. Por isso, destacamos a importância da discussão, dos questionamentos e das pesquisas sobre as questões de gênero.

Louro (2007) em seus escritos sobre a história do magistério e o início da profissão de professora¹² já dizia que as mulheres que são professoras e que pertencem ao mundo escolar atual são reflexo, segundo Louro (2007, p; 478), não apenas das práticas cotidianas imediatas, mas também por toda a história que existe por trás e antes delas.

Ainda de acordo com Louro (2007, p. 478), não é possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem perceber que essa foi uma história que também se deu em base das relações de gênero e de poder. Para ela, as representações do masculino e do feminino e seus lugares sociais são integrantes desse processo histórico. Diz a autora que

Gênero, entendido como uma construção social, articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam). Discursos carregados de sentido sobre os gêneros explicaram (e explicam) como mulheres e homens constituíram (e constituem) suas subjetividades, e é também no interior e em referência a tais discursos que elas e eles constroem suas práticas sociais, assumindo, transformando ou rejeitando as representações que lhe são propostas (LOURO, 2007, p. 478)

Portanto, a história das mulheres na sala de aula é uma história intrincada nas relações sociais e, mais que isso, nas relações de poder. As práticas, as individualidades e as subjetividades dessas mulheres certamente tem, até hoje, relação com esses momentos históricos que atravessaram a vida da professora

¹² Melhor explicada no Capítulo 1, subitem 1.3.1 – A Profissão Professora p. 37

no Brasil. Isso reforça nosso argumento de que as professoras também são resultado da sociedade e trazem para suas crianças, mesmo sem perceber, tudo aquilo que aprenderam e que acreditam.

Segundo Finco (2003, p. 92), as instituições escolares, através de seus regimentos e organizações de espaço e tempo, são importantes espaços para a formação de crianças e jovens, e, ainda segundo a autora, as crianças aprendem o sexismo na escola, no momento em que os papéis de feminino e masculino estão determinados. É fundamental então, o esforço da escola e de suas profissionais na desconstrução desses papéis e dos estereótipos de gênero presentes hoje na sociedade. Fica evidente que para mudar o caminho da história que sempre inferiorizou a mulher e acreditou que o lugar da mulher era somente na esfera privada da casa e dos filhos, submissa ao homem, precisamos desconstruir essa imagem desde o início da vida, tendo a escola, como maior local de interação entre crianças e de muitos aprendizados, importante papel nesse cenário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos estudos realizados para o presente trabalho pudemos refletir acerca do gênero e o fato deste ser uma construção social que, de acordo com o tempo e a cultura existentes determinam padrões físicos e de comportamento para homens e mulheres. As leituras nos indicaram que as características dos gêneros não são resultados dos sexos ou elementos fixos a eles, mas sim, significados históricos culturalmente construídos que são impressos nos corpos de meninos e meninas, mas que não obrigatoriamente devem corresponder ao sexo da pessoa. Esses significados foram tão reforçados ao longo dos séculos, que hoje a sociedade vê esses padrões como naturais e, é de senso comum atribuir regras de comportamento e de preferências às crianças mesmo antes de nascerem.

Dentre esses padrões, percebemos que as características determinadas para o gênero feminino sempre foram e, até hoje são, características inferiores às do gênero masculino, definindo assim, a dominação de um gênero sobre o outro. Estudando a história das mulheres do Brasil, vimos isso se confirmar desde os primeiros relatos de portugueses ao chegarem no país até os dias atuais. Em toda a história à mulher sempre foi determinada a vida privada, o recato, a maternidade e ao trabalho doméstico, por serem pré-determinadas a elas características como fragilidade, doçura, delicadeza e até incapacidade.

Com pressões vindas principalmente da Igreja Católica, às mulheres sempre foi esperado o mínimo de suas competências, sendo a procriação e a geração de filhos considerada por muito tempo sua única função. Preconceitos e falta de conhecimento sempre fizeram com que a mulher fosse considerada inferior e, como consequência, submissa ao homem.

