



**FUNDAÇÃO  
GETÚLIO VARGAS**

**INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

**LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA**

**A QUESTÃO FEMININA NO MOVIMENTO DAS CONTRADIÇÕES DA  
ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO E/OU: QUEM É ESTA  
MULHER QUE SE TORNA PROFESSORA?**

FEV  
200  
PRETO

**Rio de Janeiro, 1989**

**A QUESTÃO FEMININA NO MOVIMENTO DAS CONTRADIÇÕES  
DA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO E/OU: QUEM É  
ESTA MULHER QUE SE TORNA PROFESSORA?**

*Lia Ciomar Macedo de Faria*

**A QUESTÃO FEMININA NO MOVIMENTO DAS CONTRADIÇÕES  
DA ESCOLA PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO E/OU: QUEM É  
ESTA MULHER QUE SE TORNA PROFESSORA?**

**LIA CIOMAR MACEDO DE FARIA**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL  
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

402

Orientador: Gaudêncio Frigotto

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO  
RIO DE JANEIRO — 1989

A Roberto, com quem e por quem  
exercito cotidianamente a ten  
tativa do Amor, me tornando  
mais humana.



## AGRADECIMENTOS

À Nilda pela Rebeldia

A Darcy pela Utopia

A Ricardo pela Terapia

E a GAUDÊNCIO muito especialmente, amigo-mestre, cūmplice-organiza-  
dor, coordenando rebeldias, utopias e terapias, de uma dissertação "no fe-  
minino".

Aos professores(as) do IESAE que despertaram contradições e incerte-  
zas e, particularmente à Zilah e Circe: que o fizeram através da linguagem  
da fantasia e do desejo.

Aos meus amigos(as) (TODOS(AS) E TANTOS(AS)), porque acreditaram: me  
ouvindo, opinando, criticando, SOMANDO...

À Bia, que lia/relia LIA, nessa tentativa de construção/desconstru-  
ção da minha linguagem.

A minha mãe, pela participação e colaboração afetivas, que possibi-  
litaram a realização final desta dissertação.

A meu pai, que me legou a estranha mania de acreditar no meu país.

A minha avô Dēbora, presente na vida e na morte, porque TORNOU-SE  
MULHER.

A meu avô Jūlio, que permanece em minha face quixotesca, poeta.

A Ruth, lição de MÃE, superando verdades genéticas, há três gera-  
ções.

À Maria, que Ernesto cria, enquanto Lia lia e escrevia.

A meus filhos, sementes de um novo tempo, Adriana, Paulo e Ernesto,  
hoje somados a Antonio e Andrea; e a meu neto Roberto, porque me humaniza-  
ram...

- "Anuncia-se uma ética... não pelo caminho do medo, mas sim pelo desejo."

Jacques Lacan

- "A relação imediata, natural, necessária do homem com o homem é a relação do homem com a mulher. Do caráter dessa relação decorre até que ponto o homem se comprometeu como ser genético, como homem; a relação do homem com a mulher é a relação mais natural do ser humano com o ser humano. Nela se mostra portanto até que ponto o comportamento natural do homem se tornou humano ou até que ponto o ser humano se tornou seu ser natural, até que ponto sua natureza se tornou sua natureza."

Karl Marx

## RESUMO

A presente dissertação procura identificar a maneira pela qual a problemática da mulher afeta o magistério, majoritariamente feminino, analisando a partir daí, as dificuldades que se apresentam para uma real transformação da escola pública.

No movimento das contradições que povoam a Escola em nosso Estado, a questão feminina se faz presente como uma das determinantes, para a superação ou não, do conservadorismo que tão bem caracteriza ainda esta Escola Publica proveniente do Brasil Republicano.

O histórico da condição feminina através dos séculos denota toda uma luta pelo seu direito à esfera pública, principalmente pelo trabalho. Isto demonstra que o "aprisionamento" feminino, na esfera privada, nada tem a ver com caracteres biológicos, mas sim com múltiplas determinações políticas, sociais e econômicas de cada sociedade, em dado momento histórico. E tal "aprisionamento" será uma das dificuldades da mulher-professora em se constituir como profissional consciente, atuando, de forma crítica, para a melhoria de nossa Escola.

Nas últimas décadas (de 60 para cá), percebemos todo um movimento de rebeldia que originará lideranças femininas, lutando, não apenas pela libertação das mulheres, mas também por transformações profundas em nossa Escola e na sociedade como um todo.

A presença petrificada da MULHER na história oficial brasileira, como mucama, sinhã-moça, escrava ou professorinha, já aponta, hoje, possibilidades de mudança no horizonte de construção de uma NOVA MULHER, sujeito de sua própria história, profissional competente e militante política.

Esta NOVA PROFESSORA, não mais será a "tia" ou a "professorinha" e sim, finalmente, CIDADÃ... TORNANDO-SE MULHER (Beauvoir).

## ABSTRACT

The present dissertation tries to identify the ways the woman's problem affects the class of teachers, mostly a feminine profession, analysing, from this point, the obstacles to a real change in Public School.

Within the movement of contradictions that effervesces our State School, the woman's problem arises as one of the determiners for overcoming or not the conservatism that, even today, well characterizes this Brazilian Public School, since the Republican period.

The history of woman's condition, through the centuries, denotes a continuous struggle for the right to participate in the public sphere, mainly by means of the working process. This is a proof that woman's "imprisonment", in private life, has nothing to do with biological characters, but it has to do with multiple political, social and economical determinations of every society, in a particular historical moment. And this "imprisonment" will be one of the obstacles for the woman-teacher to become a conscious professional, critically contributing to the improvement of our School.

In the last decades (from the 60s. on), it has been noticed a clear movement of rebellion that will give place to feminine leaderships, struggling not only for woman's liberation, but also for deep changes in our School and in society as a whole.

Today, the petrified presence of the WOMAN in Brazilian official history as: *"mucama"* (home servant), *"sinhã-moça"* (little miss), slave or *"professorinha"* (little teacher) is already announcing a possibility of change as to the building horizon of the NEW WOMAN, subject of her own history, a skilful professional and political activist.

This NEW TEACHER will no longer be the *"tia"* (auntie) or the *"professorinha"* (little teacher), but will finally be a CITIZEN... "BECOMING A WOMAN" (Beauvoir)

\* *Mucama*, *Sinhã-moça* are peculiar to Brazilian slavery times.

\* *Professorinha* has become a rather depreciatory diminutive. It refers to the teachers of small children at the first level of school.

\* *Tia* is the way small children address their teachers at the first levels of school. It has become quite depreciatory as well.

## SUMÁRIO

	Pág.
PREFÁCIO – <i>As estórias: História dessa mulher que se torna profes<u>s</u>ora.</i> ....	1
CAPÍTULO I – <i>Introdução</i> .....	29
1.1 – <i>As múltiplas implicações do "ser" mulher-educadora</i> .....	29
1.2 – <i>A negação de uma dialética do prazer: as concepções burguesas de trabalho e disciplina</i> .....	58
CAPÍTULO II – <i>Histórico da "condição" feminina</i> .....	76
2.1 – <i>Produção histórico-cultural da mulher até o final do s<u>é</u>culo XVIII</i> .....	76
2.2 – <i>O Movimento Feminista nos s<u>é</u>culos XIX e XX</i> .....	98
2.3 – <i>A evolução do feminismo no Brasil</i> .....	132
CAPÍTULO III – <i>A face feminina na escola – Porque é a mulher a es<u>co</u>lhida?</i> .....	149
3.1 – <i>A presença da mulher na história "oficial" brasileira: rainha do lar, mucama, sinhã-moça ou professorinha.</i> .....	149
3.2 – <i>A difícil tarefa de libertação do magistério – A Professora, Principal Atriz na tragicomédia da Nossa Escola Pública.</i> ....	172
3.3 – <i>Quem é essa NOVA mulher que CONTINUA professora?</i> .....	199
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	214
BIBLIOGRAFIA .....	229
ANEXOS:	
Anexo 1 – <i>Entrevista com Hildésia Medeiros (ex-Presidente do SEPE)</i> .....	240
Anexo 2 – <i>Entrevistas 2 e 3.</i> .....	273



FONTE: Colação de Grau — Turma de 1964 — ENIAA (Escola Normal Inácio Azevedo do Amaral)

OBS.: Observe-se que as quatro formandas usam *anel de grau*.

## PREFÁCIO

*As estórias: História dessa mulher que se torna professora.*

### SER MULHER

Quem é essa mulher?  
Professora, mãe, esposa  
Quem é essa mulher?  
Medrosa, insegura, fugidia  
Quem é você, mulher?  
Sem rosto  
Assexuada  
Do homem  
Para o homem  
No homem  
Quem é você?  
Ente feminino  
Imaginário  
Etéreo  
Entre filôs, batons e mamadeiras  
Quem é você?  
Seu sexo  
Sua vontade  
Seu desejo  
Quem é você  
Início — fim  
Meio — começo  
Novelo de lã embaraçado  
Procuro a ponta  
E não acho  
Quem é você  
Mulher brasileira  
De tanta história  
Masculina  
De pouca história  
Feminina  
Quem é você?  
Nessa procura  
Busca  
Descoberta  
Meio menina  
Adolescente  
E não mulher  
Coisa sofrida  
Reprimida  
Espremida  
Como é que é  
Afim  
Ser mulher?

(Lia Faria)

Como mulher, mãe e professora da escola pública há 25 anos, pude perceber através da prática como a "problemática" da mulher afeta a nossa categoria, majoritariamente feminina. Este fato muitas vezes contribuiu para que a escola fosse mantida como mero instrumento de reprodução das relações sociais vigentes.

A falta de uma suficiente reflexão sobre a inter-relação entre feminismo e educação, numa sociedade machista e conservadora como a nossa, tem se tornado uma dos principais limites a se colocar para a escola hoje.

Nesses 25 anos de magistério, sempre em sala de aula, com turmas de 1º e 2º graus (inclusive 1º segmento de 1º grau), encontrei muitas perguntas, muitos caminhos, algumas respostas...

A pergunta permanente, o que será educar? Reproduzir as verdades de ontem? Como? Se as de hoje derrubam as de ontem e as de amanhã provavelmente trarão mais perguntas, mais questionamentos e menos respostas... Mas trazem caminhos, trilhas, veredas... Caminhos múltiplos, caminhos vários. Tortuosos alguns, desconhecidos outros...

Nessa dialética do velho e do novo, a tentativa de construir o meu próprio inventário, como mulher, mãe, professora (...).



*Criticar a própria concepção do mundo significa, portanto, torná-la unitária e coerente, e elevá-la até ao ponto a que subiu o pensamento mundial mais avançado. Significa também, portanto, criticar toda a filosofia até agora existente, enquanto esta deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que se é realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico que até agora se desenrolou e que deixou em ti mesmo traços acolhidos sem benefício de inventário. É preciso fazer inicialmente este inventário.<sup>1</sup>*

Percebo que educar hoje não é inventar o real, mas avaliar o nível do possível e do viável. Se não estudamos o viável, não chegaremos ao "possível". Logo eu não invento o real, o real é. (FRIGOTTO, 1988)

*Logo, os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem. Não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.<sup>2</sup>*

Temos de tentar construir uma sobrevivência "interna" e uma sobrevivência possível. Avaliar, de fato, por onde passam os conflitos, contra quem, de fato, precisamos lutar? Quais as alianças possíveis? O que é verdadeiramente intransponível?

São através da postura crítica e de uma participação coletiva, e não apenas enquanto categoria profissional de professores, mas também como classe trabalhadora e cidadãos poderemos de fato atuar dentro da Escola, com uma prática transformadora.

<sup>1</sup> GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo, Martins Fontes Editora Ltda., 1978. p.22.

<sup>2</sup> MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 3. ed., São Paulo, Abril Cultural, 1985. p.325.

Tentando inclusive ampliar os limites que se colocam hoje para a sociedade civil, no sentido de levá-la a construir conjuntamente com as professoras uma nova proposta pedagógica que reflita os reais interesses dos trabalhadores do nosso país.

Mas para quem quer rápidas saídas, tudo isso parece subjetivo demais. Quando nos deparamos com a rígida educação dos que nasceram antes dos anos 60, e de todo o controle que as instituições sociais nos impõem, me pergunto como manter tal rigidez, num mundo tão consumista, incoerente e falsamente moralista como o mundo capitalista. Impossível! Fugir das questões que nos afligem, não enfrentar a realidade de perto será a última postura que um educador crítico poderá assumir hoje.

Em outras profissões seria mais fácil partir para a alienação e o comodismo lidando apenas com máquinas, números ou coisas.

*A crise das instituições educacionais é uma crise da totalidade dos processos dos quais a educação formal é apenas uma parte. A questão central da atual "contestação" das instituições educacionais não é simplesmente o "tamanho das classes", a "inadequação das instalações de pesquisa", etc., mas a razão de ser da própria educação.*

*Se essas instituições — inclusive as educacionais — foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações de produção alienadas — é esse o verdadeiro tema do debate. A "contestação" da educação, no sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmos de "interiorização" através dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos.<sup>3</sup>*

<sup>3</sup> MESZÁROS, István. *A teoria da alienação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981. p.272-73.

Mas me pergunto como pessoas que vão transmitir cultura, valores, enfim, "fazer cabeças", o poderão fazer sem uma ideologia, sem clareza dos seus propósitos, sem um projeto social enquanto cidadãos e profissionais? Enfim, sem um projeto enquanto seres políticos.

Esconder-se atrás de conteúdos programáticos, planejamentos de aula ou do nosso próprio autoritarismo que afinal é o nosso melhor escudo não nos tem feito atingir os nossos objetivos.

Mais do que nunca os problemas de evasão e repetência nas escolas públicas nos perseguem como fantasmas da nossa própria incompetência. E ao mesmo tempo somos vítimas e algozes de um sistema educacional totalmente falido, numa sociedade alienadora.

Procuramos copiar pedagogos modernos, a grande maioria estrangeiros, e mais uma vez não encontramos as soluções que buscamos. Tomamos uma atitude colonizadora só valorizando o que vem de fora.

E fui percebendo, no movimento político do cotidiano, que a resposta tem de estar na nossa própria prática refletindo e analisando as relações com nossos alunos e o conjunto de relações que vivenciamos em nossa realidade social.

Se não formos capazes de perceber essa realidade social onde pais-alunos-professores estão interagindo, não atingiremos realmente uma educação libertadora, que aponte para a modern

nidade e contribua, efetivamente, para a construção de nossa cidadania.

A visão de progresso capitalista, o estímulo à competição e ao consumismo, a poluição crescente e as guerras, enfim todo um quadro de injustiça e desigualdade, tem nos levado cada vez mais a um isolamento em nós mesmos, a uma visão do humano narcísica e não social.

E é a partir dessa realidade, que tenho me perguntado, qual seria a tarefa hoje de uma educadora do terceiro mundo, da América Latina, do Brasil? Repetir, reproduzir? Ou tentar criar, inovar, modificar, transformar?

Essas digressões iniciais são um depoimento das angústias diárias de quem se pergunta a toda hora o que fazer para motivar o aluno, como avaliar e se realmente estamos desempenhando um papel útil que leve à transformação da sociedade.

Não gostaria, de maneira alguma, de fazer tese em "pedagogês", para ficar nas prateleiras da Academia. Sou hoje professora de história, que começou como professora primária, em 1964. E cada dia mais me convenço de que temos que enfrentar as questões que nos afligem.

Creio que os professores deveriam percorrer todos os graus, porque, a partir do primeiro momento que a criança entra na escola, começa o seu processo educacional mais sistematizado. Ora, se sô possuímos visões da 5ª a 8ª séries, ou de 2º/3º graus nossas experiências serão limitadas e não teremos

vivenciado todo o processo escolar.

Essa integração entre os graus, áreas de estudo e disciplinas seria o primeiro passo na minha maneira de pensar. Não vamos melhorar a escola, e muito menos a educação, se não integramos inclusive os próprios professores.

Aí se situa uma questão profundamente política de que ao permanecermos divididos em disciplinas, séries e graus, permanecemos também divididos politicamente enquanto categoria.

Essa dificuldade de união da própria categoria evidencia o precário resultado final da aprendizagem. Observa-se que, geralmente, o aluno recebe mil métodos, técnicas e filosofias diferentes dentro de uma mesma sala de aula, durante um mesmo ano letivo.

Não defendo a uniformização, acho até que empobreceria a aprendizagem, mas um mínimo de unidade no sentido de traçar diretrizes básicas do que se pretende, para garantir o verdadeiro caráter democrático da Escola Pública, como escola "igual" para todos, mas privilegiando o alunado das classes populares. Enfim, ousar criar uma filosofia de educação, contestatória e revolucionária, em franca oposição a uma sociedade em decadência, seria hoje a postura da educadora realmente comprometida com a educação das classes populares.

Mas a professora formada até a década de 70 sempre foi, na sua maioria, oriunda dos estratos da classe média e sua formação não a preparou para lidar com o aluno real da escola pública.

blica, ou seja, o aluno das classes populares. Possuía uma imagem idealizada desse aluno. Aí já se encontrava um dos primeiros obstáculos ao processo da aprendizagem. A professora iria "repudiar" o seu aluno, negando dessa forma o seu crescimento individual. Podemos constatar isso através dos resultados de uma pesquisa sobre as atitudes das professoras em "relação à condição social e sexo do aluno", que concluem que:

*O aluno ideal é preferentemente descrito como uma criança de pele, cabelo e olhos claros; já o mau aluno tende a ter pele branca, mas cabelos e olhos escuros e pode também ser negro.*

*A boa aparência, a limpeza e o vestuário em ordem constituem outros dos atributos "externos" associados ao aluno ideal, enquanto a aparência lamentável, a sujeira, a inadequação do vestuário ou a falta de roupa fazem o retrato do mau aluno.*

*Parece não ter sido por acaso que a cor do aluno e sua aparência tenham sido escolhidas como atributos físicos para situá-lo dentro de um ou de outro modelo escolar. Elas constituem sinais evidentes da posição social que as crianças ocu*

*Quando à saúde, como seria de esperar, o bom aluno foi apontado como saudável, forte e bem nutrido, e o mau, apresentado como doentio e fraco em decorrência da má alimentação.*

*O atributo mais valorizado no que diz respeito ao ensino propriamente dito é a participação efetiva da criança no processo de aprendizagem, o que fornece indícios de que a coláboração ativa do aluno foi decididamente incorporada ao ideario das professoras. Isso se deve provavelmente ao fato de que esse valor vem sendo veiculado nos meios educacionais desde a Escola Nova até hoje, por diversas correntes do pensamento pedagógico.*

*A participação em classe embora desejada e, provavelmente, sobretudo desejável em relação ao discurso pedagógico corrente, deve entretanto se dar dentro de determinados parametros e sob o controle da professora.*

*Se na prática pedagógica essa participação é provavelmente ainda muito mais tolhida do que o admite a posição moderada das professoras, é possível que isso se deva ao fato de que muitas vezes elas não sabem como torná-la efetiva. Acrescente-se ainda que, dadas as condições de trabalho comuns à*

maior parte das escolas — especialmente das públicas — que funcionam com classes excessivamente numerosas, escasso material didático e falta de orientação, é provável que a participação mais ativa das crianças se torne praticamente inviável, ou que requeira da professora uma habilidade excepcional no manejo de classe, que será encontrada entre elas apenas em casos excepcionais.

O aluno ideal é, portanto, aquele que, apesar de participar ativamente da aula, o faz disciplinadamente, dentro de determinadas regras de comportamento que tornam mais fácil o trabalho da professora. Mas o retrato do aluno ideal ganha mais força à medida que tais qualidades se associam a características pessoais como alegria, expansividade, facilidade de comunicação: ele é acima de tudo uma criança simpática, para depois ser também bem comportada e inteligente.

Como componentes do mau aluno, figuram, em contrapartida, aqueles atributos que dificultam o trabalho do professor em classe. A indisciplina é uma das dificuldades mais apontadas pelos sujeitos em relação ao manejo de sala de aula.

O aluno indisciplinado é visto como o desobediente, que não sabe acatar ordens e faz sobretudo o que quer; é irrequieto e quer chamar a atenção atrapalhando o andamento da aula. Mas enquanto indisciplinado ele é também, e principalmente, agressivo com os colegas e professora, afrontando a autoridade desta na classe.

O fato de o aluno ser bom ou mau está profundamente aliado, segundo as professoras, às características da organização familiar de onde ele provém, que, por sua vez, refletem as condições econômicas, sociais e culturais em que vive a criança.

A família da criança ideal deve ser estável do ponto de vista econômico e do ponto de vista emocional. Ela deve ser capaz de prover regularmente a criança em suas necessidades básicas e também de dar-lhe apoio afetivo. A segurança emocional considerada básica no aluno ideal é fruto de relações familiares equilibradas, de lares onde os pais convivem em relativa harmonia, "quando não real, pelo menos aparente por respeito à criança", ou seja, de lares em que o padrão de relacionamento tende a seguir os padrões familiares dominantes, ainda que na realidade esses padrões não se verifiquem na prática com a esperada frequência, como estão prontas a reconhecer as próprias professoras.

A estabilidade da relação conjugal valorizada por elas encontra sua contrapartida na condenação dos padrões de relacionamento familiar dos maus alunos, que provém predominantemente dos estratos mais baixos da sociedade. O padrão instável das uniões, declarado como sendo comum entre as famílias desses alunos, longe de ser entendido como estratégia de sobrevivência dos grupos de baixa renda para enfrentar as condições adversas a que estão submetidos, é muitas vezes apontado simplesmente como fator básico determinante de sua condição de maus alunos, como se por si só, ele explicasse o fato de que elevadas porcentagens de crianças provenientes des

ses grupos vão mal na escola.<sup>4</sup>

*Os componentes do conceito de indisciplina e agressividade tendem a estar fortemente associados às características dos alunos do sexo masculino. (grifo meu)*

Esse "repensar" a educação tem me acompanhado ao longo da minha vida profissional. E foi através da minha própria experiência e das minhas colegas de turma da Escola Normal, grupo que continua se reunindo regularmente uma vez por ano, que me defini pelo tema da minha dissertação. Foi e continua sendo duro e difícil se construir como mulher, mãe e professora. De fato, minha geração não foi preparada para ser sujeito de sua história, comprometida com o seu tempo.

E como diz Simone de Beauvoir, não se nasce mulher, "torna-se mulher". A opção no entanto que nos deram, era "ser mulher" ou "homem" de acordo com os padrões pré-estabelecidos, onde nós de fato não opinávamos.

Mas à medida que saíamos da esfera privada e passávamos à esfera pública, através da escolarização e depois enquanto profissionais, no contato com o trabalho, pelo fato de sermos preparadas para a submissão e passividade, vimo-nos, contraditoriamente, muitas vezes, frente a frente com a necessidade de superação de nossa própria alienação.

Alguns momentos foram fundamentais para minha formação, momentos esses que não só tinham forte significado a nível de

<sup>4</sup> CADERNOS DE PESQUISA. Org. Lia Garcia de Freitas Fukui e Maria Cristina A. Bruschini. São Paulo, nº 37, maio 1981, p.85-86.



minha própria estória pessoal, mas também para a própria história do país. Muitas vezes houve a ruptura de antigas crenças e valores, não em mim apenas, mas como reflexo de mudanças e transformações coletivas pelas quais passava nossa sociedade. De fato há momentos em que a análise da conjuntura brasileira vai nos apontar sinais de mudança de comportamentos também no magistério.

Aqui é importante, portanto, fazer referência a essas duas situações. Uma, o confronto das esferas do público com o privado e outra, a própria influência da conjuntura nacional, em momentos de "pique", sobre o comportamento das professoras e quais os sinais que podemos detectar e quando isso ocorre.

Acho importante lembrar o meu início de vida profissional, como professora primária, em março de 1964. Eu tinha 17 anos, pertencente a típica família classe média da zona sul do Rio de Janeiro. Meu pai era militar, minha mãe, "do lar", vivendo em função do marido e dos dois filhos. Eu tinha uma educação bastante repressora e apesar de estar me formando professora e fazendo vestibular para a faculdade de Filosofia, curso de jornalismo, não tinha a menor autonomia. Meus pais me levaram no ponto de ônibus de manhã quando eu ia para o trabalho e me esperavam à noite, quando eu voltava do Cursinho Vestibular.

De fato, para mim foi um verdadeiro choque que tive quando saí do "ninho", em Copacabana, e enfrentei minha primeira turma num subúrbio da zona norte à 1:30 hora de viagem, após pegar duas conduções. Essa primeira turma de 5ª série (antigo

admissão) tinha mais ou menos 50 alunos, na faixa dos 13-14 anos; alguns eram até maiores do que eu, nos meus 17 anos.

Foi de fato meu primeiro contato real com a pobreza, "o outro lado do túnel". São então, aos 17 anos, é que me apercebi, o que era "ser pobre". No ano seguinte, fui para uma escola dentro da favela, na Avenida Brasil, onde permaneci três anos (de 1965 a 1967) e tentei pela primeira vez alfabetizar, um fracasso! Eu não sabia como e tinha clareza de que não haviam me ensinado. E naquela época em que podíamos considerar a Escola Normal, como uma boa escola. Nunca mais tentei alfabetizar, fugia sempre. E foi só muitos anos mais tarde, em Friburgo (1976) que conscientemente percebi o quanto nós, professores, temos sempre fugido dessa tarefa primeira e fundamental que é a alfabetização. Até discursamos sobre ela, mas dificilmente assumimos essa tarefa na prática.