Através desses estudos percebemos como foram feitas as representações do lugar da mulher na sociedade em diversas épocas e quais e como foram as mudanças ao longo dos séculos. Apesar de poucas e sutis, alguns avanços foram concretizados ao longo do tempo em relação ao lugar social da mulher. Graças principalmente ao movimento feminista e suas reivindicações, hoje votamos, trabalhamos fora de casa e podemos fazer escolhas sobre nossas vidas, no entanto, muitas dessas ações ainda sob muita

pressão e julgamentos, mostrando que ainda não atingimos uma real igualdade entre os gêneros e que ainda há muito caminho há se percorrer.

Com a observação de momentos vivenciados em escolas de Educação Infantil, analisamos e refletimos sobre como as instituições, em especial as de Educação Infantil tem um papel de suma importância (assim como a família) nos processos de socialização e, portanto, na produção e reprodução de padrões e estereótipos internalizados na sociedade atual, ainda que se reconheça que as crianças não apenas reproduzem os modelos que recebem, mas também os ressignificam e muitas vezes o modificam. Sendo a escola um local de grande interação e, para muitas crianças, o primeiro espaço de convivência social que não seja a família, ela tem grande responsabilidade na irradiação da cultura, seja na intenção de reproduzir o que se tem ou de transformação das ideias existentes.

Ao analisarmos as situações percebemos que tanto as crianças, quanto famílias e professoras são vítimas dessa naturalização intrincadas na sociedade e, muitas vezes, reproduzem os pensamentos dessa cultura sem perceber, reforçando assim as desigualdades entre os gêneros, e o lugar inferior da mulher na sociedade. Ao mesmo tempo, percebemos que das três esferas, as crianças são talvez as únicas que ainda não absorveram totalmente essa cultura heteronormativa e demonstram, em alguns casos, a não distinção dos comportamentos entre os gêneros, principalmente nas brincadeiras e no uso de brinquedos, nos mostrando que é papel do adulto que interage com a criança passar as noções e ideias sobre os gêneros e quais os papéis esperados para meninas e meninos na sociedade.

Todavia, foi notado também ao longo das reflexões acerca das situações vivenciadas que, entendendo a criança como ser ativo na produção de cultura e das construções sociais, ela é também responsável por essa reprodução de cultura entre seus pares todos com os quais ela interage e, então, as crianças reproduzem também, como os adultos, aquilo que aprenderam sobre as diferenças entre homens e mulheres para seus pares, reforçando também esses papéis.

Cabe ressaltar que observamos que houveram situações tanto negativas quanto positivas, nos fazendo perceber que essas relações de gênero não partem apenas de uma categoria, mas sim, de todos os lados possíveis, escola, família, as próprias crianças e que a construção e a desconstrução podem vir também de todas as partes.

Pensando isso, nos cabe refletir acerca do que passamos e o que queremos passar para essas crianças e o que queremos que elas reproduzam. Ou ainda: que valores nós estamos reproduzindo em nossas práticas profissionais? As profissionais de educação infantil podem e devem ter esse papel de trabalhar no caminho da desconstrução desses estereótipos e para uma sociedade menos sexista e mais justa para mulheres. Nesse sentido, as pesquisas, os questionamentos, os próprios cursos de formação docente e a formação continuada deve cada vez mais abranger e debater o tema, para que cada vez mais educadoras e educadores tenham condição de não seguir segundo o fluxo de reprodução dessa cultura que lhes foi ensinada desde a infância, mas entender que a mulher não deve ser tratada como inferior e, que a própria educação deve ser um meio de empoderamento para as meninas e de desconstrução como um todo, dos padrões de comportamento seguidos pela sociedade.

Durante a análise das situações vivenciadas nas escolas, observamos atentamente em relações de gênero que ocorreram não só entre as crianças, mas das professoras com as crianças e até das famílias, nos dando oportunidade de refletir acerca da importância de cada um desses elementos na produção e reprodução do lugar da mulher na sociedade. Dentre as reflexões, as situações que envolveram a família nos chamam a atenção pois em todas elas, a mãe presente na situação teve uma postura de reprodução dos estereótipos de gênero, nos mostrando o quanto os valores da sociedade estão tão naturalizados na vida das pessoas, que as impedem de questionar ou pensar sobre no seu dia a dia, fazendo com que uma maior reprodução desses padrões aconteça.

Isso nos faz querer reforçar o papel imprescindível da escola na transformação dessa questão, pois mostra o quanto as educadoras e os educadores podem trazer uma visão diferente sobre os padrões de gênero e sobre comportamentos de homens e mulheres para as crianças e, consequentemente para suas famílias. Nos faz considerar a importância cada vez maior dos debates acerca do machismo e do lugar da mulher na sociedade, do movimento feminista para dar força às lutas e dos estudos acadêmicos sobre gênero para que cada vez mais o binômio feminino e masculino e suas características estereotipadas sejam desconstruídos e possamos caminhar para uma sociedade mais justa e igualitária, com equidade entre os sexos e com mulheres ocupando os lugares que sempre deveriam ter ocupado, qualquer um.

A luta é e deve ser sempre e todos os dias: contra o machismo, o racismo e a LGBTfobia!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmaz Afonso. *Etnografia da prática escolar*. Papirus Editora, 2005.

AZEVEDO, Fernando de. *Sociologia educacional*. São Paulo, 1940

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Circulo do Livro S.A, São Paulo, 1985

BORSA, Juliane Callegaro, e Cristiane Friedrich Feil. *O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão*, O Portal dos Psicólogos (2008): 1-8. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf> Acesso em 22 out 2016

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro. - 3ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

COMPROMISSO E ATITUDE. Dados nacionais sobre violência contra a mulher. In: Website Compromisso e Atitude. Disponível em <<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-nacionais-sobre-violencia-contr-a-mulher/>> Acesso em 13 fev. 2016

COMPROMISSO E ATITUDE. Dados e estatísticas sobre violência contra as mulheres. In: Website Compromisso e Atitude. Disponível em <<http://www.compromissoeatitude.org.br/dados-e-estatisticas-sobre-violencia-contr-as-mulheres/>> Acesso em 13 fev. 2016

CORSARO, Willian A. *Sociologia da Infância*. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. UNESP, 2007

DRUMOND, Viviane. É de menina ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil. Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigo-Viviane.pdf Acesso em 07 set. 2015.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na Cidade de São Paulo*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira, 1986.

FINCO, Daniela., VIANNA Claudia. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. Cadernos Pagu no.33 Campinas Jul/Dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10> Acesso em 20 de jun. 2016

FINCO, Daniela. *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil*. 2003. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/42-dossie-fincod.pdf> Acesso em 07 set. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. "Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas". *Pró- Posições*, 19 2.56, 2008: 17-23 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2> Acesso em 22 out. 2016

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes, 2003

LUDKE, Menga, and Marli EDA André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

PERROT, Michele, *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 177.

PISCITELLI, Adriana. "Re-criando a (categoria) mulher." *Textos didáticos* 48. 2002: 7-42

RAMÃO, Silva Regina, MENEGHEL, Stela, OLIVEIRA, Carmen “*Nos caminhos de Iansã: cartografando a subjetividade de mulheres em situação de violência de gênero*”. *Psicologia & Sociedade* 17.2, 2005: 79-87

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. *Sociologia da infância: aproximações entre Willian Corsaro e Florestan Fernandes*. *Revista Educação em Perspectiva* 5.1, 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/344/134> Acesso em 22 out. 2016

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil para análise histórica*. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York, Columbia University Press. 1989. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/categoriautilanalisehistorica.pdf> Acesso em 10 ago. 2016

SILVA, Maria Beatriz Nizza, *Cultura no Brasil Colônia*, Petrópolis: Vozes, 1981. P. 68-77

SILVA, Maria Beatriz Nizza, *Vida provada e cotidiano no Brasil na época de d. Maria e d. João VI*, Lisboa: Estampa, 1993, P. 21-26.