Na verdade, quando passei para as turmas de Ensino Médio (1971 — antigo Estado da Guanabara — criação de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries), sei que em parte, foi fugindo dos baixos salários, mas também da minha própria incompetência. Já era professora de História e também jornalista. Com a ditadura, me parecia impossível trabalhar na imprensa, era violentação demais. Assim me dediquei inteiramente à educação e, prioritariamente, à Escola Pública.

Tive algumas inserções no ensino privado, mas não me gratificavam. Era preciso investir mais na escola pública, essa precisava muito mais de nós, professoras. Essas sensações, impressões, existiam em mim, mas ainda muito fluídas e confusas,

sem nenhuma base teórica ou aprofundamento da reflexão ou discussão sobre as decisões e rumos que eu ia dando à minha carreira.

Minha geração foi bastante ceifada da sua capacidade de discussão e organização pelo golpe de 64. Tivemos um período âureo que foram os anos de movimento estudantil, mas brutalmente reprimidos.

O segundo momento de grande aprendizado vai ser justamente o movimento estudantil. Permaneci na FNFi (Faculdade Nacional de Filosofia) de 1965 a 1971, tendo feito dois cursos universitários, jornalismo e história.

Havia em mim uma grande necessidade de "desobedecer", atitude típica da adolescência e da juventude, mas também característica dos anos 60 e do próprio movimento estudantil. Foram anos de grande aprendizado e formação política. Tive no prê-vestibular, e na universidade alguns professores fundamentais e que de fato estimularam e possibilitaram um real processo de conscientização aos seus alunos.

É necessário sinalizar como a mulher ao sair da esfera meramente privada, da família, e ingressar na esfera pública, seja através da escolarização, do trabalho ou da militância política (no caso estudantil) tem possibilidades reais de auto-superar não so a alienação particular da sociedade capitalista, mas também a que é imposta pela tradicional e histórica "condição feminina".

De fato, a verdadeira prática pedagógica é a prática política. No dizer de Gramsci,

*Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente "escolásticas", pelas quais as novas gerações entram em contato com as antigas e delas absorvem as experiências e valores historicamente necessários "amadurecendo" e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior.*

*Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e para cada indivíduo em relação aos outros indivíduos, entre grupos intelectuais e não-intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e sequazes, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército.<sup>5</sup>*

Para as jovens da minha geração esse primeiro contato com o "político" na sua prática, teve três reações. Algumas alienaram-se completamente, algumas até deixando de estudar e trabalhar. Outras se casaram e, apesar de trabalharem, faziam questão de se afirmar "apolíticas". Uma minoria de fato abraçou a militância política e tentava questionar, ainda muito solitariamente, o papel da Escola Pública.

Vi-me no 3º grupo, "pensante", que como diz Heidegger, "pensar não alivia". As contradições eram muitas, de classe, da "condição feminina", de "visões de mundo" diferenciadas.

Quando me casei em 1967, percebi de certa forma, um grande alívio por parte dos meus pais. Haviam cumprido o "seu papel" e assim eu me protegia dos males desse mundo, entre eles, naquele momento, a participação no movimento estudantil, coisa

<sup>5</sup> GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Op. cit. p.46.

de "comunista", como diziam. Ao mesmo tempo começava também uma certa liberdade sexual, vista com pavor pelas "boas" famílias. Era comum, por exemplo, ver alunas da FNFi, de manhã cedo, no bar, na hora do café, tomarem sua pílula. Meus pais apesar de acharem importante estudar, o que me daria "status" social, não viam com bons olhos o "antro" em que se transformava a universidade. A FNFi foi sem sombra de dúvida, a grande escola de política da minha geração. De lá saíram grandes lideranças que até hoje permanecem no cenário político.

Contraditoriamente, no entanto, nessa dialética velho-novo, "coisas mórvidas" aconteciam (Gramsci), como por exemplo, quando tentei exercer o jornalismo. Havia um total desrespeito às mulheres, e a ascensão era quase impossível. Só tínhamos acesso aos piores cargos. Os chefes eram homens e passavam "cantadas" nas profissionais mulheres, quando não se cedia, muitas vezes eram até despedidas. Isso, juntamente com a forte censura e repressão do período, me obrigaram a desistir da profissão que eu escolhera, como muitas outras alunas. Afinal, como disseram meus pais, eu os deveria ter ouvido, jornalismo não era uma profissão séria e não era profissão de mulher.

De repente, me vi com um curso superior concluído, sem saber exatamente o que fazer dele. Casada, com maiores compromissos e recebendo o mísero salário de professora primária. Evidentemente continuei sustentada. Antes pelo meu pai, agora pelo meu marido, que embora professor de matemática, ganhava cinco vezes mais do que eu.

No período seguinte de 68 a 71, de ápice e descenso do movimento estudantil, decidi então fazer outra faculdade, indo para o curso de História. Em 1969 e 71 fui mãe, e tive que conciliar ao longo desses quatro anos de universidade amamentar e criar dois filhos, continuando a dar aulas, sem a menor infra-estrutura por parte da sociedade. Sentia-me ansiosa e dividida pois tinha de deixar as crianças com empregadas domésticas, pessoas sem nenhum preparo ou condição para tomar conta de crianças. Paralelamente a isso vimos nossas expectativas políticas e sonhos pessoais irem se frustrando um a um. Os companheiros de faculdade sendo presos, mortos, exilados. Como diz Paulo Freire, eu, como tantos outros, ficamos exilados dentro do nosso próprio país.

Não havia clima, ambiente, e nem coragem mais para reuniões e discussões. De certa forma, de 1971 a 1976 mais ou menos, paramos de pensar, como condição até de sobrevivência.

Ocorre nesse período então a grande evasão para o campo, a busca do verde, do nirvana, do sonho possível. Projetos pessoais, na medida que os projetos coletivos cada vez mais nos pareciam distantes. O golpe de 64, que sonhâramos não duraria muito, já ultrapassava os 10 anos.

Veio então, em 1975 a fusão do antigo Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro. Eu e meu marido decidimos então mudar para o interior do Estado, para a cidade de Nova Friburgo. Lá se dá então meu segundo momento de grande aprendizado político. O primeiro entre os anos de 64 a 71: o trabalho

lho com as classes populares, a faculdade, o movimento estudantil. Agora em 1976, todas as contradições do contraste entre culturas diferenciadas, da minha formação numa área metropolitana e a realidade do interior. E das diferenciações entre zona urbana e zona rural. E também para mim, de novo, uma primeira experiência. Eu menina e jovem do asfalto, de sapato e meia, aprender de fato o que é a terra, andar descalça, chupar fruta com a mão. Aparentemente coisas sem importância, mas a medida que desconstroem certezas e colocam o contato com outra realidade, acirram as variadas contradições de nossa sociedade.

Mais uma vez a pobreza me golpeia, não teoricamente, não em verso e prosa, mas na carne, na raiz, radicalmente. Ela dõi, agride, sangra. A injustiça na zona rural, com o homem do campo e com a mulher do campo (pior ainda) é dura de ser assistida de perto. O verde, o nirvana, o sonho pessoal era impossível, para seres politizados e comprometidos com a luta das classes populares.

1976... Nova vida... Escolho escola em Nova Friburgo. Vou para o CEJE (Colégio Estadual Jamil El Jaick) – turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e 2º grau. Agradeço a experiência do CEJE (1976 a 1983), como a da FNF*i*. Grande escola! Escola da vida! Essa experiência concreta, vivida no Colégio Jamil El Jaick em Nova Friburgo, me permitiu uma reflexão sobre as possibilidades de concretizar um projeto educacional de qualidade, adequado a um mundo em mudanças tão aceleradas. A experiência vivida durante

te um período de oito anos (1976 a 1983) foi impulsionada pelas condições de trabalho singulares existentes na referida escola estadual: estrutura democrática; investimento permanente no treinamento dos professores e na criação de novas técnicas em sala de aula. Ousando, desobedecendo, desprogramando, o grupo de professores da área de Estudos Sociais, a qual eu pertencia, conseguiu trazer para a escola o mundo em ebulição. Promoveu a "Semana do Negro e do Índio", a Semana da Mulher", a "Semana da América Latina" e a "Semana de Problemas Brasileiros", reinventando os recursos didáticos e tornando vivos os conteúdos programáticos à medida que os relacionava com a conjuntura política. As repercussões da experiência na comunidade local apontam inclusive para a participação da Escola na emergência e politização dos movimentos sociais que surgem então em Nova Friburgo.

As sucessivas direções progressistas do CEJE de 1971 a 1982 permitiram um trabalho político pedagógico de relevante importância, que ultrapassava os muros da escola à medida que formava verdadeiras lideranças locais, entre seus alunos e professores.

Prática política-prática pedagógica

Prática pedagógica-prática política

(Gramsci).

A escola era ocupada os sete dias da semana, das 7 às 23 horas, como espaço de discussão cultural, de lazer e criação,



através de seminários, filmes, teatro, mesas redondas, etc. Não apenas pelos alunos, mas também pelos funcionários, professores e comunidade. A existência de Clubes de teatro, da natureza, de flauta, de geografia, etc.; o Centro de Estudos Anísio Teixeira, promovendo reciclagens permanentes para os professores; as inúmeras atividades extra-classe promovidas: cinema, museus, teatros, excursões, etc; o grande incentivo à área de esportes; a fanfarra do CEJE, campeã e vice-campeã em várias competições, permitiu de fato a participação de alunos e ex-alunos e uma real integração do CEJE à comunidade. É inegável que o CEJE era uma escola pública estadual "atípica" para o período. A nível de construção também era privilegiado. Possuía um bom prédio de três andares com quadra e pátio interno coberto, com cantina, cooperativa para venda mais barata de material escolar, auditório e biblioteca. Enfim, o CEJE apontava possibilidades de real transformação da nossa Escola Pública.

A orientação da escola era no sentido de se respeitar o aluno, ouvir o aluno sempre. Partir dos seus interesses, da solicitação da turma. Discutir o cotidiano. Essa a nossa meta! Discutir não mais listas de reis europeus, mas as linhas de pensamento e os modos de produção do processo histórico. Era preciso conhecer seu próprio município e Estado, o seu país, o seu continente, a América Latina.

De fato o CEJE passa a ser com seus mais de 3000 alunos de 1º e 2º graus, incluindo o Curso Normal, um verdadeiro centro irradiador de opiniões e comportamentos em Nova Friburgo.

Eramos procurados por professores e alunos de outras escolas, assim como pelo diretório e professores da Faculdade de Filosofia — que começou a realizar trabalhos integrados conosco. Esse nosso trabalho, no entanto, não se fazia sem repressão. O CREC (Centro Regional de Educação e Cultura) local tudo fazia para desestabilizar e desestruturar a escola, fazendo inúmeras denúncias contra nós à SEE (Secretaria Estadual de Educação). Numa ocasião, até um mural da área de Estudos Sociais foi fotografado e enviado junto com um "dossiê", sobre nossas atividades escolares ao secretário estadual da época.

A medida que o CEJE, por se localizar numa área privilegiada, bem central, na área urbana, acaba por possuir um aluno do majoritariamente oriundo dos diversos estratos da classe média, adquire uma grande força e nível de organização. Vários professores inclusive mantinham seus próprios filhos na escola, o que fazia que aumentasse seu comprometimento profissional. O colégio mantinha por exemplo, um verdadeiro cursinho pré-vestibular para os que quisessem, atingindo excelentes resultados no concurso da Cesgranrio.

A partir da intensificação do movimento político pela abertura e pela anistia, o CEJE também passa a se mobilizar mais, se articulando com os sindicatos locais de Professores, de metalúrgicos, grêmios estudantis, diretório Mário Prata (da Faculdade de Filosofia) e pastoral da juventude. Os reflexos rapidamente começam a surgir, nascem as sementes do primeiro movimento de negros e mulheres de Nova Friburgo, assim como ocorre

o surgimento da primeira Associação de Moradores, no bairro Be la Vista, onde eu residia, assim como outros professores da es cola. É nesta conjuntura que eclode a primeira e mais signifi- cativa greve do magistério fluminense, em 1979, com desdobra mentos em 1980, liderada pelo CEP (Centro Estadual de Professo- res - RJ).\* Em 1980, o magistério municipal de Nova Friburgo realiza também sua primeira greve, de 47 dias.

As greves de 1979-80 e o histórico do CEP tem uma inter venção direta sobre a categoria profissional do magistério. É justamente neste momento que se põe a nu, a grande contradição do "ser professora-profissional" e o "ser-mulher", nesta nossa sociedade. É claro que eu já vinha percebendo, em inúmeras si tuações ao longo dos meus 15 anos de profissão na época, de co mo as professoras, principalmente primárias, não participavam dos movimentos, tanto estudantil (1964-1971), como do CEJE (1976-1980) e depois no CEP (1979-1980). O ser "apolítica" im perava, na sua esmagadora maioria. E várias vezes ouvi descul- pas do tipo: meu marido não deixa, sou mãe, sou "apolítica", ou gosto de receber ordens, chefe é chefe, não me meto em bagun ça, etc.

No entanto, não dava para viver aquela greve impunemen te. Conseguimos envolver até professores aposentados. O refle xo do movimento sindical das professoras vai se expressar, em consequências concretas, na esfera privada de suas vidas. Vã rias enfrentam graves crises domésticas, com maridos e filhos, algumas vezes chegando até à separação. Isto ocorre em todo o

\* Hoje, SEPE — Sindicato Estadual de Profissionais de Educação.

Estado do Rio de Janeiro, e não apenas no interior, mas também no município do Rio de Janeiro.

Não há mais como negar a opressão feminina e nem como negar a inter-relação direta que ela exerce sobre a educação, na medida que, sendo o magistério majoritariamente feminino, ele leva essa submissão e passividade típicas das "mulheres", da sua condição histórica para dentro das salas de aula.

No bojo dos movimentos sindicais e com o crescimento do ativismo político, através do processo de abertura e anistia, eclodem as grandes greves do ABC paulista com o surgimento de uma nova liderança operária, Luiz Inácio da Silva (o Lula).

Esse processo coincide com o período também de reorganização partidária. Não mais a ARENA e o MDB apenas, mas o pluripartidarismo.

A partir dos movimentos eclesiais de base, das greves do ABC paulista e do crescimento do movimento sindical, como do magistério no Rio de Janeiro, surge o PT (partido dos Trabalhadores).

Em Nova Friburgo não será diferente. É a partir principalmente da luta do magistério, através do CEP-Nova Friburgo, que surgirão as principais lideranças que assumirão a organização do PT em Nova Friburgo.

Talvez por isso mesmo o PT-Nova Friburgo tem uma expressiva participação de mulheres, em sua formação e lança a minha candidatura a prefeita em 1982.

O Comitê Feminino do PT-Nova Friburgo, é o forum mais organizado e representativo dentro do partido, tendo promovido inclusive dois grandes encontros da mulher friburguense.

Os encontros foram um sucesso tendo envolvido cada um em média 400 mulheres. Pela primeira vez em 1981/82 se discutia em Nova Friburgo a problemática da mulher e as questões do feminismo.

É interessante registrarmos no entanto que alguns companheiros petistas, homens, nunca viram com bons olhos esse Comitê. Falavam que a luta era maior e que é pelo macro que devemos encaminhar nossas questões específicas.

Viam como um enfraquecimento da luta política o fato de abirmos um espaço para nossa especificidade feminina.

A verdade é que, de 1983 em diante, o Comitê Feminino do PT-Nova Friburgo desaparece diluído no conjunto do partido.

Só agora em 1988 percebo de novo, de forma ainda tímida a preocupação de algumas companheiras, "poucas", em reativá-lo.

Eleições de 1982. 10 professores e um aluno do CEJE, candidatos por diferentes partidos. Dos 10 apenas três são mulheres, menos de 30%. O que mais uma vez demonstra o envolvimento dessa comunidade escolar, no cotidiano político da sociedade local. É claro que as contradições e disputas fervilham não só dentro dos muros da escola mas também fora dela. As professoras, mães e esposas "exemplares" não poupam críticas e "adje

tivos" âquelas que ousam abandonar o tradicionalismo de seus papêis: loucas, irresponsáveis, abandonam os filhos, não sei como o marido deixa, coisa de comunista, é por isso que se desquitou, etc.

Eu mesma como candidata à prefeitura pelo PT, em 82, ouvi várias pessoas dizerem não voto em mulher. Algumas até diziam, se fosse para vereador eu ainda votava, mas num cargo executivo, não é coisa para mulher. Ganha o candidato do PDS, político antigo, homem com mais de 40 anos, engenheiro, modelo sério, confiável, na nossa sociedade brasileira autoritária.

Todas essas experiências (a da professora primária recém-formada que chega à favela, a aluna da FNFi em pleno movimento estudantil, o próprio casamento e a maternidade (agora já com três filhos), o CEJE, a participação sindical no CEP, a construção e a candidatura do PT) me apontaram cada vez mais a necessidade de discutir quem é essa mulher que se torna professora. Senti necessidade de refletir sobre as dificuldades vivenciadas por esta mulher, suas contradições, aflições, os limites que a sociedade impõe e como suas consequências impõe também limites à Escola Pública, seara quase absoluta de mulheres.

1983... A explosão da voz silenciada...

O Encontro de Mendes (outubro de 1983)...

Pela primeira vez um governo estadual eleito no Rio de Janeiro, em 1982, prioriza a Educação, colocando-a como primeira meta de sua administração. Os secretários de educação pro

movem encontros de professores em todo o Estado e a fase final ocorre em Mendes com cerca de 200 delegados. Participo como delegada de um dos pólos e nessa ocasião sou convidada a participar do PEE (Programa Especial de Educação) desenvolvido por aquele governo.

Aceito e fico como coordenadora pedagógica do PEE, cabendo-me também a responsabilidade de treinamento de pessoal que iria atuar nos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública).

Pude perceber então, nesse treinamento dos profissionais de educação que atuaram nos CIEPs, como é forte a reação às mudanças em nossa categoria. O conservadorismo nos métodos e técnicas de ensino, as idéias pré-concebidas excessivamente rígidas, as verdades absolutas imperavam.

A professora já tinha também, na maioria das vezes, uma "leitura" sua a respeito dos alunos e suas famílias. Coisas do tipo: "os alunos não querem nada", "não se interessam", "não conseguem aprender". Ou seja, enfim, a culpa absoluta é do aluno.

Quanto aos pais, se referiam sempre à mãe, que não queria se incomodar com os filhos e por isso queria escola de horário integral, pois assim se "livraria" dos filhos, não precisaria se incomodar com eles.

Essa visão reacionária e conservadora sobre os alunos e seus pais é bastante comum entre as professoras de nossa rede pública.

Os temas mais discutidos nos treinamentos gerais eram disciplina e sexualidade.

Havia uma total falta de preparo em lidar com as normas e regras desse aluno, oriundo das classes populares.

Quanto à questão da sexualidade o quadro se agravava. A professora se via "atônita" perante um processo absolutamente natural que é o desenvolvimento físico e emocional do seu aluno.

Como enfrentar a sexualidade do aluno, alguém que não enfrenta a sua própria?

Através então desses treinamentos e reuniões, fomos observando como o fato de "ser mulher" numa sociedade como a nossa tornava difícil o processo de crescimento dessa profissional.

Enfim, foi nos processos de luta política de militância, seja no CEP, no PT, nos movimentos da mulher ou de associação de bairros, que vi claramente a dificuldade dessa mulher brasileira, se constituir como ser político, cidadã, mulher. E no trabalho com os CIEPs que se propunha revolucionário, transformador, me deparei com a outra dificuldade que é dessa mulher se construir enquanto profissional atuante, consciente e comprometida politicamente com o aluno das classes populares.

Continuei buscando respostas, caminhos. Só a prática, a ação não respondiam. Tentava tornar-me mulher!



Foi então nesse processo de "tornar-se mulher", que busquei também a Academia em 1985. Era preciso teorizar sobre o "já vivido", superando o senso comum e buscando novos caminhos, não só para minha própria auto-superação como pessoa, mas para uma libertação coletiva de nós todas mulheres, enquanto professoras, ou não. E conseqüentemente contribuindo para a abertura da própria Escola Pública.

É tão forte em nós a interiorização de certos comportamentos que esperam da gente, que só fui ter clareza do meu objeto de tese, quando já estava em mais da metade do meu curso. Vi muitos professores e colegas "torcendo um pouco o nariz", como se não fosse coisa séria ou muito relevante. De fato não acreditavam. Eu mesma relutava em aceitar e acreditar na opção por esse tema. E me lembro de uma colega de mestrado que chegou a me dizer, quando você parar com essa "bobagem de mulher", você vai voltar para o verdadeiro tema da sua tese, que é a Escola Pública. Como se fosse possível dissociar mulher e Escola Pública, quando 86,6% do professorado brasileiro é do sexo feminino. As mulheres representam quase a totalidade (99%) do ensino pré-primário e a maioria absoluta (96,2% do ensino de 1º grau (1ª a 4ª séries). Dados do censo de 1980.

A medida então que se tornou cada vez mais claro que a escola desempenha um papel importante para reforçar papéis sexuais tradicionais valorizados pela nossa cultura, comecei a me perguntar se é possível mudar essa escola que está aí.

O objetivo desse meu depoimento, assim como do próprio objeto da minha tese é perguntar-nos: como explicar a ausência de estudos sobre diferenças sexuais na escola brasileira?

Espero contribuir na busca a esta resposta, entendendo que ela trará a nós mulheres, professoras no nosso caso, a clareza da ambivalência existente na conciliação da imagem de mulher com a vida profissional. Quem sabe, então algumas atitudes poderão ser modificadas nas relações professora-aluno e no trabalho docente em geral.

Talvez já devêssemos ter começado por aí...

## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

#### 1.1 – As múltiplas implicações do "ser" mulher-educadora

*Existem oprimidas que oprimem.*

*(André Michel)*

O objetivo desta dissertação é analisar como a postura da "mulher" (professora) tem facilitado ou retardado as possibilidades de transformação que a Escola poderia incentivar, fazendo com que muitas vezes ela seja prioritariamente, ou apenas, um instrumento de reprodução.

No próximo capítulo, que é um histórico da "condição feminina", coloca-se primeiramente a questão da biologia e da cultura, ou seja, dos fatos e dos valores. Nesta perspectiva, serão observadas as relações entre sexo e gênero, isto é, tomando a categoria gênero como uma categoria cultural para contrapor e negar a crença nas essencialidades biológicas e deterministas do que é considerado feminino. Neste enfoque, serão discutidas as relações entre sexo e inteligência, ou seja, o consenso de que a inteligência é uma categoria mais chegada ao masculino que ao feminino.

Através das entrevistas presentes no terceiro capítulo e aludidas no segundo, constataremos que muitas professoras co

meçaram a dar-se conta de como foram consideradas genericamente femininas, e de como o gênero feminino se constitui na história. Neste ponto, será feita a comparação dos supostos teóricos com as vivências pessoais.

O segundo passo do trabalho será verificar como foi sendo imposto, através da história, o conceito de feminino natural. Posto que não é natural, não teria havido necessidade de ter existido, por tanto tempo, leis, religiões, mitos e ética, para impor um comportamento que, supostamente, era natural.

Assim, veremos a necessidade de recuperar o que chamamos de "a história oculta". Em contrapartida, se supomos que exista uma dominação cultural dos sexos, também é possível supor que desde que se inicia esta dominação, começa também a possibilidade de protesto das mulheres oprimidas. A história das mulheres tem que ser verificada desde tempos imemoriais, mas como não se pode analisar toda a história, nem toda a opressão, serão escolhidos três exemplos.

O primeiro exemplo é o caso das bruxas no período medieval. Foi considerado por alguns autores o maior sexocídio cometido na história e, na verdade, pouco tem em comum com as histórias e contos de nossa infância, onde as bruxas eram mulheres que voavam, mas, ao contrário, foram mulheres perseguidas e queimadas em número maior que seis ou sete milhões no espaço de dois séculos. Podemos entender este fenômeno, como uma evidência contra o sexo feminino, bastante importante para incentivar esta preocupação pela história das mulheres.

O segundo caso, que é exemplo desta história invisível do protesto feminino, refere-se às mulheres e sua participação na guerra civil espanhola e no período imediatamente posterior. Quase não se fala nesta presença feminina que foi enorme, pois havia mais de 30.000 mulheres presas nos cárceres de Madrid, que organizavam sua resistência de maneira bastante solidária, peculiar e com conotações muito feministas. Este exemplo ser ve também para mostrar a história ininterrupta da rebeldia fe minina contra os estereótipos que são impostos culturalmente.

O terceiro é o que se refere às histórias reais, aparen tes, e não as histórias invisíveis, não contadas, mas as que aparecem nos livros. Aí estão as histórias do sufragismo, e on de podemos fazer um paralelo entre o surgimento do sufragismo a nível mundial e a nível de nossos próprios países. Descobrimos, então, que em todos os nossos países houve uma história de movimentos sufragistas muito importante, que depois se per dia em uma noite de mais ou menos trinta ou quarenta anos, on de não havia reivindicação específica feminina. Ou seja, passamos a ter novamente uma história oculta durante esses trinta ou quarenta anos.