SOUZA, Jane Felipe de. *Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas*. 2007. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>. Acesso em 20 jun. 2016

SOUZA, Jane Felipe de. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*, 1995. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf Acesso em 20 jun. 2016.

TEBET, Gabriela Guarnieri de C., and Anete Abramowicz. "O bebê interroga a sociologia da infância." *Linhas Críticas* 20.41 (2014): 43-61. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/12417/8643> Acesso em 20 set 2016

WOITOWICZ, K. J, *A violência contra a mulher na pauta da imprensa feminista - Traços de uma trajetória de lutas e conquistas do Movimento de Mulheres no Brasil, entre os anos 1970/80*, In: V CONGRESSO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 2007, São Paulo. Disponível: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/5o-encontro-2007-1/A%20violencia%20contra%20a%20mulher%20na%20pauta%20da%20imprensa%20feminista%20-%20Tracos%20de%20uma.pdf> Acesso em 10 out. 2016

ANEXOS

ANEXO 1

Ementas dos Estágios Supervisionados realizados e utilizados durante o trabalho.

EP912 - Estágio Supervisionado III - Educação Infantil

OF:S-1 T:000 P:006 L:000 O:002 D:000 HS:008 SL:004 C:008 AV:N EX:N FM:75%

Pré-Req.: AA430

Ementa: Estágio em Instituições Formais de Educação da 1ª etapa da educação básica: creches e pré-escolas. Observação da (des)organização do tempo e do espaço físico. Observação da relação criança-criança e da construção das culturas infantis. Observação da relação adulto (professoras/es, educadoras/es)-criança e as condições de produção das culturas infantis. Observação da relação adulto-adulto entre eles/as, hierarquia de poder, gestão e co-gestão (pais, mães, responsáveis pelas crianças, professoras/es e educadoras/es, orientadoras/es, supervisoras/es, diretoras/es, vice-diretoras/es, coordenadoras/es).

[Voltar](#)

EP913 - Estágio Supervisionado IV - Educação Infantil

OF:S-2 T:000 P:003 L:000 O:001 D:000 HS:004 SL:002 C:004 AV:N EX:N FM:75%

Pré-Req.: AA430

Ementa: Estágio em Instituições Formais de Educação da 1ª etapa da educação básica: creches e pré-escolas. Observação da (des)organização do tempo e do espaço físico. Observação da relação criança-criança e da construção das culturas infantis. Observação da relação adulto (professoras/es, educadoras/es)-criança e as condições de produção das culturas infantis. Observação da relação adulto-adulto entre eles/as, hierarquia de poder, gestão e co-gestão (pais, mães, responsáveis pelas crianças, professoras/es e educadoras/es, orientadoras/es, supervisoras/es, diretoras/es, vice-diretoras/es, coordenadoras/es).

Disponível

em

<http://www.dac.unicamp.br/sistemas/catalogos/grad/catalogo2015/coordenadorias/0006/0006.html#EP913>

Acesso em 23 nov. 2016

ANEXO 2

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PRODUÇÃO DA CONDIÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE: UM DIÁLOGO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: Gabriela Guarnieri de Campos Tebet

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55958216.0.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.723.053

Apresentação do Projeto:

Introdução

Segundo Costa (2008), “no início da década de 90 a vitalidade da produção acadêmica sobre gênero [...] indicavam um significativo potencial de demanda por espaços de publicação. ” Isso se deve ao fato de que a indignação da população como um todo vêm aumentando a cada ano. De acordo com o Jornal do Brasil, em publicação no dia 08 de março de 2016, “de janeiro de 2014 a outubro de 2015, o número de buscas pelo termo “feminismo” no Google aumentou 86,7% no Brasil – passando de 8.100 para 90.500 buscas.” No entanto, os problemas do lugar da mulher na sociedade e as desigualdade de gênero não são problemas

recentes. Relatos e textos explicam a suposta inferioridade da mulher sobre o homem desde o início do modelo de sociedade que vivemos hoje. “Tal situação de inferioridade da mulher perdurou por milênios, com a família estruturada em papéis específicos de representação para o homem e a mulher, cabendo àquele a chefia do núcleo familiar e todas as decisões que atendessem aos seus próprios interesses, nisso incluído o futuro dos filhos. ” (CANEZIN, 2004, p. 145) De acordo com a Campanha “Compromisso e Atitude pela Lei Maria da Penha – A lei é mais forte”, uma campanha resultado da cooperação entre o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública e o Governo Federal, por meio da Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República e o Ministério da Justiça, todos os dias mulheres são vítimas de violência e inclusive muitas são mortas no Brasil apenas por serem mulheres. Entre 1980 e 2010 foram assassinadas mais de 92 mil mulheres no país e entre os anos de 2001 e 2011 a taxa de assassinatos de mulheres entre 15 e 24 anos foi de 7,1 mortes para cada 100 mil. Os números que falam sobre violência sexual também são alarmantes. Em 2011 foram registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan), do Ministério da Saúde, 12.087 casos de estupro no Brasil e, 48% dos casos de violência contra a mulher registrados acontecem dentro da própria residência, segundo PNAD/IBGE, 2009. Se temos hoje um número tão grande de mulheres violentadas diariamente, na qual “qualquer ação ou conduta baseada no gênero, cause morte, dano ou sofrimento físico, sexual ou psicológico, tanto no âmbito público, como no privado” (Claden, 2000), pode-se dizer que há muito tempo acreditou-se na inferioridade da mulher, na incapacidade para as mesmas funções que um homem pode exercer, e que a mulher servia apenas para servir e procriar, e esse pensamento, por mais que já tenha se modificado muito, ainda percorre pela sociedade. Sendo então o lugar da mulher na sociedade hoje, resultado de uma sociedade que não conseguiu ainda efetivamente construir uma igualdade de gênero, a educação entra na pesquisa por ser um dos mecanismos de formação do ser humano, podendo ser um importante meio de reprodução ou de modificação da sociedade em que ela está inserida. Pensando então que a escola é um mecanismo de reprodução na nossa sociedade e, ao mesmo tempo, produtora de conhecimento, por menores que as crianças sejam, é possível construir a ideia de padrões, hierarquia, estereótipos e poder, contando muito com a ajuda das mídias que bombardeiam a vida de todos, inclusive aqueles que ainda não aprenderam a falar. Daniela Finco em seu artigo “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil” cita autores que defendem a presença de padrões impostos pela sociedade desde a primeira infância, segundo ela: Os trabalhos já realizados sobre as relações de gênero e crianças (GUARESCHI, 1994; SAAVEDRA; BARROS, 1996) confirmam que meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos. (FINCO, 2003, p. 91) Portanto, se é possível construir desde a primeira infância os padrões que dominam nossa sociedade, como o de que meninos são ativos, brincalhões e explosivos e meninas são calmas, organizadas e tranquilas, brincam de casinha enquanto meninos jogam bola, também deve ser possível desconstruir essa ideia. Trazer para as crianças a reflexão acerca do lugar da mulher em nossa sociedade e

seus problemas, trabalhar que as brincadeiras e atividades são para todos e as responsabilidades também. Em resumo, a pesquisa pretende proporcionar reflexões sobre como a vida pessoal de uma ou um professor de educação infantil afeta sua percepção de

mundo bem como a orientam sua prática pedagógica.