A seguir, ainda no segundo capítulo, verificaremos o significado dos novos movimentos feministas, o que estão plei teando como diferenças com os movimentos sufragistas, o que os mantêm e o que foi realmente modificado.

A problemática da mulher e trabalho e o silêncio cultu ral das mulheres serão temas também investigados, pois há uma

nova teorização em torno do trabalho reprodutivo e a revisão de toda a teoria da liberação da mulher, que parte desta reformulação das forças produtivas. Focalizaremos também o importante tema mulher e política, uma vez que neste âmbito se colocam as questões das classes sociais e mulher, o patriarcalismo, etc. Por fim, será enfocada a relação entre feminismo e democracia do ponto de vista do próprio feminismo, ou seja, como o feminismo coloca a luta contra a alienação e como acha possível desenvolver o processo democrático.

Desenvolveremos, inclusive, o tema que relaciona classe social com gênero sexual. Assim como, a questão do patriarcado e da história das mulheres com a recuperação da história, teorizando sobre a história feminina invisível. Em seguida, será privilegiada como discussão a simples vida cotidiana, porque definimos o feminismo como a revolução da vida cotidiana, como a revolução concreta, pois a vida cotidiana que modificamos resulta em toda uma mudança social de caráter global.

Um último debate — qual a condição da mulher nos países socialistas — pareceu-me dos mais relevantes. Sempre se aponta que a discussão do feminismo é desnecessária na medida em que solucionando a contradição principal, a secundária se resolve por si. Os textos de que temos notícia sobre este assunto, são bem significativos a este respeito, pois descobrem que a segunda contradição não se resolveu automaticamente, mas, ao contrário, que a mulher assumiu o duplo papel, a dupla jornada, e que não houve a liberação tal qual é postulada pela teoria, ainda que haja mudanças profundas.

Ao longo da dissertação busquei relacionar todo o tempo a questão específica da mulher, com a mulher-professora, profissional da educação. E quais os limites que esse seu histórico trouxe e ainda traz à transformação de nossa Escola Pública, especificamente a de nosso Estado (RJ).

Quanto à metodologia desenvolvida deparei-me logo com as seguintes questões:

1º) O postulado da *pesquisa livre de valores*, da neutralidade e indiferença ante os objetos da pesquisa deve ser substituído pela *parcialidade* consciente, que é obtida através da identificação parcial com os objetos da pesquisa. Esta identificção não será difícil para as mulheres que integram sua consciência dupla na pesquisa de forma deliberada e ativa.

A parcialidade consciente, no entanto, considera os objetos de pesquisa como parte de uma totalidade social maior. Da mesma forma são considerados os sujeitos da pesquisa, isto é, os próprios pesquisadores. A parcialidade consciente é diferente de um mero subjetivismo ou de simples empatia. Baseando-se numa identificação limitada ela cria uma distância crítica e dialética entre o pesquisador e seus "objetos". Permite a correção de distorções da percepção de ambos os lados e aumenta a consciência de ambos, o pesquisador e o "pesquisado";<sup>1</sup>

<sup>1</sup> MIES, Maria. Por uma Metodologia Feminista de Pesquisa. In: *A metodolo*gia de estudos sobre a mulher. RJ, EDIPUC, 1982.

29) A relação vertical entre pesquisador e "objetos pesquisados", a *visão de cima para baixo* deve ser substituída pela *visão de baixo para cima*. Esta é a consequência necessária, exigida pela parcialidade consciente e a reciprocidade. A pesquisa, que tem sido até agora um instrumento de dominação e legitimação das elites no poder, deve ser transformada para servir aos interesses dos grupos dominados, explorados e oprimidos, particularmente as mulheres. Mulheres acadêmicas, comprometidas com a causa da liberação das mulheres, não podem ter um interesse objetivo na "visão de cima para baixo", pois isto significaria que elas concordam com sua própria opressão como mulheres: a relação homem-mulher representa um dos mais antigos exemplos da visão de cima para baixo, e pode ser o paradigma de todas as relações verticais hierárquicas.

A exigência de uma visão "de baixo para cima", sistemática, tem uma dimensão científica e uma dimensão etno-política. O significado científico está ligado ao fato de que, apesar da sofisticação dos instrumentos de pesquisa quantitativa, uma grande parte dos dados reunidos através deste método são completamente irrelevantes ou sem validade, porque a situação hierárquica da pesquisa, em si mesma, destrói os objetivos da investigação. Esta situação cria uma séria desconfiança por parte dos "objetos de pesquisa" que se sentem interrogados. Os dados reunidos muitas vezes refletem um "comportamento previsto", mais que um comportamento real (Berger, 1974).

Mulheres comprometidas com a causa da emancipação feminina não podem satisfazer-se com estes resultados. É necessá



rio que os dados sejam melhores, mais autênticos e mais relevantes. O significado ético-político da visão de baixo para cima não pode ser separado da dimensão científica: esta separação transformaria, outra vez todas as inovações metodológicas dos estudos sobre a mulher em instrumentos de dominação. É somente pela integração dos estudos sobre a mulher à luta contra a opressão e exploração da mulher, que se torna possível impedir a deturpação de suas inovações metodológicas e sua utilização para a estabilização do sistema e para a manipulação da crise. Isto implica em que as mulheres acadêmicas devem lutar, não somente pela integração de temas relacionados com a mulher ao funcionamento acadêmico e às políticas de pesquisa, mas também por uma nova orientação, referente às áreas e objetivos de pesquisa. As necessidades e interesses da maioria das mulheres deve transformar-se na unidade de medida para as políticas de pesquisa dos Estudos sobre a Mulher. Isto pressupõe que as mulheres no meio acadêmico devem conhecer necessidades e interesses. A visão de baixo para cima, portanto, leva a outro postulado;

39) A postura contemplativa e não envolvida deve ser substituída por uma *participação ativa em ações, movimentos e lutas* pela emancipação feminina. A pesquisa deve tornar-se uma parte integral destas lutas.

O conceito de integração de prática e pesquisa foi enfatizado de forma mais concreta pela primeira vez, por Mao-Tse Tung, em seus trabalhos sobre a prática e a contradição. Deve

ficar claro que este conceito vai além da compreensão vigente a respeito da pesquisa de ação. Esta não foi capaz, até agora, de resolver o dilema de estabelecer uma teoria e prática materialista que integrem a compreensão da ciência, a qual é organizada ao longo de linhas idealistas e contemplativas, e na qual a separação da prática é um dos pré-requisitos estruturais mais importantes. A exigência da ligação entre prática e pesquisa acompanham uma teoria do conhecimento que é materialista, histórica e dialética. De acordo com este conceito, a "verdade" de uma teoria não depende da aplicação de certos princípios e regras metodológicas, mas de seu potencial como orientador dos processos práticos, para uma emancipação e humanização progressivas. Este potencial, no entanto, não é obtido no mundo protegido das instituições acadêmicas, mas na sua participação nos processos e na reflexão sobre eles.

O famoso princípio de Max Weber, de separação da ciência e da política (prática) não responde aos interesses da emancipação feminina. Mulheres acadêmicas que querem fazer algo mais que "ajudar suas irmãs mais pobres" (por pensarem que, como grupo privilegiado, já estão liberados) mas que lutam contra o patriarcado como sistema, devem levar seus estudos para a rua e tomar parte em ações e lutas do movimento.

A integração da pesquisa na ação política ou social pela emancipação das mulheres, a dialética do fazer e saber levará não somente a uma melhor prática mas também a teorias melhores e mais realistas. De acordo com este enfoque, o objeto de

pesquisa não é algo estático e homogêneo, mas uma entidade histórica, dinâmica e contraditória. A pesquisa, portanto, terá que seguir de perto a dinâmica deste processo;

40) Participação em lutas e ações sociais, e a integração da pesquisa nestes processos, implica também em que a *mudança do status quo* transforma-se no ponto de partida para uma investigação científica. A idéia para este enfoque poderia ser: "Se se deseja conhecer alguma coisa, deve-se transformá-la". ("Se se quer conhecer o sabor de uma pêra, deve-se transformá-la, isto é, deve-se mastigá-la em sua boca", Mao-Tse Tung, 1968). Se aplicamos este pressuposto ao estudo das mulheres, teremos que começar a lutar contra a exploração e a opressão das mulheres para sermos capazes de compreender a extensão, dimensões, formas e causas deste sistema patriarcal. A maior parte das pesquisas empíricas sobre a mulher tem se concentrado no estudo de fenômenos superficiais ou de aparências tais como atitudes das mulheres ante o trabalho doméstico, a carreira, meias jornadas de trabalho, etc. Estes "surveys" de atitudes ou opinião dão muito pouca informação a respeito da verdadeira consciência da mulher. Somente quando ocorre uma ruptura da vida "normal" de uma mulher, isto é, uma crise como o divórcio, o fim de uma relação, etc, que surge para ela uma chance de tornar-se consciente de sua verdadeira condição. Na "experiência da crise", (H. Kramert, 1977) e na ruptura com a normalidade as mulheres confrontam-se com as relações sociais reais nas quais têm estado inconscientemente submersas como objetos,

sem ser capazes de distanciar-se delas. Na medida em que a normalidade é rompida elas não são capazes de admitir, nem mesmo para si próprias, que estas relações são opressivas ou exploradoras.

É por esta razão que, nas pesquisas de atitudes, as mulheres tantas vezes aderem à ideologia sexista dominante da mulher submissa, sacrificada. Quando a "normalidade" se rompe, no entanto, a mistificação que cerca o caráter harmonioso e natural destas relações patriarcais não pode mais ser mantido;

59) A conscientização coletiva das mulheres através do método de formulação de um problema *deve ser acompanhada pelo estudo da história individual e social das mulheres*. Até hoje as mulheres não foram capazes de apropriar-se das transformações sociais às quais elas estiveram passivamente sujeitas ao longo da história. Tão pouco apropriaram-se subjetivamente (isto é, integraram à sua consciência coletiva "para si") daquelas transformações pelas quais lutaram, como o voto feminino, por exemplo.

A análise teórica destes movimentos usualmente foi feita, se é que o foi — após os acontecimentos, e os resultados dessas análises não eram levados de volta aos movimentos. Esta falta de documentação e análises históricas pode ser responsável pelo fato de que as mesmas questões tenham voltado à cena nos últimos 100 anos, em ondas subsequentes. Por exemplo, a luta pela igualdade de salários, ou pela abolição das leis contra o aborto.

As mulheres não estavam conscientes da continuidade histórica de suas lutas, portanto, não podiam aprender de seus sucessos ou erros, e assim aquelas lutas passadas não tornaram-se parte de sua consciência coletiva. As mulheres fazem a história, mas *não se apropriam*, não fazem sua própria história, como sujeitos. Esta apropriação subjetiva de sua história, suas lutas passadas, sofrimentos e sonhos levariam a algo como uma consciência feminina coletiva (em analogia com a consciência de classe), sem a qual nenhuma luta pela emancipação pode ser bem sucedida.

A apropriação da história das mulheres pode ser promovida por mulheres acadêmicas feministas que podem inspirar e ajudar outras mulheres a documentar suas campanhas e lutas. Podem ajudá-las a analisar estas lutas, para que possam aprender de erros e sucessos passados e a longo prazo tornar-se capazes de abandonar o ativismo meramente espontâneo por uma estratégia a longo prazo. Isto pressupõe, no entanto, que as mulheres engajadas em Estudos sobre a Mulher permaneçam em contato estreito com o movimento e mantenham um diálogo contínuo com outras mulheres. O que por sua vez implica que elas não podem mais tratar os resultados de suas pesquisas como sua propriedade privada e sim aprender a coletivizá-las e dividi-las. Isto nos leva ao próximo postulado;

69) As mulheres não podem apropriar-se de sua história a menos que *comecem a coletivizar suas experiências*. Os estudos sobre a Mulher, portanto, devem lutar para superar o indivíduo

lismo, a competição, o carreirismo, dominantes entre os homens que fazem trabalho acadêmico. Isto é importante tanto para a mulher acadêmica, como indivíduo, envolvida em pesquisa, quanto para sua metodologia. Se está comprometida com a causa da liberação feminina, ela não pode escolher sua área de pesquisa puramente do ponto de vista da carreira, mas deve tentar usar seu poder relativo para levantar questões que são centrais para o movimento. Portanto, ela tem que dialogar, a respeito de metodologia, com outras mulheres acadêmicas. A ênfase em entrevistas pessoais deve ser a certo ponto deslocada para discussões de grupo, se possível em intervalos repetidos. Esta coletivização da experiência feminina é não apenas um meio de obter informação mais e mais diversificada, mas também visa a ajudar as mulheres a superar seu isolamento estrutural em suas famílias e a entender que seus sofrimentos individuais tem causas sociais.<sup>2</sup>

Essa reflexão insere meu trabalho dentro da busca de uma orientação metodológica que tem como horizonte a concepção dialética materialista histórica como método de análise, baseando-me prioritariamente em três categorias como instrumento de trabalho: totalidade, contradição e alienação.

Este método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida.

<sup>2</sup> MIES, Maria. Por uma Metodologia Feminista de Pesquisa. Op. cit.

Tive a preocupação ao adotar este método de não ignorar o caráter relativo, parcial, provisório de todo conhecimento histórico, e também a compreensão de que o conhecimento científico não busca todas as determinações. As leis que estruturam um determinado fenômeno social não buscam senão as suas determinações e leis fundamentais.

A questão epistemológica se coloca em termos da necessidade urgente de repensar os métodos e as técnicas utilizadas, redefinir os conceitos e criar novos conceitos, novas categorias e novos indicadores que possibilitem uma abordagem não tradicional do problema da mulher. Na prática de trabalho de campo, reproduzimos os valores, expectativas e metodologias que adquirimos durante a formação profissional. Para criar um novo método de trabalho, enfrentamos as perguntas sem respostas imediatas, pois vamos processando as perguntas e as respostas na medida em que desenvolvemos a própria tarefa da pesquisa.

Na área formativa, por exemplo, o primeiro momento é de inquietação, quando nos sentimos incômodas com nossa forma de trabalho sobre o tema mulher. A partir deste mal estar inicia-se um processo de intercâmbio com outras mulheres, para chegarmos ao encontro de formas criativas e de legitimação das tarefas exploratórias. Assim, o tipo de metodologia e de pesquisa que estamos reivindicando tem, neste momento, um *status* de metodologia exploratória.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> MIES, Maria. Por uma Metodologia Feminista de Pesquisa. Op. cit. p. 2 a 9.

Este momento de exploração é particularmente rico e importante de ser desenvolvido enquanto trabalho teórico e de conceitualização, diferenciado de uma produção de respostas prematuras que reforçam as categorias anteriormente utilizadas. Significa que o pensamento científico tradicional nos compele a apresentar respostas "objetivas", e não acompanha o movimento de transição das mulheres que traz em seu âmago a noção de ambiguidade. Esta noção de ambiguidade, tão difícil de sustentar quando se pretende o reconhecimento acadêmico, é necessária e legítima.

Devemos pensar sobre a renovação das metodologias tradicionais, pressionar os institutos oficiais que levantam dados sobre a mulher e dar ênfase para que as próprias mulheres consigam as informações.

No entanto, é preciso partir para a elaboração de nossa própria teoria social, nossas próprias categorias de análise, conceitos adequados para a explicação de nossos problemas. Não se trata apenas de uma questão de renovação de metodologia, mas, sobretudo no que diz respeito à mulher, de criação de metodologias, novos métodos e novas técnicas. Não se pode falar da mulher de maneira abstrata, mas de diferentes mulheres com problemas diversos, em realidades sócio-econômicas diversas.

A área de mulher e política não está suficientemente elaborada, apesar da participação cada vez maior das mulheres no campo político. Da mesma forma, o tema da Saúde está pouco trabalhado, inclusive do ponto de vista teórico, porque as catego



rias que se tem utilizado até agora, não incorporam um novo conhecimento sobre as questões de saúde relativas à mulher.

A universalidade do problema feminino e a possibilidade de elaboração de linhas teóricas desenvolvidas nos países industrializados, em razão das condições de maior acesso ao processo de conhecimento, não pode ser vista como uma produção apenas consumida. É um enfoque importante no movimento feminista retomar as teorias produzidas e repensá-las sobre as especificidades próprias de nossa condição.

Seria muito importante determinar quais as perspectivas gerais do trabalho a ser desenvolvido na área mulher. Quer dizer, para que e para quem vamos fazer programas de formação e estudo? Para quem e para que vamos pesquisar e em que perspectivas será realizada esta pesquisa? Em uma perspectiva com um corte classista? Em uma perspectiva feminista? Em um trabalho onde nos veremos num binômio classista e patriarcal? Esta é uma preocupação que me surgiu ao longo do meu processo de elaboração desta dissertação. E todas essas perguntas poderão se transformar em temas para futuros trabalhos.

Nesta linha de atuação, devemos dizer não ao academicismo, não ao diletantismo, e dizer sim ao que significa apreensão da realidade da mulher, sim ao que significa contribuição ao processo de transformação e construção de uma nova realidade.

Tentei articulações teóricas como a relação entre o que é classe social e sexo, o que nunca havia sido elaborado antes num contexto de ensino tradicional.

A ambiguidade como tônica de uma nova metodologia feminista é um aspecto importante a destacar. A palavra ambiguidade adquire uma significação muito especial para quem viveu sob regimes políticos que pregam o oposto da ambiguidade, mas sim a autoridade do conhecimento e a hierarquia. No entanto, se estamos começando a criar e a formular, a ambiguidade faz parte de nosso processo de auto-conhecimento.

Considerando as determinações históricas, no âmbito cultural, social, político e econômico, que plasmam a condição de produção existencial da mulher, observamos que a mulher geralmente se anula culturalmente enquanto sujeito, assumindo o discurso do Outro, no caso o homem, seja ele o pai, o marido, o irmão mais velho ou a autoridade.

No entanto, é principalmente a mulher quem educa, quem ajuda a "formar" a nova sociedade, seja como mãe (no lar), ou como professora (na escola).

Hoje, quando nos colocamos a discutir os problemas educacionais e nos detemos sô na dimensão dos conteúdos ou de metodologias, parece-me que fugimos do problema central e primeiro, que é a educadora que vai transmitir este ou aquele conteúdo, através de uma determinada metodologia.

É claro, também, que a discussão da problemática da Escola Pública tem de ser feita a partir de uma análise mais global da nossa conjuntura política. Partindo da visão de totalidade temos que avaliar, primeiro, a sociedade brasileira hoje, para então focalizar a Escola, e como ela é "produzida dentro" desse contexto.

Entendo que a partir do momento em que se der a real importância à questão da formação da professora, inclusive entendendo-a melhor em sua especificidade "feminina" podemos dar alguns passos na transformação de nossa escola.

E por que a questão feminina me parece fundamental?

Porque, para se chegar a um processo transformador na escola, é preciso que o agente deste processo (a professora) também se liberte.

É preciso, então, levar a professora a um processo de auto-conhecimento e de desenvolvimento de sua consciência crítica e profissional. Ela deve saber por que está ali, "por que" e "o que" ensinar.

São um sujeito com espírito crítico e consciência política tem condições de transformar o real. Ou de, pelo menos, tentar; ou, até, optar por alienar-se, mas cabe também à escola transmitir essa consciência de nossa historicidade.

Enfim, para que as mulheres, de um modo geral e não apenas as professoras, consigam realmente emancipar-se, é importante que o façam de forma organizada e coletiva. Não existe transformação, na sociedade, que passe apenas por uma libertação individual. São a ação coletiva levará a uma possível transformação de nossa sociedade e, conseqüentemente, de nossa escola.

Repensar a história me parece sempre um primeiro passo para quem efetivamente quer transformar. A mulher hoje em nosso país terá que buscar as causas de sua alienação e passividade políticas para poder não só entendê-las, mas principalmente superá-las.

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que nos deixa uma infinidade de traços recebidos no inventário. Não se pode ter uma concepção do mundo criticamente coerente sem a consciência de nossa historicidade (Gramsci, 1978).<sup>4</sup>

A maior participação da mulher na política se faz urgente na medida que temos clareza de que o atual modelo econômico brasileiro tenta nos levar cada vez mais rapidamente à desesperança.

Somos metade da população, como mudará a sociedade se permaneceremos imóveis, caladas, subjugadas sem participar de forma ativa no processo político de transformação de nossa sociedade?

Quando a mulher, fugindo à liberdade, muitas vezes se constitui em coisa, "caminho alienado" é para evitar a angústia e a tensão de uma existência autenticamente assumida (Beauvoir).

A política, o sistema jurídico, a religião, a vida intelectual e artística, são construções de cultura predominantemente masculina. O "masculino" e o "feminino" são criações culturais. "Aprendemos" a ser homens e mulheres e a aceitar

<sup>4</sup> GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, RJ, Ed. Civilização Brasileira, 7a. ed., 1978. p.12.

como "naturais" as relações de poder entre os sexos. Assim, acreditamos que "política" é coisa para homens.

Visões como essas é que levam também a grande mentira do "ser apolítico". Quantas vezes já ouvimos as professoras dizerem, "sou apolítica", ou "neutra". Ou, "não falo de política na minha "aula"!!!

Assim se expressam por entenderem política como atividades desenvolvidas em instituições ligadas ao Estado, dos partidos políticos, ou organizações do tipo sindical, ou de base.

A caracterização da política estritamente como atividade de profissional, ligada à organização administrativa do Estado, dificulta a compreensão da sociedade como uma sociedade política de fato, em todos os níveis, em todas as suas dimensões. Disfarça o modo como a sociedade realmente se organiza, ou seja, como uma rede de relações de poder autoritário que se estende por todas as relações sociais — família, escola, relações amorosas — e não só pelas chamadas instituições políticas.

As implicações concretas das formas históricas da "produção do ser mulher", são compreendidas primeiramente através do conceito do "humano" marxista. Na verdade a sociedade capitalista é uma sociedade que castra homens e mulheres.

Se a fala e a prática válidas até então tem sido a do homem, enquanto parte deste "humano" construído historicamen

te, não podemos perder de vista o humano em geral, devido ao risco de construir um "machismo" feminino.

É preciso portanto analisar como a mulher é construída historicamente, na sua especificidade "feminina" mas sempre sem perder de vista o conjunto da totalidade das relações sociais em que a sociedade capitalista "cria" esta mulher e também o homem.

Marx diz na VI tese sobre Feuerbach que:

*A essência do homem não é uma abstração que reside em cada indivíduo. Na sua realidade, ela é o conjunto das relações sociais.*

*Marx afirma que o homem, como espécie e como indivíduo constitui um exemplar desta espécie, é o produto do desenvolvimento histórico, isto é, um produto social. Marx não se limita a repetir a tese um pouco banal de Aristóteles segundo a qual o homem é "zoon politikon", isto é, que ele vive e produz sempre em comum com os outros homens, que ele desde o berço está destinado à sociedade sem a qual não poderia sobreviver. Marx supera esta tese e afirma que o homem é o produto da sociedade, ou seja, que ele é obra da sociedade.*

*Marx, constatando que a crítica da religião tinha posto, em toda a sua crueza, o problema do homem, escreve: "Mas o homem não é um ser abstrato, situado fora do mundo, o homem é o mundo do homem, Estado, sociedade."<sup>5</sup>*

Assim, Marx não apenas afirma que o homem está ligado ao mundo e à sociedade como, também, que o homem é constituído, criado, por este mundo.

Do ponto de vista do materialismo histórico, trata-se aqui de uma tese relativamente simples e clara. Se admitirmos

<sup>5</sup> MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã—Teses sobre Feuerbach*. Ed. Moraes, São Paulo, 1987. p.23.

que não é a consciência dos homens que determina as condições deles mesmos mas a condição deles que determina a respectiva consciência, que as opiniões, as atitudes, as valorizações etc, são um produto histórico determinado pela ação recíproca da base e de supra-estrutura — com esta limitação, no entanto, de que no curso de longos períodos históricos o movimento do conjunto é, em última análise, determinado pelo movimento da base — devemos admitir, neste caso, que é a estrutura das relações sociais, das relações de produção em primeiro lugar, que determina o que o homem é em consciência humana, são elas que a criam mesmo se o processo de tal criação for extremamente complexo. Isto que os filósofos chamam de "natureza humana" ou, melhor ainda, a "essência do homem" é, pois, reconduzida ao papel de um produto ou, em outras palavras, ao papel de uma função das relações sociais.<sup>6</sup>

No manifesto comunista, Marx e Engels fazem uma análise de como a sociedade burguesa cria e vê a mulher.<sup>7</sup>

*Para o burguês, sua mulher nada mais é que um instrumento de produção. Ouvindo dizer que os instrumentos de produção serão explorados em comum, conclui naturalmente que há verã comunidade de mulheres. Não imagina que se trata precisamente de arrancar a mulher de seu papel atual de simples instrumento de produção.*

*Nossos burgueses, não contentes em ter à sua disposição as mulheres e as filhas dos proletários, sem falar da prostituição oficial, têm singular prazer em cornearem-se uns aos outros.*

<sup>6</sup> MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã—Teses sobre Feuerbach*. Ed. Moraes, São Paulo, 1987. p.21-24.