Hipótese

A pesquisa pretende proporcionar reflexões sobre como a vida pessoal de uma ou um professor de educação infantil afeta sua percepção de mundo bem como a orientam sua prática pedagógica. O(a) profissional da educação infantil desempenha um papel na reprodução/superação das desigualdades de gênero. O currículo da educação infantil, de algum modo pode contribuir para reproduzir ou superar desigualdades de gênero.

Metodologia

Buscando estudar a produção da condição da mulher na sociedade e o papel da Educação Infantil nesse processo, a pesquisa será de caráter qualitativo e contará com três momentos. O primeiro será uma revisão bibliográfica sobre o lugar da mulher na sociedade trazendo o debate de gênero e um pouco da história da mulher ao longo dos tempos para contribuir com a pesquisa, que tem um tema atual e, todavia, está presente na sociedade há muito tempo. A segunda parte da pesquisa terá como base entrevistas semiestruturadas feitas com professoras e professores de educação infantil, que buscará relacionar suas vivências e experiências de formação com suas atuações no contexto da educação, bem como identificar os elementos que contribuem para uma prática pedagógica que não produza uma condição e uma posição subalterna para as mulheres em nossa sociedade. Nesse momento serão analisados tanto as experiências coletadas pelas entrevistas como também o atual currículo da educação infantil e suas propostas com relação a questão de gênero. Inicialmente o projeto será submetido ao Comitê de Ética. Após aprovação, os e as profissionais de educação infantil escolhidos serão convidados a participar da pesquisa e com a assinatura do TCLE colhida, e ocorrerão as entrevistas, marcadas em data e horário confortável para os entrevistados. A escolha das/os participantes levará em conta o seu desejo de participar da entrevista. Serão entrevistadas de cinco a sete professoras ou professores de educação infantil da cidade de Campinas, de duas instituições diferentes, uma pública e uma privada e de preferência com idades diferentes. A escolha dos dois tipos de escola e das diferentes idades serve para contribuir com a riqueza da pesquisa, trazendo múltiplas personalidades, com diversas experiências e que atuem em diferentes tipos de educação. É válido ainda esclarecer que todo o material em formato de áudio será descartado definitivamente do suporte no qual estiver armazenado (celular, gravador ou caderno) imediatamente após sua transcrição. No que diz respeito à transcrição da entrevista, essas também serão completamente descartadas após a entrega do Trabalho Final, que conterá apenas os excertos explorados no texto e não identificados. É importante ainda ressaltar que a entrevista terá o intuito de apreender sua

percepção relativa ao tema em estudo, sem a intenção de causar desconforto ou qualquer tipo de julgamento.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: O objetivo principal desse trabalho será estudar a produção da condição da mulher na sociedade e o papel da Educação Infantil nesse processo

Objetivo Secundário: Entender se (e como) o currículo e as práticas cotidianas da Educação Infantil contribuem para a produção da condição da mulher em nossa sociedade. Analisar através de entrevistas como experiências e conhecimentos pessoais das professoras e professores podem influenciar sua prática pedagógica. Investigar a partir de pesquisa bibliográfica e documental, a história das mulheres, de modo geral, e seu lugar na sociedade para compreender melhor as desigualdades de gênero existentes. Ampliar os conhecimentos científicos sobre o tema do lugar da mulher e a desigualdade de gênero, num trabalho de diálogo sobre o problema da violência de gênero e a importância da educação no combate às desigualdades

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Segundo

informações da pesquisadora: Riscos:

A pesquisa apresenta risco de desconforto ou ansiedade frente às questões que serão feitas. Caso o/a voluntário/a se sinta prejudicado ou desconfortável em relação a alguma das perguntas, terá sempre a opção de não respondê-la. Também deve ficar claro para a/o participante que caso opte por relatar fatos muito pessoais de sua trajetória de vida, é possível que pessoas mais próximas sejam capazes de identificar a identidade da/o participante, ainda que haja um esforço da pesquisadora em omitir sua identidade.

Benefícios:

O participante não terá benefício direto com a pesquisa. As informações oriundas deste projeto servirão de base para discussões sobre o tema proposto, auxiliando a reflexão dos profissionais da área da educação acerca da complexa conexão entre uma trajetória de vida pessoal e profissional em um professor de educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao projeto de pesquisa intitulado "A PRODUÇÃO DA CONDIÇÃO DA MULHER NA SOCIEDADE: UM DIÁLOGO COM PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, cuja

pesquisadora responsável é a Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet, com a participação da aluna de graduação Ana Luiza Werneck Ferreira, e embasará o seu trabalho de conclusão de curso. A instituição proponente é a Faculdade de Educação da Unicamp. Segundo as informações básicas do projeto, a pesquisa tem orçamento estimado em R\$ 53,25 e o cronograma apresentado contempla início das entrevistas para 12/08/2016, com término do projeto em 28/10/2016. Serão abordados ao todo de cinco a sete professores ou professoras de educação infantil da cidade de Campinas, de duas instituições diferentes, uma pública e uma privada e de preferência com idades diferentes.



COMITÊ DE ÉTICA EM
PESQUISA DA UNICAMP -
CAMPUS CAMARINHA



Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1- Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: foi apresentado documento "FolhadeRosto0001.pdf" devidamente preenchido, datado e assinado.
- 2-Projeto de Pesquisa: foram analisados os documentos "ProjetodePesquisa.pdf 29/08/2016 20:51:12" e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687178.pdf 29/08/2016 20:54:01". Adequado
- 3-Orçamento financeiro e fontes de financiamento incluídas no documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687178.pdf 29/08/2016 20:54:01". De acordo com a pesquisadora o projeto será executado com recursos próprios.
- 4- Cronograma: informações sobre o cronograma incluídas nos documentos "ProjetodePesquisa.pdf 29/08/2016 20:51:12" e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687178. pdf 29/08/2016 20:54:01". Adequado.
- 5- Termo de consentimento livre e esclarecido: foi apresentado o documento "TCLE.pdf" de 28/07/2016. Adequado
- 6- Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: contemplados nos documentos apresentados na lista de envolvidos no projeto de pesquisa.
- 7-Carta resposta: "Carta.pdf 29/08/2016 20:53:49"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Lista de pendência e inadequações emitidas no parecer CEP Nº1.681.089:

- 1- Quanto ao cronograma: os cronogramas apresentados nos arquivos "ProjetodePesquisa.pdf" de 11/04/2016 e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687178.pdf" de 04/08/2016 apresentam informações discrepantes. Além disto, realização das entrevistas está prevista para data anterior a aprovação do projeto de pesquisa pela CEP. Não podem haver divergência entre os cronogramas

apresentados nos diferentes arquivos e a data de realização das entrevistas deve ser posterior a aprovação do projeto pela CEP.

Resposta: As adequações foram realizadas.

Análise: Pendência Atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O sujeito de pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data

Continuação do Parecer: 1.723.053

deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

-Lembramos que segundo a Resolução 466/2012 , item XI.2 letra e, “cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento”.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_687178.pdf	29/08/2016 20:54:01		Aceito
Outros	Carta.pdf	29/08/2016 20:53:49	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa.pdf	29/08/2016 20:51:12	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/07/2016 20:01:58	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta de Anuência 2.jpg	10/05/2016 19:05:33	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta de Anuência 1.jpg	10/05/2016 19:04:35	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Carteira Funcional Tebet.jpg	07/05/2016 16:59:36	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Entrevista.pdf	11/04/2016 15:36:51	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha de Rosto 0001.pdf	11/04/2016 15:31:15	Ana Luiza Werneck Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 13 de Setembro de 2016

Assinado por:

**Renata Maria dos
Santos Celeghini
(Coordenador)**