<sup>7</sup> MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. Vol. 1, Ed. Alfa-Omega, São Paulo, . p.35.

O casamento burguês é, na realidade, a comunidade das mulheres casadas. No máximo, poderiam acusar os comunistas de quererem substituir uma comunidade hipócrita de mulheres, e dissimulada, por outra que seria franca e oficial. De resto, é evidente que, com a abolição das relações de produção atuais, a comunidade das mulheres que deriva dessas relações isto é, a prostituição oficial e não oficial desaparecerá.

As declarações burguesas sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a grande indústria destrói os laços familiares do proletário e transforma as crianças em simples objetos de comércio, em simples instrumentos de trabalho.

Se se pressupõe o homem como homem e sua relação com o mundo como uma relação humana, só se pode trocar amor por amor, confiança por confiança, etc. Se se quiser gozar de arte deve-se ser um homem artisticamente educado; se se quiser exercer influência sobre outro homem, deve-se ser um homem que atue sobre os outros de modo realmente estimulante e incitante. Cada uma das relações com o homem — e com a natureza — deve ser uma exteriorização determinada da vida individual efetiva que se corresponda com o objeto da vontade. Se amas sem despertar amor, isto é, se teu amor, enquanto amor, não produz amor recíproco, se mediante tua exteriorização de vida como homem amante não te convertes em homem amado, teu amor é impotente, uma desgraça.<sup>7</sup> (grifos do autor)

Assim, a partir do "como" a sociedade cria e estrutura essa mulher, se torna compreensível o fato de que muitas vezes sua posição enquanto professora é "anti-educadora", por excelência.

A minha própria vivência como educadora e o que posso perceber teoricamente é que a questão específica da mulher e a questão da mulher como educadora me levam a transpor a armadilha de pensar a Escola, como a Escola em si, ou de outro lado "pensar" a Sociedade sem escolas!

<sup>7</sup> MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. Coleção os Pensadores. p.32.



O mesmo tipo de relações políticas, sociais e econômicas que produziu essa escola, produziu também a professora, con dizente com esta mesma escola.

A partir então da análise das amarras fundamentais que produzem hoje a Escola que nós temos e da relação direta da pro fessora com esse processo de construção dessa Escola poderemos identificar "sinais" que tragam uma real contribuição ao deba te.

Nem podemos continuar caindo no "pedagogismo", a escola nela mesmo (currículos mal estruturados, a incompetência da pro fessora, etc.), nem cair no outro extremo, a culpa é toda da sociedade.

Para entender melhor a Escola, não posso formular a ques tão de qual é o papel da Educação "hoje", mas sim qual o papel que foi sendo construído e gerado para essa escola. A mesma me todologia se aplica ao estudo específico sobre a mulher, como foi construída, primeiramente essa mulher, no mundo do humano-social, para só então poder entender a sua prática como educa dora.

Para crescermos criticamente, como analisa Gramsci, pre cisamos, como um primeiro passo, de um "conhece-te a ti mesmo", ou seja, o início da elaboração crítica é a consciência daqui lo que se é realmente, como produto do processo histórico que até agora se desenvolveu e que nos deixou traços. É preciso fa zer inicialmente este inventário.

Pensar o presente significa perceber as fases do desenvolvimento de nossa própria historicidade, que determinaram a nossa concepção de mundo. É preciso também levar em conta as contradições existentes com outras concepções e com elementos de outras concepções.

O homem ativo da massa age praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica deste seu agir, que é também um conhecer o mundo enquanto o transforma. A sua consciência histórica pode, pelo contrário, estar historicamente em contraste com seu agir (Gramsci).

*Esta contraditoriedade da consciência muitas vezes produz um estado de passividade moral e política. A necessidade da compreensão crítica de si mesmo, através do inventário, e, num segundo momento, a consciência de ser parte de uma certa força hegemônica (isto é, a consciência política), é a primeira fase para uma progressiva auto-consciência, em que a teoria e prática finalmente se unificam.*

*Assim, a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devir histórico que vai progredindo até a posse real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária.*

*Compreender e avaliar realisticamente a posição e as razões do adversário (e por vezes é adversário todo o pensamento passado) significa precisamente ter se libertado da prisão das ideologias (no sentido de cego fanatismo ideológico). Só então estaremos realmente nos colocando de um ponto de vista "crítico", o único fecundo na investigação científica.*

*A luta cultural para transformar a "mentalidade" popular e difundir as inovações filosóficas só se concretizará quando essas inovações se demonstrarem "historicamente verdadeiras", na medida em que se tornarão concretamente (isto é, histórica e socialmente) universais (Gramsci)<sup>8</sup>.*

<sup>8</sup> GRAMSCI, Antonio. 1891-1937 — Obras escolhidas/Antonio Gramsci: Tradução de Manuel Cruz, revisão de Neli da Rocha Cunha. São Paulo, Martins Fontes, 1978. p.29.

Cabe destacar então a escola como um dos espaços para realizar esse trabalho de busca ao senso crítico. Pois o papel da escola pode ser justamente o de levar os indivíduos a esta passagem do senso comum à consciência crítica, através da aquisição do conhecimento.

Como poderá, no entanto, a mulher, que através de séculos foi educada para a submissão, assumir tal papel? Qual seria seu verdadeiro papel? Qual seria a verdadeira função da escola?

Se encararmos a escola como a instituição onde devemos transmitir o conhecimento, não podemos ingenuamente acreditar que esse conhecimento virá isento de ideologia. É claro que a própria escolha deste ou daquele conteúdo já traz uma determinada opção.

Pareceu-me então que a escola tem sido sempre predominantemente uma instituição a serviço do sistema, cujo principal objetivo é manter a reprodução deste sistema. Entrega-se a educação à mulher, na medida que ela reproduzirá o discurso masculino do poder. Os conflitos e as contradições que hoje já percebemos no universo escolar já são derivados do lento e doloroso processo de libertação que vêm travando as mulheres, principalmente no nosso século. Além disso, na medida que os alunos pertencem a outra classe social, esses conflitos e contradições estarão sempre presentes. As contradições que se fazem sentir no universo escolar são de gênero, raça e classe. Aí es

tão presentes todos os preconceitos de nossa formação histórica.

E só quando for superada a sociedade de classes, chegando o momento histórico em que prevalecem os interesses comuns, a dominação cederá lugar à hegemonia, a coerção à persuasão, a repressão se desfará, prevalecendo a compreensão. Aí, sim, estarão dadas historicamente as condições para o pleno exercício da prática educativa. E só então poderemos também de fato superar os preconceitos oriundos da nossa história.

Nesse momento o Estado passará a ser identificado com a sociedade civil que absorverá a sociedade política (Gramsci).

Esse fortalecimento da sociedade civil deve estar presente como uma das preocupações da nossa Escola Pública. Pois hoje é uma das formas concretas de combate ao Estado autoritário brasileiro, com todos os preconceitos estimulados por esse sistema.

O exercício da prática educativa enquanto prática política só é possível num tipo de sociedade que se delinea no horizonte de possibilidades das condições atuais mas que não chegou ainda a se concretizar. Isto porque uma maior "plenitude" da educação como, no limite, uma maior plenitude humana está condicionada à superação dos antagonismos sociais.

Ora, ser idealista em educação significa justamente agir como se esse tipo de sociedade já fosse realidade. Ser realista inversamente, significa reconhecê-la como um ideal que buscamos atingir.

No processo histórico que implica o desenvolvimento e transformação da sociedade, isto é, a substituição de determinadas formas por outras, educação e política se articulam cumprindo, entretanto, cada uma funções específicas e inconfundíveis, porque é uma relação que se trava fundamentalmente entre antagônicos, a política supõe a divisão da sociedade em partes inconciliáveis. Por isso a prática política não pode não ser partidária. Em contrapartida a educação, sendo uma relação que se trava fundamentalmente entre não-antagônicos, supõe a união e tende a se situar na perspectiva da universalidade. Por isso ela não pode ser partidária (Saviani).

Em outros termos: a prática política se apoia na verdade do poder; a prática educativa no poder da verdade. Ora, a verdade (ou conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria patenter a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação (Saviani).

Eis aí o sentido da frase "a verdade é sempre revolucionária". Eis aí também porque a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa em cada etapa histórica é aquela que está na vanguarda, a classe historicamente revolucionária, que possui um caráter progressista, através de uma prática crítica

de educação. É este o sentido da afirmação de Gramsci segundo a qual "a burguesia não consegue educar os seus jovens", os quais se deixam atrair culturalmente pelos operários; "os jovens (...) da classe dirigente (...) se rebelam para a classe progressista que se tornou historicamente capaz de tomar o poder".<sup>9</sup>

Conclui-se então que a importância política da educação reside na socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política. Daí ter eu afirmado que ao se dissolver a especificidade da contribuição pedagógica anula-se, em consequência, a sua importância política.

São através do conhecimento, as classes populares poderão tomar consciência dos conflitos da sociedade. Devido a isso a classe dominante tenta impedir o acesso a esse conhecimento de forma crítica, pois esse acesso aceleraria a possibilidade de superação das contradições, já que sob as formas ideológicas os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas consequências. E será através das contradições das relações sociais que se identificará em que momento a educação exerce a sua função mediadora ou ainda quando a escola tem prioritariamente um papel reprodutor.

Algumas professoras já percebem o caráter mediador da educação como fundamental, pois é em todo esse processo de trans

<sup>9</sup> GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. p.52.

formação que buscamos através da mediação, "o expressar-se de relações concretas em que se veiculam mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. O conceito de mediação indica que nada é isolado. O pensar não referido ao real pretende-o a-histórico e neutro".

*O conhecimento, como saber verdadeiro dos mecanismos de exploração, não é imanente à classe social, por isso ela precisa dele, já que sem ele não atinge a concepção da totalidade social (Cury).<sup>10</sup>*

Analizando, no entanto, as práticas educativa e política brasileiras e a formação das "professoras" o que observamos é uma grande alienação da sua condição histórica, principalmente por parte das professoras primárias, o que as impede de desenvolver uma verdadeira consciência profissional.

A professora primária dificilmente consegue se "ver" como um sujeito político, mulher do terceiro mundo, e devido a isso a sua prática muito tem contribuído para reforçar o carãter reprodutor da escola e seu "conservadorismo".

As lideranças femininas do magistério fluminense hoje já vem tentando desmistificar essa questão da "condição" feminina, levando progressivamente algumas professoras a discutirem e a se verem enquanto profissionais, e não mais como "tias".

No entanto, essa face feminina que tenta hoje desesperadamente pensar, ter uma voz, se choca com a memória e um passa

<sup>10</sup> CURY, Jamil. *Educação e Contradição*.

do opressores que delimitaram de forma muito explícita qual o verdadeiro "papel da mulher", em nossa sociedade.

*1.2 – A negação de uma dialética do prazer: as concepções burguesas de trabalho e disciplina*

A "não" apreensão teórica do que seria a totalidade social e política brasileiras trará limitações sérias para a professora no seu processo de constituir-se enquanto "ser" político, profissional e MULHER. O "não" acesso dessa professora ao seu próprio auto-conhecimento, enquanto indivíduo e cidadã, ocasionará uma visão parcial do fenômeno educativo.

A opressão desenvolvida pelo histórico brasileiro de uma sociedade patriarcal machista, aliada a um Estado e a uma Igreja extremamente conservadores, farão muitas vezes, dessa professora primária, um instrumento reprodutor da sociedade tal qual está estruturada.

Um dos principais instrumentos utilizados para se manter as mulheres nesse universo alienante, foi, sem sombra de dúvidas, o da repressão à sua própria sexualidade e, consequentemente à sexualidade dos filhos e alunos. Será através de rígidas normas e de uma disciplina férrea, que se manterá o corpo e a mente limpos e adestrados, enfim "normais".

Não me parece por acaso que o próprio lema da nossa bandeira, seja "Ordem e Progresso", o que denota a grande influência da Igreja Católica, garantindo a assepsia e "normalidade"



da família brasileira, assim como a presença dos militares com um papel preponderante ao longo de toda nossa formação histórica, inclusive no que se refere à educação.

E preciso disciplinar (*Ordem*) para garantir o desenvolvimento pleno e sadio dos indivíduos na nossa sociedade (*Progresso*). Ninguém melhor para desenvolver esta ideologia do que um Estado, que se constituía sobre as influências da Igreja e das Forças Armadas.

Não será à toa que as leis sobre Educação durante, principalmente o período do Estado Novo (Francisco Campos e Capanema), assim como pós-64, trarão sempre uma preocupação moral doutrinária, que alia Estado, Família, Pátria, Nação num mesmo Corolário. E as marchas com "Deus, pela família", assim como as campanhas "Dê ouro para o Brasil" só virão reforçar ainda mais a ideologia dominante.

A professora primária, portanto, que vê vedado o seu próprio auto-conhecimento, começando pelo seu próprio corpo e funcionamento da sua sexualidade, terá inúmeros entraves para construir uma Escola libertadora, aonde o conhecimento possa de fato ser socializado, de forma livre e democrática, superando as barreiras impostas pela desigualdade.

As distorções presentes na Escola são características de uma sociedade como a nossa, dividida em classes sociais, e mais, nitidamente dividida numa minoria opressora, que mantém a grande maioria oprimida fora do alcance dos meios através dos quais

ela poderia se libertar como: saúde, educação, participação nas decisões políticas, habitação, etc.

Durante a análise do trabalho de campo foi me parecendo claro a necessidade de romper com essas "normas" e "ordens" que a Escola petrificou nas primeiras décadas do nosso século.

Os movimentos mundiais da juventude na década de 60 vão tentar romper com esses velhos padrões de "disciplina".

Mas partirá dos alunos, do movimento estudantil e não dos professores os primeiros gritos de rebeldia. É preciso desobedecer, dizer não, adotar o amor livre, ridicularizar a velha disciplina "petrificada" dos acadêmicos, dos militares, dos doutores, enfim dos professores... MESTRES...

Nota-se no feminismo um movimento similar, na primeira fase da sua luta, quando tudo é centrado no corpo, no direito ao prazer e a livre escolha da maternidade, tudo isto bastante simbolizado no gesto de "tirar os sutiãs".

De verdade, no entanto, podemos verificar que a questão da sexualidade vai muito mais além e que sem discutí-la teremos de fato na escola um "conhecimento" parcial ou fragmentário, que oculta parte da história humana que é fundamental para a felicidade dos indivíduos e para o seu pleno desenvolvimento enquanto cidadãos.

Como diz Foucault ao se referir ao surgimento da disciplina:

*O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa (...) a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil e inversamente. (...) Forma-se então uma arte do corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.*<sup>11</sup> (grifos meus)

As dificuldades portanto, que a mulher e a mulher-professora, em particular, terão para lidar com a sua própria sexualidade traz grandes problemas no trato com os filhos e alunos, principalmente no período da adolescência dos mesmos, quando não há como ignorar mais a questão sexual.

Porque, na verdade, a sexualidade humana, é muito mais que um simples mecanismo para a procriação, mais do que um mero instrumento biológico para a sobrevivência da espécie humana. É, principalmente, uma razão para a comunicação social e implica uma certa *dialética do prazer*, de um prazer que espontaneamente tende a ser compartilhado com outros.<sup>12</sup>

Talvez seja a sexualidade um dos campos onde mais intensamente se manifesta a estrutura do poder existente nas relações sociais. E não é de estranhar que uma sociedade que historicamente tenha sido – e continua sendo – opressora e repressora das necessidades e aspirações individuais da maioria de seus membros, precise de repressão sexual para poder sobreviver. No seio das nossas sociedades classistas, a sexualidade

<sup>11</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes, 1975. p.127.

<sup>12</sup> DURO, Enrique Gonzales. *A Dialética do Prazer*. In: *El Viejo Topo*, nº 41, fevereiro de 1980, Trad. por Marly de A.G. Vianna. p.127

sem controle seria socialmente destrutiva, economicamente pouco rentável ou arruinadora e politicamente subversiva.

Nesse sentido, o aspirar consciente e solidariamente à liberdade sexual seria extremamente subversivo, porque isso exigiria uma transformação radicalmente libertadora das estruturas sociais e porque, de alguma maneira, contribuiria para uma abordagem de luta de classes, numa sociedade que nega, restringe ou manipula para a grande maioria da população, o direito ao pleno prazer dos sentidos, ao uso espontâneo de seu próprio corpo, e, em definitivo, à livre disposição de uma vida própria. Lutar por uma maior liberdade sexual implicaria na conscientização e na rebelião de uma grande maioria oprimida e sacrificada, contra a minoria opressora .<sup>13</sup>

Por isso, se se quer conservar a "ordem social estabelecida" é preciso continuar sacrificando a sexualidade, renunciando ao prazer autêntico e "esquecendo" o corpo. Quer dizer, é preciso manter uma sexualidade economicamente útil e politicamente conservadora, porque, caso contrário, se produziria uma "desordem amorosa" e um grande "descontrole social". Mesmo que talvez isso não fosse negativo para o indivíduo.<sup>14</sup>

Efetivamente, de uma outra perspectiva revolucionária ou talvez, utópica, a libertação sexual poderia ser socialmente "construtiva", à medida em que proporcionasse ao homem e mulher

<sup>13</sup> DURO, Enrique Gonzales. op. cit. p.128-29.

<sup>14</sup> Id. ibid. p.130.

oprimidos e reprimidos um claro objetivo de luta: a consecução de uma felicidade individual solidariamente compatível com os demais. E os oprimidos poderiam unir-se na luta por uma sociedade livre em todos os níveis, igualitária e harmoniosa para todos.

Como podemos apreender em "A dialética do prazer" do Enrique Gonzales Duro, a repressão do desenvolvimento da sexualidade humana é uma estratégia da sociedade capitalista que atinge tanto a homens como a mulheres. São que no caso específico feminino, considerando-se a nossa formação histórico-patriarcal isso se acirra.

A repressão ao desenvolvimento da sexualidade humana vai refletir diretamente o caráter castrador da própria Escola. A escola pública tem se aperfeiçoado em inibir, castrar e ocultar o nosso prazer e o nosso desejo em todos os sentidos, com a cumplicidade quase total de grande parte das professoras.

São uma "nova" mulher e portanto, uma "nova professora" ao longo da luta pela liberação e igualdade feminina tornaria verdadeira, dentro da sociedade brasileira, a "profecia" lacaniana: "Anuncia-se uma ética... não pelo caminho do medo, mas simplesmente pelo desejo".

Analisando a questão do prazer, na ótica capitalista, observamos uma relação direta com o que ela espera do rendimento da classe trabalhadora.

O trabalho foi glorificado e convertido em objeto de culto pela ideologia dominante, principalmente quando a burguesia impôs uma *ética de rendimento*. Foi então que o trabalho foi dirigido para um mercantilismo que subordinava o homem às mercadorias que produzia, sem a menor criatividade, até que o mesmo se convertesse numa mercadoria a mais. Nesse sistema, o indivíduo, ao trabalhar, cumpre uma função preestabelecida que foi imposta de cima e que o ocupa durante quase todo seu tempo. Nesse tempo de trabalho o prazer fica em suspenso e dominam a dor e o sacrifício físico. O corpo tem que ser submetido a um regime repressivo, que lhe impulse a uma maior produtividade. O trabalho perde o contato vivido com sua própria sexualidade, afastando dele a necessidade do prazer sensorial e sexual. Seu corpo se faz ascético, renuncia ao prazer, perde a libido, se dessexualiza, transformando-se numa máquina, num simples instrumento de trabalho, que, de vez em quando, convém lubrificar e deixar repousar. A libido é sacrificada e afastada da vida pública e do trabalho, restringindo-se o mais possível no tempo e no espaço, concentrando-se nos genitais de acordo com uma função reprodutiva da força de trabalho.

É preciso então que a professora, enquanto trabalhadora da educação e todos os trabalhadores reflitam melhor sobre a dimensão do trabalho e seu valor social.

Diz Castoriadis:

*Desejo e peço a Deus que antes de tudo meu trabalho tenha um sentido, que eu possa aprovar aquilo a que lhe serve e a maneira como é feito e que me permita entregar-me a ele*

verdadeiramente e usar minhas faculdades, bem como enriquecer-me e desenvolver-me.

Mais adiante,

... e já na escolha que faço do principal interesse de minha vida, no trabalho a que me consagro, cheio de sentido para mim (mesmo se nele encontro, e aceito, o fracasso parcial, os prazos, os desvios, as tarefas em si mesmas, sem sentido...).<sup>15</sup>

É necessário, portanto, que as professoras, enquanto proffissional, reflitam melhor sobre o sentido do seu trabalho: a quem ensino, por que ensino, a quem sirvo. Impossível um professor alienado desenvolver um aluno consciente e crítico.

O professor que visa no seu trabalho fazer da escola um instrumento de transformação da sociedade e não mera reproduta do sistema, deverá inclusive ter a preocupação de incentivar o surgimento de futuras lideranças entre os seus alunos. Pois, como diz Weffort para se construir a democracia precisamos também de governantes para este novo estado democrático. Cury também reflete sobre a função mediadora da educação:

*Negociar a insatisfação vivida em vista de uma organiza*  
*ção mobilizadora obriga a uma tarefa mediadora da educação*  
*que ilumina e coopera neste transformar-se sujeito*  
*da História. (...) o conhecimento pode impregnar a experiên*  
*cia, que cultivada conceitualmente, ganha em amplitude e coe*  
*rência. A função mediadora da educação, em vista dessa ação*  
*realmente transformadora, implica uma dialética entre o vivi*  
*do e o conhecimento...*<sup>16</sup>

<sup>15</sup> CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Geny Reynaud; revisão técnica de Luis Roberto Salinas Fortes. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

<sup>16</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985.

Podemos perceber portanto, que os agentes pedagógicos são fundamentais em qualquer projeto da escola, já que são eles que veiculam a ideologia relativa a tal projeto.

Ao fazermos o recorte apenas da instituição-escolar podemos deixar de lado inúmeras variantes. Mas seria impossível e interminável querer aprisionar dentro de uma análise precisa todo o conjunto de relações que é vivido hoje dentro de nossa sociedade.

Para fazermos essa análise escola-sociedade é preciso então não dissociar a teoria da prática. Não podemos nos basear apenas em pensar teoria, é preciso fugir da letra morta e nos reportarmos à prática viva.

Gramsci diz mesmo que a identificação da teoria e prática é um ato crítico.

Ainda sobre essa questão, gostaria de comparar o saber do homem do povo com o intelectual, que me parece ter muito a ver com esta perspectiva.

Gramsci diz que: "O elemento popular 'sente', mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual 'sabe' mas nem sempre compreende e especialmente 'sente'.

*O erro do intelectual consiste em crer que se possa saber sem compreender e especialmente sem sentir e ser apaixonado (não só do saber em si, mas pelo objeto do saber), isto é, em crer que o intelectual possa sê-lo (e não um puro pedante) se distinto e afastado do povo-nação, compreendendo-as e, portanto, explicando-as; (...) não se faz política-história*



*ria sem esta paixão, isto é, sem esta conexão entre intelectual e povo-nação.*<sup>17</sup>

Aqui poderíamos comparar essa relação do intelectual com o povo que Gramsci faz, com a relação aluno-professor:

*O essencial da educação corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre a criança e o adulto, e à evolução, desta relação, que depende do que um e outro farão.*<sup>18</sup>

Todas as características levantadas até então: processo de conscientização política; respeito à individualidade do alu no e a sua dimensão social; respeito ao nosso prazer e ao nosso desejo; uma nova relação de poder; resgate do valor social do trabalho; o incentivo à liderança; relação teoria-prática e o incentivo à autonomia só serão possíveis a partir da desmistificação da nossa própria história.

Seria fundamental conhecer e discutir nossa verdadeira história, visando a superação dos preconceitos da sociedade tão bem inculcados pelos nossos livros didáticos.

Creio que só atingiremos essa escola através do caminho da autonomia, pois no dizer de Castoriadis,

*O desejo de autonomia tende fatalmente a emergir onde existem homem e história, porque, como a consciência, o objetivo de autonomia é o destino do homem, porque presente, desde o início, ela constitui a história mais do que é constituída por ela.*<sup>19</sup>

<sup>17</sup> GRAMSCI, A. Obras completas. Op. cit.

<sup>18</sup> CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da sociedade. Op. cit.

<sup>19</sup> Id. *ibid.*

Logo, a mulher-professora na relação dialética reprodu  
ção-contradição, muitas vezes desempenhará um papel mediador.  
E a escola e a educação, de fato, na sociedade capitalista, cons  
tantemente assumem a tarefa da mediação.

Quando essa professora se conscientizar, assumindo uma  
consciência crítica, auto-superando o senso comum, se modifica  
rã, e o que podemos observar é que ela procederá também assim  
a uma mudança da escola onde atua:

*Por isso se pode dizer que cada um muda a si mesmo, se  
modifica, na medida em que muda todo o conjunto de relações  
de que ele é o centro de ligação.<sup>20</sup>*

Esta mulher consciente tem que estar atenta, no entanto,  
para não enveredar pelo caminho de um feminismo machista, que  
excluiria os homens e apenas mudaria o opressor. Pois, como  
diz Paulo Freire, quem liberta o opressor é o oprimido. A li  
bertação da mulher é de fato uma liberação humana, de todos.

Na verdade, temos que rever o próprio argumento frequen  
temente utilizado, de que o casamento é uma forma de explora  
ção da mulher pelo homem na família operária ...

*O tamanho da família operária, não pode ser pensado, pois,  
como um pressuposto para o próprio trabalhador; ele é um re  
sultado, que não se repõe para o trabalhador, mas apenas pā  
ra o capital. Pensar a produção de filhos como se fossem mer  
cadorias leva a um duplo equívoco: o primeiro é o de esque  
cer-se que a mercadoria é a força de trabalho, e não o trabā  
lhador ou seus filhos, e o segundo é pensar os filhos como  
uma mercadoria que pertencesse ao trabalhador. Os filhos fa  
zem parte do custo de reprodução da força de trabalho como*

<sup>20</sup> GRAMSCI, A. Obras completas. Op. cit. p.48.

um resultado aleatório, não planejado, e essa aleatoriedade está presente no fato de que os salários não são pagos tendo em vista o tamanho da família do trabalhador, mas determinados, de um lado, pela virtualidade técnica que ele transfere ao capital, e, de outro, pelo valor que ele incorpora ao produto. A especial combinação interna à família do trabalhador de venda de força de trabalho mais produção doméstica de valores de uso apenas aproveita o capital, no sentido de pagar salários mais baixos à força de trabalho que o seu próprio custo de reprodução.<sup>21</sup>

Logo se partirmos do conceito de modo de produção, chegar-se-á à evidência de que a família, tal qual se apresenta atualmente no Ocidente, constitui uma instituição social altamente ajustada à produção capitalista. Isto porque é exatamente o caráter doméstico da produção e da reprodução da força de trabalho que garante ao capitalismo uma taxa de exploração mais elevada e, por conseguinte, um processo mais rápido de acumulação. Ainda que a mulher trabalhe fora do lar, desde que se desincumba também das tarefas domésticas, está trabalhando gratuitamente para a produção e a reprodução da força de trabalho a ser explorada pelo capitalismo. Por isto não tem sentido a afirmação de Mickey e John Rowntree de que "... o próprio capitalismo está minando a família nuclear à medida que as mães se tornam trabalhadoras".<sup>22</sup> O que o capitalismo destruiu foi a família enquanto unidade produtiva, permitindo-lhe reter, todavia, a função de produzir uma mercadoria a força de trabalho. Organizar as tarefas domésticas em moldes capitalistas não é conveniente para os proprietários dos meios de produção na me

<sup>21</sup> OLIVEIRA, Francisco. *A Economia da Dependência Imperfeita*.

<sup>22</sup> MICKEY e JOHN ROWNTREE. *More on the political economy of Women's liberation*, Monthly Review 8, January, 1970:30.

dida em que haveria um encarecimento dos custos da mercadoria força de trabalho. Por outro lado, este processo liberaria mão-de-obra feminina das tarefas domésticas, aumentando a pressão sobre uma economia que não apresenta capacidade de absorver toda a força de trabalho da sociedade nem mesmo em conjunturas expansionistas. Por isto, "as mulheres constituem uma parcela muito conveniente e elástica do exército industrial de reserva".<sup>23</sup>

*Assim, ainda que as mulheres possam melhorar sobremodo sua situação nas nações capitalistas, jamais atingirão a igualdade total com relação aos homens. Os limites da liberação da mulher encontram-se na existência ativa do capital. Esta afirmativa não expressa nenhuma crença em qualquer automatismo social. A mera abolição do capitalismo em favor da implantação do socialismo não significa a liberação total da mulher. A luta pela realização histórica da igualdade dos sexos deve constituir um dos itens mais importantes da luta de classes e, certamente, deve ser objeto de mais uma revolução cultural, já na fase de implantação do socialismo. A relativa inércia das superestruturas ideológicas impõe a necessidade de uma revisão constante não apenas do comportamento político de quem rege os destinos da nação, mas também das possibilidades de realização que estão sendo oferecidas às distintas categorias de sexo.*<sup>24</sup>

No capítulo III da dissertação poderemos observar, através da análise do discurso das entrevistas, como a questão da alienação se torna presente na escola, mantendo-a muitas vezes como instrumento de reprodução. No entanto, analisando o movimento das contradições que fazem o cotidiano da nossa escola pública do Rio de Janeiro, vamos perceber também a superação

<sup>23</sup> BENSTON, M. *Political economy of women's liberation*. Monthly Review 4, september, 1969: 29.

<sup>24</sup> SAFFIOTI, Heleieth I.B. *Mulher, modo de produção e formação social*. In: Contexto, São Paulo, 1977. p.45 a 59.

de alguns conflitos, já apontando, ao mesmo tempo, para a transformação.

O que ocorre é que essa professora, a medida que se politiza, adquire consciência crítica e profissional, se vê diante de muitas contradições. Tenta construir um discurso próprio "feminino" mas sua pouca experiência do poder, por exemplo, demonstra que quase sempre quando ela ocupa cargos de mando, reproduz o discurso autoritário ("masculino").

Como não reproduzir o modelo opressor que essa sociedade burguesa e capitalista construiu?

Um dos caminhos apresentados seria o da autonomia coletiva, o que garantiria o fato de não enveredarmos por projetos pessoais, oportunistas.

*Será que meu desejo é desejo de poder? Mas o que eu que ro é a abolição do poder no sentido atual, é o poder de todos. O poder atual é que os outros são coisas, e tudo que quero se opõe a isso. Aquele para quem os outros são coisas, é ele próprio uma coisa e eu não quero ser coisa nem para mim nem para os outros. Não quero que os outros sejam coisas, não teria o que fazer delas.<sup>25</sup>*

Mudar portanto esta ôtica capitalista não é uma tarefa possível ou exclusiva da Escola e dos profissionais da educação, mas estes, enquanto cidadãos politizados e sujeitos críticos da sua própria história, poderão optar por uma nova ôtica da prática escolar. Lutando contra a dicotomia do saber manual-intelectual e também contra a visão de uma Escola Pública "for madora" de mão-de-obra barata.

<sup>25</sup> CASTORIADIS, C. A *instituição imaginária da sociedade*. Op. cit. p.115.

Aqui se coloca a necessidade de reflexão inclusive sobre o conceito de "Intellectual orgânico", de que nos fala Gramsci.

Ora, observando a prática escolar da *ótica*, não do trabalho produtivo material imediato e individual, mas principalmente sob o aspecto do trabalho mental, "intellectual" e no interior do corpo coletivo do trabalho, certamente pode-se perceber sua contribuição na reprodução da força de trabalho dos que supervisionam, administram, planejam em nome do capital, dentro da própria empresa capitalista.<sup>26</sup>

A função da escola, nesse contexto, se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento de condições gerais, da reprodução capitalista, mas também no das condições técnicas, administrativas, políticas, que permitem ao capital "pinçar", na expressão de *Gianotti*, de dentro dela aqueles que, não pelas mãos, mas pela cabeça, irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo.<sup>27</sup>

O intellectual orgânico cumpre, para Gramsci, a função de dirigente, organizador, de ideólogo da própria classe.<sup>28</sup>

Se fica claro, então, que a escola enquanto instituição produtora ou simplesmente sistematizadora e divulgadora de saber — e de um saber que no interior da sociedade capitalista é força produtiva comandada pelos interesses do capital, ainda que não exclusivamente — tem uma contribuição nula ou marginal na qualificação para o trabalho produtivo material e imediato, tendo em vista a desqualificação crescente deste tipo de trabalho, o mesmo não ocorre em termos de fornecimento de um certo nível de conhecimento objetivo e elementar para a grande massa de trabalhadores, e/ou de um saber mais elaborado para minorias que atuam em ocupações a nível de gerência e planejamento, supervisão, controle, e mesmo para determinadas funções técnicas das empresas capitalistas de capital privado ou "público-privado".

Concebendo-se as relações capitalistas de produção não simplesmente como relações técnicas, mas como relações sociais, relações de classes, vemos que a escola, além de ter um papel na "formação" dos quadros de assalariados que administram, controlam, supervisionam, planejam, em nome do capital — os portadores da "função do capital" — estende sua ação igualmente na formação dos quadros que atuam nas instituições repressivas do Estado. Trata-se de quadros que, embora pertencentes à categoria de trabalhadores improdutivos — enquanto produtores das condições gerais (político-ideológicas, legais), não materiais, necessárias à produção e realização da mais-valia — contribuem para a acumulação capitalista.<sup>29</sup>

26 FRIGOTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Impordutiva.

27 Id. *ibid.*

28 Id. *ibid.* p.152.

29 Id. *ibid.* p.153.

Todo esse contexto terá que ser analisado dentro da totalidade expressa pelo movimento da própria sociedade, na medida em que a escola é uma instituição que a reflete, seja reproduzindo-a, seja trazendo os germes da sua transformação.

Ao longo de meus estudos, fui observando o quanto essa mulher reprimida pela sociedade, dominada por uma personalidade que ela não escolheu, mas que lhe foi imposta, vai "deseducando".

Toda a insegurança e dificuldade dessa figura feminina é reproduzida para os filhos e alunos. Como mãe e professora se essa mulher não se conscientizar e não se libertar, ela só fará reproduzir o modelo da sociedade que aí está.

E na medida que a mulher não consegue se libertar do modelo e do discurso masculino ficará sempre aprisionada pelo outro. No dizer de Castoriadis:

*A caracterização essencial do discurso do Outro, do ponto de vista que aqui interessa, é sua relação com o imaginário. É que, dominado por esse discurso, o sujeito se toma por algo que não é (que, de qualquer maneira não é necessariamente para si próprio) e para eles os outros e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente. O sujeito não diz, mas é dito por alguém, existe pois como parte do mundo um outro (certamente, por sua vez, travestido). O sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente porque não sabido como tal.<sup>30</sup>*

Mas de forma alguma, essa é uma situação petrificada, o próprio movimento da nossa práxis a altera, como diz Gramsci:

<sup>30</sup> CASTORIADIS, C. A Instituição Imaginária da Sociedade. Op. cit. p.124.

(...) por isso se pode dizer que cada um muda a si mesmo, se modifica, na medida em que muda e modifica todo o conjunto de relações de que ele é o centro de ligação. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, fazer-se uma personalidade significa adquirir consciência de tais relações, e modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto de tais relações... Uma vez que o indivíduo pode se associar com todos os que querem a mesma mudança e se esta mudança é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um número impotente de vezes e obter uma mudança bem mais radical do que a primeira vista pode parecer possível.<sup>31</sup>

A Escola Pública, quando privilegiar o alunado das classes populares e suas comunidades, poderá abrir espaço para o saber, o conhecimento, a linguagem e a cultura dessas classes.

E, a partir da elaboração e do confronto desses saberes popular e letrado, esse aluno, tanto quanto a professora com prometida politicamente com esse processo de transformação poderão construir o seu discurso "próprio".

Baseando-se em Castoriadis, "meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina", diria que é também por aí que o processo de libertação pode se iniciar, isto é, pela construção de uma linguagem própria e coerente, que nos permita participar da sociedade dominante letrada.

Mas o que é meu discurso? O que é um discurso que é meu? Diz Lacan: "Um pólo de atributos, eis o que é o sujeito antes de seu nascimento (e talvez seja sob seu acúmulo que ele sufocarã um dia)".

<sup>31</sup> GRAMSCI, A. Obras completas. Op. cit. p.48.



O tornar-se MULHER, enquanto sujeito político autônomo por parte da professora, poderá contribuir para que ocorra o mesmo processo com seus alunos, não apenas como um *sujeito au*  
*tônomo, mas dando à autonomia sua dimensão social.*

## CAPÍTULO II

### HISTÓRICO DA "CONDIÇÃO" FEMININA

*A emancipação da mulher, na igualdade de condição com o homem, é e continuará impossível enquanto a mulher for excluída do trabalho social produtivo e tiver de limitar-se ao trabalho privado doméstico. Para que a emancipação da mulher se torne possível é preciso, antes de tudo, que a mulher possa participar da produção em larga escala social e que o trabalho doméstico não a ocupe além de uma medida insignificante.<sup>1</sup>*

#### 2.1 – Produção histórico-cultural da mulher até o final do século XVIII

No presente capítulo analiso a produção histórico-cultural da mulher que desprovida de si, na medida que lhe é roubada sua identidade, se vê construída enquanto objeto. Essa construção de um modelo de submissão para a mulher é que dá a dimensão exata da sociedade que nós temos construído, com um homem também castrado na sua vontade e no seu desejo, enquanto ser humano, genérico.

O homem do nosso tempo se desgraçou a ele mesmo, não sendo mais o homem, mas sim as "relações que o constroem".

Começemos, então traçando a trajetória histórica das mulheres e de como se chega ao feminismo.

<sup>1</sup> ENGELS, Friedrich. *Les origenes de la famille de la propriété et de l'Etat*. Editions Sociales. p.148.

O que vamos perceber de imediato em nossos estudos e pesquisas é até mesmo a dificuldade de construir essa história das mulheres, na medida que ela é escrita predominantemente pelos homens. Diria mais: é uma história oculta, ainda por escrever.

Numa sociedade em que o poder é masculino, a história interessa-se pela condição passada dos camponeses e dos trabalhadores (depois de ter se interessado quase exclusivamente pela dos poderosos), mas até o momento ocultou a das mulheres. Só se estudou o *homo* (*faber, sapiens, economicus, ludens, etc.*) tendo ocultado sistematicamente a *mulier* (*faber, sapiens, economicus, ludens, etc.*).

No paleolítico, nas sociedades de caça, as mulheres dedicam-se inicialmente à coleta, mas também participam da caça com os homens.

As relações humanas nesse período são caracterizadas pela ausência de guerra.

A descrição da condição das mulheres nessas tribos feita por Lévi-Strauss foi criticada pelos autores anglo-saxões: se as mulheres são trocadas, os homens também o são; e não são somente os homens que trocam, mas também as mulheres, presentes nas decisões coletivas da tribo. Enfim, a cessão das mulheres a uma tribo estrangeira, o casamento sendo a constituição de uma aliança, não é a cessão de um objeto, pois as mulheres, como os homens que são trocados, continuam sendo sujeitos de direitos tanto em relação aos seus parentes como em relação aos parentes do cônjuge. Portanto, não se pode partir das conclusões de Lévi-Strauss para delas deduzir a distribuição do poder entre os sexos nas tribos paleolíticas, mesmo porque a exogamia era o meio de concluir tratados de aliança com as tribos estrangeiras e consequentemente de substituir a guerra endêmica por tratados de paz.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> MICHEL, André.

*Sendo as mulheres muito consideradas, as únicas estatuetas encontradas desse longuíssimo período foram figuras femininas de pedra ou marfim com atributos sexuais fortemente assinalados. O papel da mulher na geração, e não o do homem, teria marcado a imaginação dos artistas, homens e mulheres, da época. Isso explica o fato de a mulher ter podido gozar, nesse período, de um estatuto que, ao menos nos países anglo-saxões, é considerado como igual ou mesmo superior ao do homem.*<sup>3</sup>

Com a primeira Revolução Neolítica podemos perceber uma grande participação das mulheres. Como Gordon Childe e inúmeros outros autores, E. Boulding pensa que a agricultura foi uma invenção das mulheres.

*A preponderância das mulheres nas invenções e atividades novas, durante esse período, faz supor que sua condição deve ter se elevado socialmente. Não somente as mulheres transmitem o aprendizado das novas técnicas a seus filhos, como o parentesco efetua-se em linha feminina; além disso, as primeiras divindades observadas são femininas. As figuras femininas de pedra ou marfim com atributos sexuais fortemente assinalados do Paleolítico, sucede a generalização de estatuetas similares geralmente modeladas em argila, encontradas nas habitações e nas sepulturas neolíticas. São frequentemente denominadas "Deusas-Mães", pois a terra de cujo seio surjem os jovens brotos parece ter sido imaginada pelos homens do Neolítico como uma mulher fecunda.*<sup>4</sup>

*Finalmente, nessa civilização matriarcal, não se dispõe de indício algum que permita concluir que havia uma atividade belicosa.*<sup>5</sup>

Um enorme excedente alimentar permitiu então a explosão demográfica e a sedentarização. Ao pequeno grupo de Paleolítico, à aldeia do Neolítico antigo, sucederam grandes burgos e

<sup>3</sup> MICHEL, André.

<sup>4</sup> Id. ibid.

<sup>5</sup> Id. ibid.

depois cidades. A cidade é o primeiro antagonismo de classe, pois supõe a existência de excedentes agrícolas e de uma classe que é alimentada por outra, o desenvolvimento da propriedade privada e da acumulação. A divisão do trabalho permite o aparecimento, nas cidades, de uma classe de artesãos, sacerdotes e militares a serviço dos mais ricos. A acumulação dos bens por alguns dá origem à formação de uma sociedade estatal, baseada na escravidão, nas classes sociais e na degradação da condição das mulheres.

Coube às mulheres historiadoras e etnólogas explicar o mecanismo pelo qual essa degradação se efetuou. Para Germaine Tillion, o novo ideal de expansão das famílias sedentárias que viviam da agricultura, autorizado pelo crescimento demográfico e alimentar, determinou a estrutura do grupo e sua nova forma de relações com o exterior. A exogamia, necessária à sobrevivência dos caçadores do Paleolítico para garantir, através da aliança, territórios de caça, sucede o regime de *endogamia*, em que todas as moças da casa são guardadas como reprodutoras pelos chefes de família para os primos da casa. É o começo do enclausuramento das mulheres. A aliança pelo casamento das mulheres "exportadas" para outros clãs é substituída pelo recurso à guerra. Os homens têm necessidade de apropriar-se pela força das terras do vizinho para aumentar as suas e encontrar uma fonte de sobrevivência quando os solos se esgotam. A guerra endêmica substitui os tratados de paz. Essa evolução é confirmada pelos estudos pré-históricos mais recentes. Assim nasceu a concepção instrumental das mulheres reduzidas aos papéis

de genitoras e de servas produtoras do grupo familiar.

O neolítico médio rompeu o equilíbrio do homem com a natureza, do homem com seus semelhantes e o equilíbrio de uma divisão de trabalho entre os sexos que não se baseava na exploração de um pelo outro.

Aqui é interessante nós observarmos que quando surge a guerra surge também a opressão da mulher, juntamente com a divisão de classes e a propriedade privada.

É o início do "poder MASCULINO" na história do homem. Ao mesmo tempo, a dominação feminina nas religiões desaparece.

*Durante milhares de anos a Deusa-Mãe foi o único objeto de veneração; apareceram então estatuetas com representações masculinas e o símbolo masculino, o falo, foi modelado na argila e esculpido na pedra. (...) Tais símbolos implicam o reconhecimento do papel paterno na procriação, notando-se a emergência de divindades masculinas, e também o enfraquecimento progressivo das bases ideológicas do matriarcado num período em que a substituição do arado, conduzido pelo homem, substitui a enxada, manejada pela mulher, e arruinou a fundação econômica do matriarcado.<sup>6</sup>*

Vemos, então, que o homem, já no Neolítico médio, assim que se constitui um PODER MASCULINO, estrutura a sociedade no sentido de oprimir a mulher. Ele começa a se afastar de sua própria natureza "humana", de "homem", no sentido genérico.

Assim as professoras com conhecimento histórico e compreensão de nosso processo cultural, terão clareza de que não

<sup>6</sup> CHILDE, Gordon. *The Prehistory of European Society*. Londres, Penguin Books, 1958. p.110.

nascemos "homens" ou "mulheres", mas somos, sim, forjados por modelos que como podemos ver já começam a se estruturar no NEOLÍTICO MÉDIO, junto com várias outras formas de opressão, que surgem nesse período com o aparecimento da própria *guerra*.

No antigo Egito, como a urbanização não se desenvolveu como em outros locais na Antiguidade, se mantém um maior poder das mulheres. Os faraões mudavam frequentemente de capital e essa prática impediu a acumulação do poder depois do eclipse de uma dinastia.<sup>7</sup> O poder político das grandes rainhas egípcias coexistiu com o das mulheres administradoras dos templos que geriam os recursos locais.<sup>8</sup> As deusas eram mais fortemente enraizadas nas antigas aldeias egípcias do Neolítico antigo que na Suméria, sem dúvida porque as dinastias egípcias eram menos sedentárias. Em consequência, a condição das mulheres egípcias do Neolítico era muito superior à das mulheres da Suméria.<sup>9</sup>

O que podemos concluir é que a vida nômade preservou as mulheres do enclausuramento.

Seria importante analisar como a atividade econômica atua fortemente como determinante da estrutura político-social. De fato, a distribuição do poder e os diversos papéis sociais vão

<sup>7</sup> BOULDING, Elise. *Nomadisme Mobilité et Statut des Femmes*. In: A. Michel (org.), *Femmes, sexisme et sociétés*. Paris, PUF, 1977. p.229-230.

<sup>8</sup> Id. *ibid.*

<sup>9</sup> Id, *ibid.*

se delinear a partir das necessidades econômicas de uma determinada sociedade.

Segundo E. Boulding, os historiadores qualificaram erroneamente de *harēm* uma palavra árabe do séc. VII, as cortes femininas que foram um tipo de instituição equivalente às cortes masculinas em algumas das mais antigas sociedades urbanas estatizadas. A corte feminina, apesar de retrospectivamente qualificada de *harēm*, na origem não era sinônima nem de poligamia nem de enclausuramento das mulheres.<sup>10</sup> No Egito, "o harēm era, na realidade, uma corte de mulheres onde se administravam os negócios nacionais e internacionais. Constituía provavelmente, na origem, mais um indício de poder das mulheres que de sua fraqueza."<sup>11</sup> Existia nos altos círculos da aristocracia. Além disso, "a mãe ou a mulher do imperador ou do califa tinha seu próprio primeiro-ministro e um séquito que compreendia milhares de pessoas."<sup>12</sup>

Ao contrário, "para a mulher do ambicioso comerciante das classes médias, não se tratava de uma corte animada, mas de um espaço fechado onde só contava com a companhia das mulheres de sua própria família".<sup>13</sup> Com efeito, é nas classes médias das grandes cidades antigas que nasceu o conceito e a prática do gineceu, qualificado de *harēm* nos países árabes. O gineceu, ou

<sup>10</sup> BOULDING, Elise. Op. cit.

<sup>11</sup> Id. ibid.

<sup>12</sup> Id. ibid.

<sup>13</sup> Id. ibid.



a arte da habitação reservada às mulheres em Atenas, encontra do também nas famílias dos comerciantes judeus da Síria, constituía a forma oposta da corte feminina:

*A mulher era, certamente, senhora em seus aposentos, mas, como lhe era vedado sair, falar de seu poder dentro da casa não tem sentido algum. O gineceu parece ter servido de modelo de civilização para os impérios persa e heleno quanto à maneira de viver das mulheres de estatuto elevado.*<sup>14</sup>

Cabe aqui observar como o valor da categoria trabalho é encarado pelas classes mais elevadas. Cria-se de imediato um preconceito social. Não fica bem para um comerciante deixar a sua mulher trabalhar. Ao lado disso se estrutura fortemente outra característica do MACHISMO, que é da necessidade do verdadeiro HOMEM ser CAPAZ de sustentar a sua família. Esse seria um papel predominantemente masculino, que irá desenvolver a própria idéia do "paternalismo". Na verdade se infantilizam crianças e mulheres porque um homem pensará e sustentará a sua casa. Podemos perceber também na religião toda a representação desse poder masculino, quando se diz "Deus é PAI e tudo provê" — aí está embutida a tônica do sustento econômico. Deus é HOMEM. A mulher só serviu para procriar, dar à luz, o que nada mais é do que a representação também na sociedade do seu papel feminino.

Enfim, como dizem os versos de Adélia Prado, não só Deus é homem, mas também o diabo, o presidente, os governadores, os deputados, etc., etc., etc. Enfim, o PODER é homem e dos homens.

<sup>14</sup> BOULDING, Elise. Op. cit.

Quanto ao papel da religião na opressão das mulheres po demos afirmar que se o cristianismo e o islã foram no início responsáveis por uma melhoria da condição das mulheres, a repressão estava em germe nessas duas religiões que faziam das mulheres seres humanos de segunda classe, indignos de exercer as funções sacerdotais em consequência de seu sexo. O desenvolvimento de uma casta de sacerdotes, cujo ensino se baseou na superioridade dos machos e no desprezo pelas mulheres, consagrou essa repressão, cujo apogeu foi atingido no Ocidente com a Inquisição.

Com a queda do Império Romano se desorganizam as instituições tradicionalmente hostis à emancipação das mulheres: o Estado centralizado, a cidade e seu corolário, isto é, a existência das classes médias, para quem o enclausuramento das mulheres é sinal de conforto e de mobilidade social.

No vazio provocado por essa queda, emergiram as organizações tribais dos germanos e dos francos. Ainda que os costumes dos germanos em relação às mulheres fossem rudes, Tácito ficou impressionado com o papel das mulheres como sacerdotisas, profetisas e guerreiras.

Nos séculos VI e VII, apesar de os Padres da Igreja terem privado as mulheres do direito ao episcopado e terem colocado em seus escritos todo o anti-feminismo dos séculos precedentes, as mulheres contribuíram na mesma medida que os homens para a fundação de mosteiros nas regiões não-desbravadas.<sup>15</sup> Além dis

<sup>15</sup> MCNAMARA, Juan e WEMPLE, Suzanne. Sancity and power: the dual pursuit of medieval women. In: Renate Bridenthal e Claudia Koonz (orgs.). *Women in European History*. Boston Houghton Mifflin, 1977. p.96.

so, "monjas e religiosas perservaram na mesma medida o conhecimento e aconselharam os novos chefes que haviam sido convertidos. As terras que elas controlavam e as populações que governavam deram às abadessas um poder igual ao dos abades e às vezes mesmo ao dos bispos. Entre leigos, sō as rainhas exerceram um poder comparável.<sup>16</sup>

No final do sêculo VIII, Carlos Magno (742-814) proibiu que religiosas e cōnegas instruíssem meninos em seus conventos. Assim, nos sêculos seguintes, as mulheres frequentemente eram mais instruídas que seus maridos, mesmo no caso de serem eles reis. Do sêculo V ao X, na Europa, sō se tem conhecimento de um auto dramático, de uma religiosa alemã, Hroswitha de Gandersheim, autora de uma dezena de peças.<sup>17</sup>

Para manter seu imenso impêrio, Carlos Magno criou um corpo de funcionários (*missi dominici*), que não incluía mulheres. Em compensação, manteve a tradição antecarolíngia de confiar às rainhas o ministêrio das finanças e a administração dos domínios da realeza, a distinção entre propriedade privada e propriedade pública sendo desconhecida na época.

Assim, as rainhas controlavam o tesouro real, onde iam buscar recursos para pagar aos cavaleiros a serviço do rei. As esposas dos imperadores bārbaros foram assim diplomatas, artesãs da paz, fundadoras de escolas e missões cristãs. O cris

<sup>16</sup> MCNAMARA, Joan e WEMPLE, Suzanne. Op. cit.

<sup>17</sup> Id. *ibid.*

tianismo penetrou nos bárbaros graças às esposas reais. Clotilde converteu seu marido à religião cristã e fundou inúmeros mosteiros e igrejas. Quando se tornou regente do reino, Batilda, mulher de Clóvis II, procurou atenuar a condição dos escravos.<sup>18</sup>

As mulheres aristocratas também geriam com competência os negócios de milhares de parentes ou de clientes pertencentes a poderosos grupos de clãs. As mulheres de todas as classes sociais obtiveram o direito de herdar em plena propriedade os bens imobiliários e de aliená-los sem autorização paterna ou marital. A sorte das viúvas foi, assim, consideravelmente melhorada. Além disso, entre 701 e 1200, os pais podiam escolher dar a seus filhos o sobrenome materno ou paterno.<sup>19</sup> Na Espanha, na França, na Alemanha, aproximadamente um quinto das terras pertenciam a mulheres, que também geriam os bens dos filhos menores.

As mulheres, abadessas, rainhas e princesas, promovem a religião católica, seja pela educação que dispensam às crianças de ambos os sexos, seja convertendo seus maridos e súditos, pois vêem no cristianismo um fermento de melhoria da condição das mulheres. Por sua vez, os imperadores e os reis apoiam-se na Igreja, única organização sólida depois da queda do Império Romano, para estabelecer seu poder e manter seu rei

<sup>18</sup> BOULDING, Elise. *The underside of History*. Op. cit.

<sup>19</sup> BLOCH, M. *La société féodale*. 5. ed., Paris, Albin Michel, 1968.p.206

no. A consequência foi a sua submissão à legislação da Igreja e a substituição dos costumes muito duros dos germanos em relação às mulheres pela interdição da poligamia e do divórcio-repúdio.

A condição das mulheres camponesas sofreu a influência dessas mudanças. Os recenseamentos dos trabalhadores agrícolas de ambos os sexos feitos pelos senhores da época revelam que as camponesas eram respeitadas e apreciadas por sua produção alimentar e artesanal.

As mulheres iniciam com muitos trunfos o período de paz dos séculos X e XI. A desintegração da propriedade imperial dos Carolíngios deu lugar à fragmentação dos domínios e, em consequência, ao poder político e econômico considerável de mulheres castelãs, senhoras soberanas de seus castelos e terras.

Assim,

*... à posse de grandes domínios estavam ligados os direitos soberanos de requisição militar, de justiça, de cunhagem de moeda, de cobrança de impostos e todas as outras responsabilidades governamentais. As abadessas enviavam seus cavaleiros à guerra. As mulheres nobres sentavam no tribunal com seus maridos e dirigiam o castelo quando seus esposos estavam na guerra (...). Quando se examina esse período, parece que não houve qualquer barreira efetiva aos poderes das mulheres. Elas aparecem como chefes militares, juizes, castelãs, dispondo inteiramente de sua propriedade.<sup>20</sup>*

*Nesse período anterior ao século XII, a identidade da condição das mulheres é surpreendente. Apesar das enormes diferenças de cultura, religião e sistema político, "a língua convencional da exclusão das mulheres" ainda não nasceu durante esse primeiro milênio, nem no Ocidente, nem em Bizâncio, nem nos países muçulmanos. As mulheres gozavam de grandes liberdades, que lhes permitiam exercer todos os papéis que mais tarde foram proibidos ao seu sexo. Mas o antefeminismo continuava existindo e certos homens, particularmente*

<sup>20</sup> MACNAMARA, J. e WEMPLE, S. Op. cit.

*os califas do mundo muçulmano, já procuravam restringir es  
sas liberdades.*<sup>21</sup>

No final do século XI, a revolução gregoriana introduziu reformas no interior da igreja. Impondo o celibato dos sacer  
dotes e expulsando os leigos do encargo dos ofícios religiosos, a igreja eliminou as mulheres das funções elevadas que exerciam. Além disso, o convento como local de cultura e de educação foi substituído inicialmente pelo poder episcopal, em seguida pela hierarquia católica romana, o centro de fermento cultural dei  
xou os mosteiros para estabelecer-se nas escolas e universida  
des criadas pela igreja junto das catedrais. O acesso é proi  
bido às moças, que continuam sua educação nos conventos. Essa defasagem educacional é invocada pelos homens para excluir as mulheres das profissões liberais. Assim, no século XIV, as pro  
fissões de cirurgião e de barbeiro, onde tinham conquistado um lugar, lhes são proibidas.

É fundamental analisarmos como é a Igreja Católica a prin  
cipal forjadora historicamente dessa "caracterização feminina opressora". Ela esteve aliada sempre aos poderosos, como o foi também no caso da escravidão negra. Em nome do poder se perfi  
larã junto ao sistema capitalista como uma de suas mantenedo  
ras, legitimando todas as formas de opressão, como o colonia  
lismo e a própria guerra.

Muito clara é a colocação feita por Roger Garaudy a res  
peito do problema. Diz ele:

<sup>21</sup> BOULDING, Elise. Op. cit. p.390.

Adotou-se mesmo o hábito de benzer as armas — pelo menos certas armas, como as das legiões que Mussolini enviou à Etiópia e as de Hitler quando o episcopado alemão, reunido em Fulda a 24 de dezembro de 1936, proclamou: "O Chefe e Chanceler do Reich, Adolf Hitler, deu-se conta, a tempo do progresso do bolchevismo, e consagrou-se por completo a afastar esse formidável perigo do nosso povo alemão e do Ocidente. Os bispos alemães consideram seu dever apoiar o Chefe do Reich nessa luta por todos os meios de que disponham no terreno religioso.

Em contrapartida, não se encontrou papa capaz de fazer face a Auschwitz e arriscar-se a ali morrer.

Benzidas também foram as armas da rebelião franquista; e benzidas as armas do invasor norte-americano no Vietnã, pelo Cardeal Spellman, que batizou o corpo expedicionário "Soldados de Cristo", sem a menor censura de Roma.

Nenhuma condenação, ainda de leve, aos ditadores que torturam na América Latina e à sinistra ideologia da "segurança nacional" — suprema justificativa dos verdugos.

Feitas as contas, o que resulta da "defesa da vida", tão grandemente exaltada a propósito do aborto, como se o homem e sua vida só fossem dignos do mais absoluto respeito quando no estado de embrião, tornando-se assim tão pouco merecedores de defesa na idade adulta? O infanticídio deixa de ser criminoso quando é adiado até a idade em que se faz um soldado?

Se a igreja houvesse consagrado a condenar, tão abertamente e com a mesma clareza e empenho, a violência militar e as ditaduras sangrentas, tantos interditos radicais quantos os que pronunciou contra a pílula, o aborto e o divórcio para "defender a vida", a ameaça de genocídio nuclear e das milhares de mortes em guerras "convencionais" (que ceifaram 35 milhões de vidas depois de 1945) teria sido percebida com maior amplitude. Ou então a igreja teria comprovado sua impotência para "defender a vida".<sup>22</sup>

Essa mesma igreja que ajuda de forma concreta a construir o violento mundo MASCULINO, vai criar todo um discurso para legitimar o verdadeiro papel e as "funções" da MULHER. Tendo um papel fundamental na formação histórica brasileira, na medida

<sup>22</sup> GARAUDY, Roger.

que legitimando o colonialismo, estará de braços dados com o Estado Português.

Analisemos as seguintes citações: Frei Antônio de Páua, pregador do setecentos, admoestava as mulheres, "... particularmente as que têm muita viveza de espírito e (por isso) estão sujeitas a ser muito apegadas a seus sentidos" (A arte de viver em paz com os homens. Lisboa, Régia Oficina Tipográfica, 1783 — Biblioteca do Pe. Jamil ABIB).

Obediência e silêncio, portanto são o antídoto contra o "mundo dos sentidos".

Manuel de Arceniaga, em um manual de confissão nos dá a medida deste "mundo dos sentidos", na mira dos vitupérios eclesiásticos:

*Temos, pois, obrigação de reprimir os movimentos ilícitos da paixão sensual e devemos abster-nos também de tudo o que provoca a luxúria como a demasiada familiaridade com pessoas de outro sexo... Os espetáculos profanos, as pinturas torpes, os bailes, as canções de amor, a lição de livros que contém expressões amorosas ou a arte de amar; as palavras desonestas, a ociosidade, a vida delicada e dada aos gostos do sentido... O vão superfluo e desavergonhado adorno das mulheres, seus enfeites enganosos, suas cores artificiais, seus unguentos olorosos e outros mil embelezos e embustes que usam para chamar a atenção dos homens. Mas sobretudo, o que é mais provocativo e não se pode tolerar, é a nudez dos peitos, nem as desculpas que aparentam cobri-los com gazes e panos transparentes, porque não os ocultam nem cobrem, antes com estes enganos artificiosos, provocam, atraem e chamam mais a atenção...<sup>23</sup>*

<sup>23</sup> ARCENIAGA, Manuel de. *Método práctico de hacer fructuosamente confesión general*. Madrid, Imprensa de Ramon Ruiz, 1724. p.331. (Biblioteca Redentorista).



A mulher confunde-se com desordem sensual, seu corpo é alvo e estímulo para o pecado, e qualquer atitude amorosa, embaralha-se com contravenção. A necessidade de recato é regra:

*Se alguma mulher se untar com alvaiade ou outro enfeite a fim de agradar a outros que o seu marido, imponha-se-lhe penitência de três anos.*<sup>24</sup>

*... fazendo a mulher o contrário de amar e respeitar marido, é permitido a este, reger e aconselhar sua mulher e ainda castigá-la moderadamente se merece...*<sup>25</sup>

Ao modelo de desordem sensual ou de inserção no mundo dos sentidos, contrapõem-se a necessidade de recato que deve ser obedecida até à força. Se o castigo não for humano, administrado pelo marido ou pelo confessor, será Divino. Falando sobre as pecadoras, Manuel Bernardes<sup>26</sup> ameaça:

*O almas adúlteras a Deus e miseravelmente enganadas pelo deleite torpe e lucro vil das criaturas, em cujo seguimento andais, adverti que vosso Esposo é zeloso e sabeis que vos não hã de perdoar naquele dia; se vos não atraveis a beber as águas amargosíssimas de sua maldição, antecipai-vos a pedir-lhe perdão...*

O Esposo Divino pode ser qual o marido terreno, violento e negativo. A esposa que desejar escapar aos castigos temporais ou celestiais,

*... deve estar sujeita a seu marido... deve reverenciar-lhe, querer-lhe e obsequiar-lhe... deve inclinar-se ao seguimento da virtude e com seu exemplo e paciência, ganhá-lo para Deus.. Não deve fazer coisa de importância sem seu conselho... deve abster-se de pompas e gastos superfluos e usar de vestido ho nesto conforme o seu estado e condição de cristã.*

<sup>24</sup> ARCENIABA, Manuel de. *Método práctico de hacer ...* Op. cit. p.151.

<sup>25</sup> Processo Divórcio. Arq. D. Duarte, Cúria Metropolitana, 1-15-16.

<sup>26</sup> BERNARDES, Manoel da Costa. *Impressão da Religião de Malta*, 1731.p.197.

Em todos os domínios da vida política, religiosa e econômica, as mulheres vão perdendo muitos de seus antigos papéis, mas resistiram valentemente tentando criar uma contracultura.

Irritadas com essa resistência tenaz das mulheres, a igreja e a burguesia se vingaram, respondendo com duas instituições que acabarão por "normalizar" as mulheres e por fazer a maioria delas aceitar o enclausuramento na família: a feitiçaria e a nova legislação familiar, que considerava a mulher como sendo juridicamente incapaz.

Essa caça às feiticeiras levou a um genocídio monstruoso que só terminou no século XVIII e que permitiu que se escrevesse: "Será necessário esperar o século XX e a história hitlerista para assistir na Europa a um genocídio de tal amplitude."<sup>27</sup>

Desde o final do século XV, o tratado de *Ménagier de Paris* (1498) define a nova ética a ser seguida na educação das meninas: estas devem ser preparadas para seus futuros papéis domésticos, cujo objetivo é o conforto do marido.

A ética burguesa nascente da "mulher em casa" adiciona-se uma nova filosofia que baseia o Estado no indivíduo e não mais na grande família feudal. As mulheres estão excluídas dessa concepção dos indivíduos-cidadãos do novo Estado Nacional.<sup>28</sup>

As mulheres das classes médias adotaram, em sua maioria, o modelo de domesticidade definido pela ética burguesa: dedi

<sup>27</sup> D'EAJBONNE, Françoise. *Histoire et actualité du féminisme*. Paris, Alain Moreau, 1972.

<sup>28</sup> ROWBOTHAM, Sheila. *Feminisme et révolution*. Paris, Payot, 1972.

cação à família e às funções domésticas, recurso ao marido sempre que houver decisões a serem tomadas, exclusão dos negócios públicos.

A resistência mais visível à restrição dos papéis das mulheres veio das rainhas e princesas. As rainhas revelaram-se tão capazes quanto os reis de construir um Estado nacional, de estabelecer alianças, de vencer as resistências feudais e de concluir tratados de paz. Assim, Isabel de Castela (1451-1504) trabalhou para a unificação da Espanha sem a ajuda de seu marido e, com suas companheiras, criou escolas, hospitais e conventos; Margarida de Navarra (1492-1549) lutou pela paz e foi uma escritora conhecida; Joana de Navarra (1528-1572) teve a reputação de ter sido o único soberano que nunca condenou alguém à morte por suas convicções religiosas. Elisabete Tudor (1533-1603) estabeleceu a preponderância da Inglaterra sobre os mares, etc.<sup>29</sup>

O exemplo mais extraordinário da capacidade das mulheres dos meios populares de resistir às limitações dos papéis é simbolizado por Joana D'Arc (1412-1431); nascida numa família camponesa, "teve a coragem de agir como se não houvesse limitações aos papéis femininos".<sup>30</sup> A sociedade patriarcal fê-la pagar caro essa audácia.

<sup>29</sup> BOULDING, E. *The underside of History*. Op. cit. p.538.

<sup>30</sup> Id. *ibid.* p.545.

Vale a pena nos determos um pouco sobre a própria figura de Joana D'Arc. Joana D'Arc foi, de fato, um Ícone de militância da mulher, mas ela não representava emancipação em qualquer sentido, a ponto de se transformar em modelo para as mulheres reais. Mesmo se esquecermos que ela excluía a maioria das mulheres que não era mais virgem — isto é, mulheres como seres sexuais — há no mundo em qualquer momento, por definição histórica, espaço para apenas umas poucas Joana D'Arc. E, por sinal, como demonstra a adoção cada vez mais entusiasta de Joana D'Arc pela direita francesa, sua imagem era ideológica e politicamente indeterminada. Ela poderia ou não representar a liberdade.

Na França, mulheres burguesas, sensíveis à mensagem do Renascimento, que preconizava os direitos do indivíduo, protestaram energicamente contra as novas normas de enclausuramento das mulheres. A poetisa Louise Labbé (1524-1566) rechaçou com armas os sitiantes de sua cidade natal e Marie de Gournay (1566-1645), filha adotiva de Montaigne, publicou um tratado sobre "L'égalité des hommes et des femmes e Le grief des dames", onde aparece sua revolta contra a condição imposta às mulheres de sua época, "a quem todas as coisas boas são proibidas, a quem a liberdade é recusada, a quem todas as virtudes são negadas".<sup>31</sup> Assim, "o feminismo tomou impulso com o aparecimento do Renascimento".<sup>32</sup>

<sup>31</sup> BOULDING, E. *The underside of History*. Op. cit. p.545.

<sup>32</sup> ROWBOTHAM, Sheila. *Feminisme of revolución*. Op. cit. p.17.

Oprimidas enquanto segundo sexo na sociedade inglesa, muitas mulheres encontraram sua emancipação emigrando para o Novo Mundo. Ao contrário do que acontecia na Europa, as autoridades das colônias não impediram as mulheres de "falarem por si diante da justiça, de dirigirem impressoras ou jornais, hospedarias e escolas, de praticarem a medicina e supervisionarem as explorações agrícolas".<sup>33</sup> No começo da colonização, a Assembleia de Virgínia concedeu terras tanto a mulheres como a homens. As mulheres holandesas que se estabeleceram em New Amsterdam (New York) exerceram uma influência decisiva sobre o desenvolvimento do comércio de seu país de origem com o alêmar e as Índias.

O liberalismo das primeiras assembleias de colonos norte-americanos não tardou a ceder lugar a práticas patriarcais, quando a colonização da América se desenvolveu.

As mulheres *quakers* desempenharam papéis religiosos e criaram na América seus próprios estabelecimentos para evitar as perseguições dos puritanos. Algumas foram enforcadas por se terem recusado a obedecer aos patriarcas da República americana.

Assim como as mulheres inglesas, também as francesas tiveram que lutar e resistir ao enclausuramento. A Revolução Francesa em nada melhorou sua situação. Muito ao contrário.

<sup>33</sup> BOULDING, E. *The underside of History*. Op. cit. p.564.

Em Grenoble, em 1788, as mulheres dirigiram uma petição ao rei. Praticamente em todos os lugares, elas preencheram seu *cahier de doléances* (literalmente, *caderno de queixas*. Nestes cadernos, a população assinalava suas queixas ou pedidos. Eram em seguida anexados aos cadernos dos Estados Gerais, de 1789), e nele denunciaram a condição feminina: "As moças do terceiro estado nascem sempre sem fortuna. Sua educação é muito imperfeita ou muito negligenciada (...).<sup>34</sup> Elas exigem sua libertação, o direito de votar e de serem representadas por elas mesmas: "Como os representantes devem ter absolutamente os mesmos interesses que os representados, as mulheres sô poderiam ser representadas por mulheres".<sup>35</sup>

Em 1789, quatro mil mulheres, pequenas comerciantes, vendedoras de peixe, lavadeiras, jornaleiras, atrizes, costureiras, desempregadas, cantoras, como Théroigne de Méricourt, dirigiram-se a Versalhes, onde conseguiram, com a família real, um decreto sobre o preço do trigo.

As mulheres das classes médias fundaram associações, onde se encontravam em igualdades com os homens, para apoiar a Revolução (como é o caso da Associação dos Amigos da Revolução). Outras (Olympe de Gouge, Claire Lacombe, Pauline Léon) organizaram associações exclusivamente femininas. Olympe de Gouge publicou a "Declaração dos Direitos das Mulheres", cujo

<sup>34</sup> Citado por Monique Boudoin, "Les femmes dans la Révolution française", In: *Le Peuple Français*, janeiro-março de 1973 (nº 9).

<sup>35</sup> BOUDOIN, Monique. Id. *ibid.*

artigo 10 afirma: "se a mulher tem o direito de subir ao cada falso; deve também ter o direito de subir à tribuna". Condorcet defendeu na Assembléia Nacional a emancipação das mulheres, sendo que ele mesmo escrevera em 1788: "O direito de ocupar-se diretamente ou por meio de representantes dos negócios de seu país é um direito que os homens possuem não em decorrência de seu sexo, mas de sua qualidade de ser de razão, qualidade partilhada com as mulheres".<sup>36</sup>

Em 1793, depois de as mulheres terem participado bravamente do esforço de guerra de 1792, três questões foram apresentadas aos deputados franceses:

- a) A aglomeração das mulheres em Paris deve ser permitida?
- b) Podem as mulheres exercer os direitos políticos e tomar parte ativa nos assuntos governamentais?
- c) Podem elas deliberar, reunidas em associações políticas ou em sociedades populares?

A essas três questões, os membros da Convenção responderam negativamente, instaurando assim "a morte política" das mulheres. O Código Civil que consagrará a morte civil das mulheres não demorará.

Já em abril de 1793, na Convenção, um relatório da Comissão de Legislação precisava que: "as crianças, os insanos, os

<sup>36</sup> Citado por Marie Cerati. *Le club des citoyennes républicaines revolutionnaires*. Paris, Editions Sociales, 1966.

menores, as mulheres, os condenados a uma pena aflitiva e infame... não seriam cidadãos". Foi assim que, por decreto, a Convenção recusou às mulheres o exercício dos direitos civis e a faculdade de criar associações.

## 2.2 – O Movimento Feminista nos séculos XIX e XX

Fica claro como a Revolução Burguesa e o advento do capitalismo são os verdadeiros responsáveis pelo "modelo" da mulher oprimida. O século XX será sem sombra de dúvida o mais penoso na história feminina, na medida que força a ferro e fogo um projeto de mulher, que nos anula enquanto ser humano e cidadãos.

O pensamento de Rousseau é magistral para reproduzir esse "projeto":

*Toda a educação das mulheres deve ser relacionada ao homem. Agradá-los, ser-lhes útil, fazer-se amada e honrada por eles, educá-los quando jovens, cuidá-los quando adultos, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida útil e agradável, são esses os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância.<sup>37</sup>*

Remetendo as mulheres às funções domésticas, desde o século XIV, os ideólogos burgueses criaram uma contradição que se desenvolveu nos séculos seguintes. Percebendo-se como as principais responsáveis pela alimentação cotidiana da família, as mulheres dos meios populares na Inglaterra e na França tornaram-se participantes, se não líderes, das revoltas que tinham

<sup>37</sup> ALVES, Branca Moreira e PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo, Ed. Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1981. p.35.



por objeto obter pão ou o tabelamento do trigo. Segundo S. Rowbotham, foi em consequência dessas iniciativas nas revoltas ligadas ao trigo que as francesas e as inglesas tiveram a experiência da ação coletiva. Participando dessas revoltas, aprenderam a pensar em termos de movimentos sociais, a defender seu sexo enquanto grupo discriminado e não mais seu destino individual.<sup>38</sup>

No entanto, o capitalismo competitivo só pode sobreviver apoiando-se na "acumulação permanente de base". Isso quer dizer que, através de todas as suas peripécias, o capitalismo só se mantém adicionando, à acumulação resultante dos lucros auferidos através da produção mercantil, uma acumulação "permanente" cuja fonte é a produção não-mercantil. A segunda é, na verdade, a condição necessária da primeira: através de sua produção doméstica não-mercantil, as mulheres reproduzem a força de trabalho de seu marido e de seus filhos, que estes podem vender no mercado de trabalho. Chamo a essa acumulação "acumulação de base" porque ainda hoje permite a acumulação capitalista. Gunder Frank denomina-a "acumulação permanente" porque ela permitiu, no início, constituir o capital:

*Se o capitalismo não tivesse tido sua contribuição (das mulheres), sob forma de trabalho não-pago e de exercício de reserva de mão-de-obra a explorar se necessário, a acumulação capitalista teria sido menos fácil, se não impossível.*<sup>39</sup>

<sup>38</sup> ROWBOTHAM, S. *Feminisme of revolucíon*. Op. cit. p.119.

<sup>39</sup> FRANK, A. Gunder.

Foi nessas condições que a ideologia da mulher no lar atingiu seu apogeu, pois todo o mundo ganhava ou acreditava ganhar: os patrões que criavam uma mão-de-obra de reserva, os pequenos proprietários que tinham mão-de-obra gratuita sob a forma de "ajuda familiar", os operários que temiam a concorrência. Compreende-se portanto que, se a discussão sobre o "trabalho feminino" começou no século XVI, foi no século XIX que aumenta a oposição a ele.

Na França dos pensadores sociais mais tradicionais (Frédéric Le Play, de Bonald, etc.) e do socialista Proudhon, a reprovação do trabalho feminino estendeu-se aos operários e aos sindicalistas, que, no início, faziam greves cada vez que uma mulher era contratada. Daí a declarar que o trabalho das mulheres nas fábricas era um "trabalho de resto", que seu salário era um "salário de resto" era um passo, que foi alegremente dado. A noção de "salário de resto" permitia encher os cofres-fortes. A exclusão das mulheres no mercado de trabalho dava segurança aos operários e, graças ao Código Napoleônico, os burgueses tinham gratuitamente uma doméstica impotente em casa.

Ignorava-se sistematicamente que 40 a 50% das mulheres que viviam na cidade eram solteiras e que elas só contavam com sua força de trabalho para subsistir. Com a falta de emprego, muitas recorreram à prostituição.<sup>40</sup>

<sup>40</sup> BOULDING, E. *The underside of History*. Op. cit. p.625 e 690.

Mais importante é a participação das mulheres nas doutrinas e nos movimentos revolucionários do século XIX. Antes de Karl Marx, Flora Tristan já dizia:

*(...) a emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores. (...) ninguém havia denunciado com menos ilusão que Flora a condição miserável da mulher operária; ninguém, antes dela, ligara tão estreitamente a libertação da mulher e de todo proletariado.*<sup>41</sup>

Em União Operária (1843) Flora Tristan definiu seu programa: constituir a classe operária através de uma união sólida e indivisível, exigir o direito ao trabalho para todos e para todas, dar às mulheres do povo uma instrução moral, intelectual e profissional, reconhecer em princípio a igualdade do homem e da mulher como sendo o único meio de constituir a unidade humana, criar em cada região palácios da União Operária onde se instruiriam as crianças da classe operária e onde seriam também admitidos os trabalhadores acidentados, os inválidos e os velhos.<sup>42</sup> Esse programa encontrou uma oposição geral e Flora escreveu: "Quase todo mundo está contra mim. Os homens porque peço a emancipação da mulher, os proprietários porque peço a emancipação dos assalariados".<sup>43</sup> Com Flora produz-se a aliança teórica entre o feminismo e o socialismo revolucionário.

Na América, as operárias de uma fábrica de moagem norte-americana (Towell Factory Girls) publicaram seu próprio jornal

<sup>41</sup> BOULDING, E. *The underside of History*. Op. cit. p.23.

<sup>42</sup> THOMAS, E.

<sup>43</sup> Id. *ibid*.

denunciando a duração do trabalho, a insuficiência dos salários, a rapidez do ritmo de trabalho e os pagamentos *in natura*. Esses fatos revelaram que em 1840 "o laço entre a revolução social e a emancipação das mulheres está bem estabelecido".<sup>44</sup>

Na França, esse laço se enriquecera com um feminismo popular cujos porta-vozes eram mulheres da pequena e da média burguesia (jornalistas, professoras, etc.), em suma, mulheres que tinham um nível de instrução elevado.

Em Marx e Engels, a luta específica das mulheres não é mencionada como meio de obtenção dos direitos das mulheres e de uma mudança de sociedade. Mas Marx e Engels apoiaram com convicção, nos sindicatos na *Primeira Internacional*, os direitos políticos e econômicos das mulheres contra o incorrigível antifeminismo dos *Chrysales* pequenos burgueses encarnados na França pelo socialista Proudhon e na Alemanha por Lessalle. Auguste Bebel admitia em *La femme et le socialisme* (1880) que existem socialistas que se opõem com tanto vigor à emancipação das mulheres quanto o capitalismo se opõe ao socialismo. Portanto, ao contrário de Marx e de Engels, esse autor pensava que as mulheres deviam realizar seu próprio combate, mas não deixava de considerar a "questão feminina" como um aspecto da "questão social".

O antifeminismo atingia também os sindicalistas masculinos, preocupados antes de tudo em proibir que as mulheres tives

<sup>44</sup> THOMAS, Edit.

sem acesso ao mercado de trabalho a fim de limitar a concorrência.

Assim a primeira questão apresentada pelos operários nos sindicatos era a da "supressão do trabalho feminino".<sup>45</sup> Frequentemente, os sindicatos faziam greve quando as mulheres eram contratadas. O problema se colocava em termos idênticos em todos os países. Conflitos entre sexos nasciam aqui e ali, como por exemplo nas gráficas, onde os homens, nos Estados Unidos, na França e na Grã-Bretanha, tentaram garantir alguns monopólios, como o da composição.<sup>46</sup> Na Rússia, os metalúrgicos expulsaram as mulheres do sindicato.<sup>47</sup> Mas os danos provocados por essa política sindical fizeram os sindicatos recuarem. Assim, nas proximidades de 1860, os sindicatos norte-americanos exigiam salários iguais para homens e mulheres.

Impulsionadas por Elizabeth Dimitrieff, amiga de Marx, algumas mulheres fundaram a *União das Mulheres*, seção feminina da *Internacional*, que tinha por objetivo organizar inúmeras associações femininas, que objetivavam organizar o trabalho feminino, depois coletar fundos para comprar armas. Surgiram inúmeras associações femininas que pediam a laicização do ensino, a criação de novas escolas para a instrução das jovens, até então negligenciadas. Para facilitar seu trabalho, as mulheres criaram creches para tomar conta das crianças. As creches de

<sup>45</sup> GUILBERT, Madeleine. *Les femmes et l'organisation syndicale avant 1914*. Paris, CNRS, 1966.

<sup>46</sup> ROWBOTHAM, S. *Feminisme of revolução*. Op. cit., p.132.

<sup>47</sup> Id. *ibid*.

viam ter jardins, viveiros cheios de pássaros, brinquedos e árvores.<sup>48</sup> André Léo, no jornal *La Sociale*, ao mesmo tempo ataca o governo de Versalhes e critica a Comuna por sua indisciplina e por seu antifeminismo: "Se a democracia tem sido vencida é porque os democratas nunca levaram em consideração as mulheres".<sup>49</sup> Durante a semana sangrenta, as mulheres lutaram nas barricadas ao lado dos homens. Umas são massacradas, outras lançadas à prisão, onde terão que aguardar a hora em que serão julgadas e deportadas. Louise Michel comparece diante do Conselho de Guerra e é deportada. As lutas femininas e feministas da Comuna reuniram mulheres das classes abastadas e médias e dos meios populares. Essas lutas geralmente não se encontram nos relatos dos historiadores marxistas, assim como naqueles dos historiadores burgueses, o que mostra, segundo Edith Thomas, que os primeiros "estão tão comprometidos quanto seus colegas com os preconceitos masculinos (...). Deve-se convir que a história dos movimentos femininos vai contra a corrente e tem todo o mundo contra si".<sup>50</sup>

Nascido na França na primeira metade do século XIX, o feminismo popular é composto principalmente pelas mulheres das classes médias e pelas operárias. Reivindicava direitos políticos e econômicos para as mulheres e baseava-se no postulado de que esses direitos seriam obtidos, em primeira instância pe

<sup>48</sup> THOMAS, Edit. *Les petrolenses*. Paris, Gilimard, 1963.

<sup>49</sup> Citado por E. Thomas, *Ibidem*.

<sup>50</sup> THOMAS, Edit. *Ibidem*.

la luta dos trabalhadores por uma sociedade socialista. Assim, nessa teoria, as mulheres não eram as principais artesãs de sua própria libertação. Certamente a prāxis de Flora Tristan, de Jeanne Derooin, de Pauline Roland e de suas companheiras estava muito ā frente de suas teorias, pois elas lutavam com obstinação pela obtenção de seus direitos, encontrando uma oposição, às vezes decidida, dos socialistas da época. Mas não tiraram uma conclusão teórica fundamental: isto é, que a emancipação das mulheres sō pode ser realizada pelas próprias mulheres.

Foi nos Estados Unidos que essa idēia foi enunciada, na mesma época, por uma norte-americana, Margaret Fueller, uma transcendentalista que vivia num falanstērio fourierista. Fueller, uma grande defensora do feminismo, visitara a França em 1847, encontrara George Sand e aderira aos ideais da Revolução de 1848. Seu claro sentimento de que a mulher deve lutar pela conquista de um eu independente, pois "a submissão excessiva da mulher ao homem esfriou o amor, degradou o casamento e impediu os sexos de serem o que deveriam ser a seus próprios olhos". Levou-a a pensar que a libertação das mulheres sō podia ser realizada pelas próprias mulheres.<sup>51</sup> Idēia essencial que anuncia os movimentos feministas que virão a seguir e que continuarão existindo até este final de século XX.

Na Inglaterra, o primeiro manifesto feminista pelos direitos da mulher apareceu em 1825 com a assinatura de William Thompson, apesar desse texto ter sido escrito com a colaboração

<sup>51</sup> ROWBOTHAM, Sheila. *Feminisme of revolucion*. Op. cit. p.61.

ção e sob a inspiração da Anna Wheeler. Nele se denunciava a famosa teoria dos "interesses incluídos", segundo a qual a proteção das mulheres casadas se faz pela mediação dos poderes do marido; os co-autores acrescentavam que ao menos um quarto da população feminina não tem um marido nem pai para protegê-la. Em 1851 e em 1867, foram criadas na Inglaterra associações femininas que militaram pelos direitos políticos das mulheres e pela eleição para o Parlamento de John Stuart Mill, grande defensor desses direitos.

A irritação dos delegados norte-americanos no Congresso anti-escravista de Londres, em 1840, depois da recusa em conceder-lhes uma cadeira no Congresso, culminou pela criação nos Estados Unidos, em 1848, por Elisabeth Cady Stanton e Lucrecia Mott, da *Convenção de Seneca Falls*, que lançou a campanha para o sufrágio feminino no país.

Na Suécia e na Alemanha, as mulheres eram menos sensíveis à obtenção dos direitos políticos que a uma completa transformação da condição das mulheres na família e no casamento. As reivindicações das feministas diziam respeito sobretudo à mudança ou à abolição do casamento, ao direito das mulheres de terem filhos fora do casamento, à uma obtenção de uma legislação social protetora das mulheres e dos filhos tidos fora do casamento, reivindicações que não estavam presentes, no início, no movimento das sufragistas anglo-americanas.

Na França, a *querela das mulheres* opôs, no meio do século, feministas ardentes como Jenny d'Héricourt e Julliete Lambert



dos pensadores antifeministas da época (Auguste Comte, Michelet, Girardin, Proudhon). Depois de o Império ter concedido, em 1868, liberdade de reunião, as feministas passaram a se reunir novamente para exigir seus direitos. Maria Deraisme, Paule Mink, André Léo, Olympe Andouard, Noémie Reclus, Mme. Jules Simon lutaram energicamente, abriram associações, fundaram jornais feministas. Muitas, como vimos, participaram da criação da Comuna.

Foi através da imprensa feminina que, no século XIX, melhor se exprimiu o feminismo das mulheres das classes médias, que apelam às mulheres e não aos homens a sua libertação. *La Gazette des Femmes* (1836-1848) publicou uma Carta dos direitos e dos deveres das mulheres: nela se pedia sobretudo que se franqueassem às mulheres os empregos públicos (ensino, correios, etc.). Em 1869, Léon Richer fundou a *Liga do Direito das Mu*l*heres* e a revista *Le Droit des Femmes*, que continuam existindo. Com Maria Deraisme, algumas feministas aí pediam igualdade de direitos para as mulheres no trabalho, no casamento e na família, mas, temendo a *influência dos padres* sobre o voto feminino, não pediram o direito de voto antes de 1904. O jornal *La Citoyenne*, fundado em 1881 por Hubertine Auclert, reivindicava direitos políticos para as mulheres: foi o primeiro órgão das sufragistas. Finalmente, em 1897, Marguerite Durand, que pertenceu ao sindicato dos diretores de jornais, fundou *La Fronde*, jornal feminista "considerado muito burguês pelos socialistas, muito revolucionário pelos burgueses, muito sério

pelos parisienses, muito parisiense pelo interior.<sup>52</sup>

O acesso à educação em todos os níveis foi uma grande conquista das feministas do século XIX. Vimos isso em relação à educação primária. Na França, as feministas lutaram muito para que as jovens tivessem acesso às escolas secundárias.<sup>53</sup> As mulheres passaram a ter acesso às universidades no final do século, tendo encontrado resistência por parte dos homens. Foi o que aconteceu na revolta estudantil da Universidade de Edimburgo, quando algumas mulheres foram admitidas na Escola de Medicina.<sup>54</sup> Na França, a primeira mulher que trabalhou como interna em um hospital, Mme. Edwards-Pilliet, foi queimada em efígie pelos estudantes, em sinal de protesto. Nos Estados Unidos, as mulheres abriram suas próprias universidades. Assim, em 1865, uma Escola de Medicina para as mulheres foi criada no Estado de Nova Iorque.

Outra idéia central emergiu no feminismo do século XIX: a idéia de que as mulheres de todos os países deviam se unir e ajudar-se mutuamente para obter seus direitos. Em 1884, a francesa Hubertine Auclert escreveu às feministas norte-americanas, que lhe pediam para participar da criação de um Conselho Internacional de Mulheres (*International Council of Women: ICW*): "Pedimos sua ajuda tal como os seus compatriotas, há um século, pe

<sup>52</sup> Citado por Evelyne Sullerot em *La Presse Féminine*. Paris, Armand Colin, 1963.

<sup>53</sup> MOREY, Madeleine. Les origenes de l'enseignement secondaire féminin. In: *Diplômées*, 1962, nº 43.

<sup>54</sup> BOULDING, Elise. *The underside of History*. Op. cit. p.648.

diram a ajuda da França para emancipá-los da tirania inglesa. Será que vocês poderiam nos ajudar, como Lafayette e suas legiões um dia os socorreram?".<sup>55</sup> Na França como em todos os países latinos, além da hostilidade geral dos homens em relação à emancipação das mulheres, havia, reforçando-a, a resistência decidida da Igreja Católica, resistência que as mulheres dos países mais liberais anglo-americanos não conheciam. A primeira convenção fundadora do ICW reuniu-se em Washington, D.C., em 1888: 66 americanas e oito europeias discutiram os objetivos da nova organização internacional. Todas as reivindicações feministas que se haviam esboçado durante o século XIX organizaram-se em um plano de ação destinado a acabar com a opressão da mulher. Em 1899, a segunda reunião internacional do ICW, realizada em Londres, reuniu 5 mil mulheres representando 600 mil feministas divididas em 11 conselhos afiliados.<sup>56</sup> O século do surgimento de um feminismo de massa terminava com a criação de um primeiro protótipo da Internacional das Mulheres. Ao mesmo tempo, um tema desenvolvido por Flora Tristan e pelas feministas revolucionárias do começo do século XIX foi retomado por uma francesa, Mme. Avril de Sainte-Croix, na Conferência fundadora de Washington: é preciso mostrar que a emancipação das mulheres interessa não somente a ela, mas também a toda a humanidade. A emancipação das mulheres será também a dos homens.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> HERWITZ, E. The international sisterhood. In: *Bridenthal e Koonz, Women in European History*. Boston, Boughton Mifflin, 1977. p.327.

<sup>56</sup> Id. *ibid.* p.328 ss.

<sup>57</sup> Id. *ibid.* p.331.

Na mesma Conferência, as feministas do ICW discutiram suas atividades nos domínios da paz, da filantropia, da organização do trabalho industrial e das profissões, das lutas sociais e políticas, da reforma das prisões, dos hospitais e das missões, da educação da mulher ao nível primário, secundário e universitário, etc.<sup>58</sup>: um programa muito vasto que poderia ser resumido na seguinte divisa: "*Nada do que é humano é estranho ao feminismo*". (grifo meu)

Durante a Primeira Guerra Mundial, as mulheres foram contratadas em grande número pelas indústrias de armamentos francesas, inglesas, etc., para substituir os homens chamados ao combate. Esqueceu-se então a distinção dos papéis masculinos e femininos e o princípio da mãe do lar; a guarda das crianças foi facilitada para permitir que as mulheres cumprissem seu papel profissional. As mulheres burguesas mobilizaram-se como agentes de informações, para tratar de doentes graves, procurar desaparecidos, assistir prisioneiros, etc. Colocaram em primeiro plano a luta pela paz. Assim, o principal Comitê do ICW, intitulado *Peace and International Relations*, criado em 1899, exigiu a criação de uma organização internacional para restaurar a paz.<sup>59</sup> Durante a Primeira Guerra Mundial, as feministas do ICW organizaram uma Conferência Internacional em La Hague:

<sup>58</sup> HURWITZ, E. The international sisterhood. Op. cit. p.331.

<sup>59</sup> Id. ibid.

*Apesar das intrigas da imprensa e de seus respectivos governos, as mulheres alemãs, britânicas, austro-húngaras e italianas se reuniram para condenar os sofrimentos e a opressão das mulheres. Opondo-se à agressividade de seus respectivos governos, essas mulheres consideravam-se como irmãs, oferecendo ajuda, simpatia e propostas de paz. A Conferência enviou delegadas dos países não-beligerantes, como os Estados Unidos e a Holanda, para a Grã-Bretanha, Alemanha e Áustria-Hungria com o objetivo de apresentar seu apelo em favor da paz em nome do mundo das mulheres. (Ibid.)*

Quando a Revolução Bolchevista eclodiu, as mulheres engajaram-se no exército, forneceram combatentes de vários níveis para as lutas de guerrilha contra o exército branco, formaram um departamento feminino no interior do Partido Comunista (o *Genotdel*) que mobilizou as mulheres contra a fome, para apoiar o novo governo na guerra civil e lutar pelos direitos das mulheres.

Intelectuais e políticos da mesma estirpe de Kollontai, de Lenin e de Trotski compreenderam rapidamente que a igualdade dos direitos concedida às mulheres na família e no trabalho não conseguiria realizar a igualdade sociológica das condições entre os sexos enquanto as mulheres tivessem o encargo das tarefas educativas e domésticas. (...) Procurou-se criar tipos de comunas em que os serviços coletivos eram assegurados. Mas, ao invés de preservar a intimidade dos casais dando-lhes alojamento suficiente e de melhorar o padrão dos equipamentos coletivos dessas comunas, o poder decidiu, depois de terminada a guerra civil, desenvolver a produtividade. Os dirigentes da época estavam mais preocupados com o rendimento do que com a condição das mulheres. Pouco a pouco as conquistas das mulheres

foram diminuindo, e chegaram mesmo a ser suprimidas. Os diretores das fábricas recusaram-se a desenvolver as creches e a facilitar o trabalho das mães. Para isso, contavam com o apoio de um antifeminismo virulento, vestígio da opressão das mulheres russas em todos os meios. Ao invés de dar ênfase às necessidades das mulheres, a concepção instrumental das mulheres e da família venceu. Em 1929, o *Genotdel* foi dissolvido, prelúdio da reabilitação da família tradicional no código da família de 1930. O aborto legal foi abolido em 1936, assim como o direito da mãe solteira de pedir na justiça a ajuda financeira do pai de seu filho. O divórcio tornou-se mais difícil e mais custoso, a homossexualidade, um delito. Os stalinistas acharam necessário, para construir uma sociedade socialista, o restabelecimento dos papéis masculinos e femininos tradicionais na família: as mulheres eram encorajadas a ter uma prole numerosa, a trabalhar duramente para cumprir as exigências do Plano. Apesar dos discursos igualitários, elas deviam ficar em seu lugar na família, no trabalho e na sociedade: um lugar secundário que não colocava mais em questão a preponderância dos homens nos papéis políticos e econômicos e a subordinação das mulheres nas tarefas domésticas. Entretanto, essa concepção instrumental da mulher nunca foi objeto de uma teoria fascista: além da repressão sexual pelas limitações de que acabamos de falar, dos elogios à maternidade e à família numerosa, as mulheres soviéticas nunca tiveram barrado o acesso aos meios de adquirir autonomia individual: a educação, o emprego assalariado, o esporte, etc.

Ao contrário, a concepção instrumental da mulher como um ser inferior, destinado a servir ao marido na família e ao Estado nacional-socialista dando-lhe muitos filhos foi a doutrina sistemática das sociedades da Alemanha, da Itália e da Espanha. A Alemanha nazista adotou o slogan dos três K, *Kinder, Küche, Kirche* (filhos, cozinha, igreja). Foi o primeiro país a demitir por decreto todas as mulheres casadas que estivessem trabalhando em função pública. Além disso, "uma série de medidas foram tomadas para afastar as moças da cultura"<sup>60</sup>, para impedir-lhes o acesso aos liceus e às escolas mistas, tendo-se preparado para elas escolas especiais que ensinavam a ser boa dona-de-casa. Uma quota de 10% de moças foi fixada para a admissão à universidade. O exercício da medicina foi proibido às mulheres. Na doutrina nazista:

*A mulher é um tipo de animal. A família é o único laço natural e uma mulher que reivindica sua liberdade sexual é impura, como o judeu, o negro e o homossexual. O feminismo é uma perversão burguesa, uma violação da ordem natural das coisas. A comunidade nazista é feita de irmãos homossexuais que excluem a mulher e valorizam a Mãe.*<sup>61</sup>

Na Espanha, todas as conquistas das mulheres obtidas durante a República (direito de voto em 1931, direito ao aborto na Catalunha) foram abolidas pelo Regime de Franco.

Em toda a Europa, mulheres salvaram com a sua participação na luta antifascista, a honra de seu país. Na França, três

<sup>60</sup> Seminário de MACCIOCCHI, Maria A. *Eléments pour une analyse du fascisme*. vol. 1. Paris, Union Générale d'Éditions, 1976 ("10/18"). p.193.

<sup>61</sup> MACCIOCCHI, Maria A. Op. cit. p.195.

mulheres mortas por sua participação na Resistência, a comunista Danièle Casanova, a cristã Bertie Albrecht, a socialista Suzanne Buisson, simbolizam o heroísmo na Resistência de milhares de francesas, pertencentes a todos os credos ou religiosos. Algumas criaram redes no local em que trabalhavam, outras serviam de receptoras de cartas, de agentes de informações ou de ligação.<sup>62</sup> Deportadas, organizaram a luta no interior dos campos de concentração. Passaram por Ravensbrück aproximadamente 7 mil francesas, sendo que três quartos eram prisioneiras políticas.<sup>63</sup>

Na Itália, depois de um período de "consenso" em relação à ideologia fascista (de 1927 a 1943), as mulheres que lutaram contra o fascismo foram tão numerosas quanto nos outros países europeus: "Houve na Itália 35 mil resistentes, e 70 mil mulheres participaram dos grupos de defesa da mulher associados ao corpo dos voluntários da liberdade. 4.653 mulheres foram presas, torturadas e condenadas, 623 foram fuziladas ou morreram em combate, 2.750 foram deportadas para a Alemanha e 15 foram condecoradas com a medalha de ouro da Resistência."<sup>64</sup>

Na Espanha, milhares de mulheres (as mais conhecidas são Eva Forest e Lydia Falcone) participaram da luta contra o franquismo; algumas foram presas e torturadas; outras organizaram

<sup>62</sup> Mille virages, um seul combat, testemunhos recolhidos por Simone Bertrand. Paris, Les Editeurs Franpais Reünis, 1965, e Ania Frances, Il etait des femmes dans la Résistance. Paris, Stock, 1978.

<sup>63</sup> TILLION, Germaine. *Ravensbrück*. Paris, Le Seuil, 1973.

<sup>64</sup> MACCIOCCHI, M.A. *Eléments pour une analyse du fascismo*. Op. cit. p.268



sua solidariedade às vítimas do fascismo.<sup>65</sup> Mesmo na Alemanha nazista, houve mulheres corajosas como Joan Kirchener, Eva Buch e suas companheiras, que se engajaram heroicamente no combate antinazista: encurraladas, denunciadas, foram enforcadas pelos hitleristas.

Na Inglaterra e nos Estados Unidos, foi graças às mulheres mobilizadas para produzir nas indústrias de armamentos que os homens puderam lutar nas mais longínquias frentes.

Assim, a Inglaterra representa "o único caso conhecido de uma mobilização feminina organizada numa democracia ocidental".<sup>66</sup> Com efeito, em março de 1941, depois da derrota da França, "o Ministério do Trabalho foi encarregado de um verdadeiro recrutamento que em muitos aspectos assemelhou-se ao recrutamento dos homens para o exército. Ele se fez por classe de idades, começando pelas mulheres mais jovens. Os empregadores privados não podiam empregar mulheres de 20 a 30 anos, que passavam a estar sob o controle de *Work Orders* (ordens de trabalho)".<sup>67</sup> Isso foi feito com o objetivo de mobilizar as mulheres para as indústrias de armamentos. Em 1944, 7.650.000 estavam trabalhando na indústria e nos serviços auxiliares ou na defesa civil, ou seja, aproximadamente 2 milhões mais que antes.<sup>68</sup> Em 1942 "tal era a demanda que se chegou a restringir o

<sup>65</sup> FOREST, Eva. *Témoignage de lutte et de résistance*. Paris, Ed. de Femmes, 1977.

<sup>66</sup> SULLEROT, Evelyne. *Histoire et sociologie du travail féminin*. Paris, Gonthier, 1968.

<sup>67</sup> Id. *ibid.* p.186, 187, 188.

<sup>68</sup> Id. *ibid.*

ingresso de moças nas universidades".<sup>69</sup> Uma idade limite foi fixada para as que continuavam os estudos. Facilidades excepcionais (trabalho em tempo parcial, trabalho a domicílio, creches) foram oferecidas às inglesas em vista dessa mobilização.

Nos Estados Unidos, em 1942 a comissão de mão-de-obra de guerra pediu 4 milhões de pessoas suplementares; recorreu-se primeiro aos desempregados masculinos, mas a partir de 1943 foi necessário recorrer às mulheres norte-americanas, utilizando campanhas de imprensa e de rádio através do país. Assim como na Inglaterra, foram-lhes concedidas facilidades e, de 10 milhões em março de 1941, as mulheres norte-americanas com emprego passaram para 18 milhões em agosto de 1944 (16 milhões em profissões não agrícolas e 2 milhões na agricultura).<sup>70</sup>

O final da Segunda Guerra Mundial trouxe o retorno em massa dos homens e à sua reciclagem do militar para o civil. Nos países ocidentais, as mulheres não deixaram de ser homenageadas por sua contribuição na resistência contra o fascismo e na produção. Assim, o ministro inglês do Trabalho declarou em dezembro de 1945 "que elas haviam feito um esplêndido trabalho durante a guerra e que hoje continuamos a precisar de sua ajuda".<sup>71</sup> Entretanto, elas foram devolvidas ao lar para cederem lugar aos desmobilizados: a mão-de-obra feminina perdeu terreno, particularmente na metalúrgica, na química e na agricultura.

<sup>69</sup> SULLEROT, Evelyne. *Histoire et sociologie du travail féminin*. Op. cit.

<sup>70</sup> Id. *ibid.* p.192 e 193.

<sup>71</sup> Id. *ibid.* p.190.

ra. As mulheres eram obrigadas a aceitar salários inferiores aos dos homens para conservar seu emprego, enquanto durante a guerra a distância entre os salários se reduzira. Os preconceitos em relação às mulheres casadas, que se manifestaram nas proibições de trabalhar durante a crise mundial, recuperaram todo o seu vigor, o que não impediu que as inglesas casadas os enfrentassem.

Nos Estados Unidos, desencadeou-se uma campanha para fazer com que as mulheres voltassem ao lar, pois era preciso reintegrar os desmobilizados no mercado de trabalho. Mas "a brutal deflação do número de mulheres que trabalhavam não continuou a se realizar durante tanto tempo e tão completamente quanto se esperava: as norte-americanas não se afastaram do mundo do trabalho."<sup>72</sup> Com exceção talvez das classes médias, onde a percentagem de mulheres com doutorado e a de mulheres exercendo profissões liberais diminuiu. Mais tarde, "um mal-estar indefinível" tomou conta das mulheres instruídas das classes médias que o culto restaurador da mulher no lar limitava aos papéis acanhados de esposa, mãe e consumidora.<sup>73</sup> Na Inglaterra, nos Estados Unidos, todos os equipamentos coletivos (creches, cantinas) que haviam sido criados para facilitar o trabalho das mulheres desapareceram.

<sup>72</sup> SULLEROT, Evelyne. *Histoire et sociologie du travail féminin*. Op. cit. p.197.

<sup>73</sup> FRIEDAN, Betty. *La femme mystifiée*. Paris, Gonthier, 64, pub. nos EUA em 1963, com o título *The feminine mystique*.

Na Itália, "as mulheres não receberam como um dom sua libertação do fascismo, assim como não lhes foi oferecido o artigo sobre a igualdade dos sexos que figura na Constituição italiana de 19 de julho de 1945".<sup>74</sup> Na França, o poder foi obrigado a conceder direitos políticos às mulheres, mas manteve a legislação napoleônica, enquanto as mulheres da maior parte dos países ocidentais obtinham direitos mais igualitários na família. A França atolou-se em duas guerras coloniais durante 15 anos (de 1945 a 1962, data do final da guerra da Argélia), ao invés de abolir as leis sexistas do casamento e da família. Somente em 1965 realizou-se uma reforma ainda tímida da condição da mulher casada na administração dos bens do casal e em 1970 deu-se a substituição do poder paterno pelo poder dos pais.

Na França, as mulheres estavam muito absorvidas pela luta anticolonialista para reconstituir os movimentos feministas de antes da guerra. Em todos os meios sociais, mulheres corajosas e inteligentes trabalharam incansavelmente para substituir a guerra pela negociação com os dirigentes da revolta contra o colonialismo francês na Indochina e na Argélia. Inúmeras mulheres das classes médias e operárias organizaram grandes manifestações e greves pela paz na Indochina e na Argélia, intelectuais e jornalistas de grande valor revelaram a verdade sobre a condição imposta ao povo da Indochina (Andrée Viollis, Madeleine Fiffaut) ou ao povo da Argélia (Germaine Tillion).

<sup>74</sup> MACCIOCCHI, M.A. *Eléments pour une analyse du fascisme*. Op. cit. p.271

Advogadas brilhantes (como Madeleine Stibbe ou Gisèle Halimi) defenderam com coragem os nacionalistas argelinos diante dos tribunais. Madeleine Collas e Madeleine Rêberieux denunciaram a tortura, revelaram as condições de vida do povo argelino e organizaram a luta pela paz em comitês específicos. Micheline Pouteau e suas companheiras de rede Jeanson organizaram a ajuda na França aos chefes políticos da FLN. Uma eminente etnóloga, Germaine Tillion, denunciou a tortura, organizou a luta contra o subdesenvolvimento argelino e assumiu a perigosa missão de estabelecer, a pedido do Governo Francês, os primeiros contatos com os chefes da insurreição argelina na Casbã de Argel. Um silêncio total cerca as múltiplas ações dessas mulheres. Os meios de comunicação de massa sô mostraram o papel herôico de Geneviève de Galard assistindo os feridos franceses de Dien Bien Phu, pois tratava-se de um papel tradicional feminino, aceito pelos homens, que tinha como objetivo atenuar os males desencadeados por sua loucura assassina. Mas retiram-se da informação e da história os papéis construtivos das mulheres em favor da verdade e da negociação.

Na União Sociética, as declarações oficiais, os filmes, a literatura do pós-guerra homenagearam a ação das mulheres na luta contra o ocupante nazista; mas se o direito ao aborto foi restabelecido em 1955 (sem dúvida para remediar o aborto clandestino), se os direitos da mãe solteira foram discutidos, as mulheres continuavam sendo percebidas e glorificadas como mães e reprodutoras; em outras palavras, a concepção instrumental da mulher ainda dominava no discurso oficial. Mas, contraria

mente ao que acontecia nos países ocidentais, a hecatombe trâgica de milhões de homens soviéticos tornou indispensável a utilização da mão-de-obra feminina sem limitação de papéis. A percentagem de mulheres na população ativa tornou-se a mais alta de todos os países (47% em 1960) e as mulheres passaram a ter uma presença marcante em profissões tradicionalmente masculinas: assim, em 1960 elas constitíam 80% dos médicos e um terço dos engenheiros.<sup>75</sup>

Em suma, durante os vinte anos que se seguiram à Segunda Guerra Mundial, os governos dos países desenvolvidos tanto do Oeste como do Leste não renunciaram à sua concepção "instrumental" das mulheres: a sociedade não existe para desenvolver as potencialidades das mulheres, mas estas existem para atender às necessidades de produção e reprodução da sociedade. São utilizadas em tempo de guerra na produção e no exército, mas são devolvidas ao lar quando não se tem mais necessidade delas.

Nos EUA, em 66, Betty Friedan fundou o NOW (National Organization of Women), depois de ter despertado, três anos antes, com *Feminine mystique*, os sentimentos feministas das norte-americanas instruídas ao descrever o "indefinível mal-estar" das mulheres do lar. NOW reuniu sobretudo mulheres casadas com filhos. Composto de 10 mil membros em 1971, ele se define como um grupo de pressão política com objetivos precisos: reciclagem das mães de família pelo acesso à formação e ao direito

<sup>75</sup> Women Today. Moscou, Progress Publishers, 1975. p.37 e ss.

ao emprego, igualdade dos salários masculinos e femininos e dos direitos na família, abolição da publicidade sexista, etc. Sua filosofia é personalista: "NOW se consagra à idéia de que as mulheres são, antes de tudo, seres humanos que, como as outras pessoas de nossa sociedade, devem ter a oportunidade de desenvolver profundamente seu potencial humano".<sup>76</sup> Não se trata mais de se limitar aos papéis de esposa, mãe, educadora, etc., os únicos modelos femininos apresentados às norte-americanas, juntamente com o papel de vamp ou prostituta, pelos mass media e pela cultura a partir do término da Segunda Guerra Mundial.

As feministas foram criticadas alegando-se que elas não faziam política, que eram burguesas, que não se engajavam nos movimentos revolucionários ao lado dos homens, em suma, que não eram suas eternas servas. Mas, como escreve Anne Tristan,

*Para nós o movimento era, evidentemente, político em sua essência, pois questionava a exploração em sua origem, na relação do homem com a mulher, sempre que ela se manifesta e sobretudo cotidianamente. Damos ao termo política seu autêntico sentido: vida do grupo humano e reflexão sobre todas as relações de grupo. Nada a ver com a política tal como ela é entendida: transações de poder entre as minorias de homens que detêm o poder. "Negócios de homens", dizem corretamente as mulheres. Um negócio de homens feito sobre suas costas.<sup>77</sup>*

Aproximadamente dez anos após os primeiros movimentos de libertação das mulheres, pode-se tentar fazer um rápido balan

<sup>76</sup> Citado por Rolande Ballorin em *Le nouveau féminisme américain*. Paris, Denoël-Gonthier, 1972. p.72.

<sup>77</sup> TRISTAN, Anne & PISAN, Annie de.

ço. Ele é considerável. As feministas mostraram-se inovadoras em todos os campos, tanto no campo filosófico quanto no das atitudes das mulheres e das atitudes sociais em relação às mulheres. No campo ideológico e científico, as feministas desmascararam e fizeram recuar para suas trincheiras as velhas ideologias políticas que, de direita ou de esquerda, separavam o público do privado, dando a primazia aos homens no setor público e cerceando as mulheres no privado. Elas mostraram que essa distinção era política e que ocultava a relação fundamental de exploração e dependência das mulheres em relação aos homens. Fechadas na família, as mulheres produzem e reproduzem a força de trabalho de que a sociedade precisa; a sociedade não lhes paga absolutamente nada por essa produção, que é considerada uma "característica biológica das mulheres" e não uma categoria econômica. O sistema patriarcal, anterior ao sistema capitalista, baseia-se nessa "produção invisível" das mulheres na família. Portanto, é nesse nível que a luta feminista deve ser empreendida, tornando as mulheres conscientes de que a primeira exploração sofrida encontra-se nessa produção doméstica, causa dominante de sua situação de inferioridade nos outros domínios da economia, da cultura e da política. O sistema patriarcal constitui um todo indissociável. A emancipação das mulheres não poderá realizar-se enquanto elas aceitarem essa submissão à economia doméstica. Brilhantes teóricas feministas expuseram suas idéias em inúmeras obras e artigos. As mais conhecidas são Isabel Larguia em Cuba, Margaret Benston, J. Gardiner, J. M. Bujra e S. Himmelweit na Inglaterra, Christine Delphy na



França.<sup>78</sup> Revistas foram publicadas pelas feministas das universidades, nos Estados Unidos: *Signes*, *Journal of Sex Role Research* e *Feminist Studies*; na França: *Questions Féministes*, no Canadá: *Recherches sur la Femme*.

A contestação pelas feministas da ciência econômica dos homens, que oculta completamente a produção não-mercantil das mulheres, levou-as a examinar com espírito crítico o conjunto das ciências humanas e das ciências sociais. Os postulados da antropologia, da história, da psicologia, da psicanálise, da sociologia foram objeto de desmistificação por parte das feministas, que criticam essas ciências por veicularem sob um jargão pseudo-científico os preconceitos mais tradicionais em relação às mulheres.<sup>79</sup>

No domínio da "vida privada", as feministas foram igualmente inovadoras, recusando colocar em sua vida cotidiana uma barreira entre a vida privada e pública, entre engajamento ideológico e prática cotidiana. As estatísticas de todos os países ocidentais acusam uma baixa da nupcialidade e da natalidade, uma alta dos divórcios pedidos sobretudo pelas mulheres, prova de que elas não entram mais no casamento como suas mães. As estatísticas revelam que quanto mais o nível de educação das mulheres se eleva, menos frequentemente elas se casam e mais frequentemente se divorciam. O desenvolvimento da união livre

<sup>78</sup> DELPHY, Cristine. L'ennemi principal. In: *Libération de la femme - année zéro* (Partisans, número especial), 1970, p.54-55.

<sup>79</sup> Ver *Les femmes dans la société marchande*. Paris, PUF, 1978; e *Femmes, sexisme et société*. Paris, PUF, 1977.

e da família monoparental, a busca da vida amorosa fora da heterossexualidade são alternativas ao casamento tradicional que as feministas sugeriram em seus escritos e em suas práticas cotidianas. A revolução dos costumes acompanha a revolução feminista das idêias, mas ela nada tem a ver, para as feministas, com a "revolução sexual" preconizada pelos homens.

*No campo da cultura*, as mulheres combatem o sexismo na imagem e na apresentação das mulheres na literatura, nos mass media, na publicidade. Na França, elas pedem que a lei antisexista seja completada por disposições que permitam às associações feministas pedir em justiça indenização por qualquer dano (ato, discriminação, imagem) à dignidade da mulher. Em toda a parte, as mulheres criam editoras que difundem idêias feministas (Editions des Femmes e Tierce na França, Virago na Inglaterra, The Feminist Press com Florence Howe nos Estados Unidos, Ediciones de Feminismo na Espanha, Das Mulheres em Portugal; Sara na Holanda, Frauenoffensive e Come Out na Alemanha Ocidental, etc.). Todas essas editoras tem um número impressionante de publicações feministas em seu ativo. Nos Estados Unidos, elas reescrevem os livros escolares; em muitos países, escrevem livros ilustrados para crianças, com o objetivo de mudar a imagem dos papéis dos sexos, etc. Magazines e revistas feministas foram publicados em todos os países: MS Magazine nos Estados Unidos, *Les Cahiers du Griff* na Bélgica, *Donna* na Itália, *Femmes en Mouvement*, *France Magazine* e *Histoires d'Elles* na França, *Vindicación Feminista* com Lydia Falcón na Espanha, *Emma* com Alice Schwarzer e *Courage* na Alemanha Ocidental, etc. Uma

arquiteta norte-americana, Fran Hosken, lançou em 1975 um instrumento indispensável de informações mundiais sobre as mulheres: WIN News (*Women International Network*).

No teatro, no cinema, nos espetáculos de variedades e nos cabarês, mulheres produtoras questionam com muita inteligência e humor os papéis tradicionais masculinos e femininos. A partir de então, a cultura patriarcal sexista coexiste com uma nova cultura anti-sexista.

No domínio da participação da vida política, no sentido tradicional, as mulheres belgas, israelitas e japonesas inovaram criando um partido político (*Parti Féministe Unifié* na Bélgica, *Japan's Women's Party* no Japão). As francesas, membros da *Association Choisir*, apresentaram candidatas feministas às eleições legislativas de março de 1978.<sup>80</sup> Na ausência de partidos feministas, grupos de pressão fortes pesam de maneira determinante sobre as instâncias políticas tradicionais. Que bela homenagem à influência crescente das feministas na vida política destes últimos anos está presente nestas manchetes de um jornal: "Na Espanha, pela primeira vez em Madri uma manifestação de mulheres é dispersada pela polícia" (17 de janeiro de 1976); "Na Itália, o debate sobre o aborto está na origem da crise política" (3 de fevereiro de 1976); "Nos Países Baixos, a questão do aborto compromete a formação do novo governo" (21 de agosto de 1977); "Na Irlanda, a lei de igualdade dos salários

<sup>80</sup> Na França, o programa das candidatas da *Association Choisir* publicado no *Le Programme commun des femmes* (Paris, Grasset, 1978) teve imenso sucesso junto às mulheres.

rios coloca em perigo a coalizão governamental" (23 de janeiro de 1976), etc..!

O terrorismo dos intelectuais masculinos que invocam a liberdade de expressão e denunciam a censura geralmente impede que as mulheres protestem contra as imagens degradantes delas mesmas, veiculadas pela pornografia e por inúmeras publicidades. Pois essa famosa "liberdade de expressão" existe num sistema de poder em que os homens, únicos detentores da *leadership* nos *mass media*, têm o direito de censurar impunemente os discursos e as revoltas feministas, onde a violência repressiva dos homens em relação às mulheres intervêm todos os dias, e não o inverso. Compreende-se portanto que algumas feministas não se tenham deixado intimidar pela chantagem dos homens em relação à "liberdade de expressão". Na França, as feministas da *Ligue du Droit des Femmes* manifestaram-se contra um filme de grande difusão em que a heroína submete-se sem resistência aos caprichos mais sádicos de seu parceiro. Elas endossam o ponto de vista de um jornalista: "Glorificar através de belas frases ou de belas imagens o gozo do carrasco que abusa de sua vítima, ou do senhor que tortura seu escravo, é abrir uma via para todos os racismos, para todos os fascismos, para todos os horrores de que um só princípio pode nos defender: o respeito aos outros e a si mesmo".<sup>81</sup> Na Alemanha Ocidental com A. Schwartzer, nos Estados Unidos, as feministas abriram processos contra os

<sup>81</sup> TALLENAY, Jean-Louis, citado em *Histoires du MFL*. Op. cit., p.186.

editores de imagens pronográficas. Agindo assim, elas vão ao encontro do ensejo das mulheres. Na França, uma recente sondagem de *Femmes Pratiques* mostrou que 63% das mulheres pensam que "a pornografia é uma coisa ruim para a libertação da mulher".<sup>82</sup>

Certamente ainda existem lacunas e as mulheres que se dizem feministas nem sempre são coerentes consigo mesmas.

Esse é o caso dessas feministas que esperam uma revolução socialista que fará com que os homens as libertem, pois sempre é mais fácil esperar a salvação dos outros que se tornar o artífice de sua própria libertação. A maior parte das feministas não se opõe ao socialismo, mas este não é considerado como condição suficiente para a emancipação das mulheres. Algumas feministas reivindicam um salário doméstico, apesar de ser evidente que tal solução só enclausuraria ainda mais as mulheres na família, enquanto o problema é integrar o homem nela e levar as mulheres a assumirem outros papéis além de seus papéis domésticos tradicionais.<sup>83</sup>

A publicação do livro, *A segunda etapa*, de Betty Friedan, em 1983, virá marcar um novo movimento no histórico do feminismo — assim como nos revela suas contradições e questionamentos.

Ela decreta o fim da primeira etapa do feminismo, caracterizado no fundamental pela luta por igualdade no mundo público

<sup>82</sup> *Femmes Pratiques*, outubro de 1978.

<sup>83</sup> As discussões concernentes ao salário materno foram expostas em *Les Femmes dans la société marchande*. Op. cit.

co e pensada, segundo ela, "em termos de mulheres sozinhas".

Como diz a autora,

*O movimento feminista era necessário. Mas a libertação que começou com o movimento feminista não está terminada. A igualdade pela qual lutamos não pode ser vivida, não é confortável, nos termos que estruturaram nossa batalha. (...) Dizer não à mística feminina e organizar o confronto à discriminação dos sexos foi somente a primeira etapa. Temos de encontrar uma maneira de transcender as polaridades da primeira etapa e até mesmo a raiva do nosso próprio "não" para alcançar a segunda etapa: a reestruturação de nossas instituições em uma base de verdadeira igualdade para mulheres e homens, para que possamos viver um novo "sim" à vida e ao amor e escolher livremente ter ou não ter filhos.<sup>84</sup>*

A questão sexual passa, na versão bastante particular de Friedan, a um aspecto secundário da situação da mulher.

*Mesmo naquela época muitas de nós vimos a retórica extremista da política dos sexos como uma evasão pseudo-radical à batalha real, difícil, política e econômica pela igualdade das mulheres na sociedade — que forneceria uma nova base para a igualdade na família e no casamento e na maternidade e amor sexual, sem martírio, masoquismo e difamação das mulheres. Nunca pensamos que essa revolução pudesse ser ganha no quarto de dormir. A política sexual foi uma manifestação de raiva que não mudou realmente nada. Quando a posição da mulher na sociedade mudasse, os problemas do sexo se resolveriam por si mesmos.*

*Não creio que questões sexuais, onde a mulher pode ter certamente um interesse separado, ou mesmo direitos femininos, tenham prioridade, mesmo para as mulheres, sobre questões mais vastas como guerra e paz, ou sobrevivência econômica, ou revolta contra tirania, ou ameaças à liberdade humana básica, em qualquer nação ou sistema.<sup>85</sup>*

<sup>84</sup> FRIEDAN, Betty. Etapas do feminismo. In: Danielle Ardaillon e Teresa Caldeira. *Mulher: indivíduo ou família*. Novos Estudos nº 4.

<sup>85</sup> Id. *ibid.* p.7.

O que esse segundo movimento atual do feminismo tenta desvendar é que as mulheres ganharam o mundo público, mas não perderam ou diminuíram realmente os encargos privados. O mais comum foi o surgimento de super-mulheres, tentando ser mulher e homem ao mesmo tempo.

Pelo que argumenta a autora a nova família está reservado um papel inestimável, para homens e mulheres. No seu dizer:

*Família não é somente uma palavra que provoca reação; para as mulheres, assim como para os homens, é o símbolo do último campo onde ainda temos alguma esperança de controle individual sobre o nosso destino, onde podemos encontrar a satisfação de nossas necessidades humanas mais básicas, onde podemos nutrir a essência da individualidade ameaçada agora por vastas instituições impessoais e burocráticas incontroláveis de empresas e do governo e a velocidade acelerada e confusa das mudanças. Face a essas ameaças a família pode ser tão crítica para a sobrevivência quanto o era antigamente contra as selvas e os elementos, e contra os antigos e simples tipos de despotismo.*

*Ouço o tom de mau humor das mulheres jovens que estão vivendo agora sua individualidade, como se isso de alguma maneira excluísse todas as emoções, capacidades, necessidades relacionadas a ter filhos, tomar conta de crianças, fazer um lar, amar e ser amada, dependência e independência, maciez e dureza, força e fraqueza, na família.<sup>86</sup>*

No seu percurso, de tanto enfatizar a harmonia e a despolarização, de querer dissolver todas as oposições, Betty Friedan acaba dissolvendo também alguns problemas concretos, como podemos perceber nesta análise:

*Em primeiro lugar, é dissolvido o problema da individualização no mundo público; não se trata de desejo, vontade de liberdade, realização como indivíduo, projeto ou o que quer que seja; trabalhar é uma necessidade econômica para homens*

<sup>86</sup> FRIEDAN, Betty. Op. cit. p.9.

e mulheres, da qual não há como fugir. Há que partir da idéia de que daqui por diante homens e mulheres terão que trabalhar e, se quiserem, buscar satisfação em outra parte — na família.

Em segundo lugar, ela dissolve a questão da sexualidade livre. Os casais de que fala não parecem ter que se preocupar com o relacionamento sexual; são praticamente assexuados. A sexualidade não é uma questão que mereça ser discutida. Na verdade, só aparece para ser negada, para responsabilizar as "meninas radicais" de tudo de errado que aconteceu ao feminismo, elas que tocaram no assunto escandaloso e desnecessário, já que se resolveria por si mesmo.

Em terceiro lugar, ela não considera as formas alternativas de família, que poderiam permitir o exercício de maior liberdade nas duas áreas acima. E não as considera deliberadamente, já que inicia o livro afirmando que a família tradicional — casal mais filhos — o tempo todo privilegiado na interpretação, não existe mais nos Estados Unidos (apesar de permanecer absolutamente viva em sua cabeça).

Em resumo, se Betty Friedan conseguiu estabelecer uma nova condição que permitiria escolher ter filhos, isso não se deu através da resolução do conflito individualidade-família, mas simplesmente pela desqualificação do primeiro termo e a super-valorização do segundo, diga-se de passagem, em termos bastante tradicionais. É claro que a família de que fala — com a total igualdade na divisão de papéis — não é a mesma; o que permanece inalterado são os valores associados a essa família, o que ela deveria significar para seus integrantes. É como se tivesse dificuldade em abandonar o ideal de família dos anos 50, tão desgastado pelo divórcio, pela crise e pelo abandono dos filhos, que foram procurar carinho em outra parte.<sup>87</sup>

O conflito individualidade-reprodução-família não consegue se esgotar nos clássicos livros de Simone de Beauvoir e Betty Friedan. Ora privilegia-se o indivíduo, ora o grupo familiar.

Continuando esta análise o texto de Ardaillon e Caldeira (CEBRAP) nos diz:

<sup>87</sup> ARDAILLON, Danielle & CALDEIRA, Teresa. Mulher: indivíduo ou família. Novos Estudos nº 4.



Pensemos, por exemplo, no individualismo de Simone de Beauvoir. Ela o leva ao ponto extremo de não considerar a família, à qual, mal ou bem, a reprodução tem estado ligada, no horizonte da mulher liberada. Ao fazer isso, contudo, ela está radicalizando também os imperativos da liberdade e da responsabilidade individuais. Ora, não serão eles necessários para pensar a maternidade ou qualquer nova forma de relacionamento igualitário entre os sexos? Encara a maternidade como um compromisso ao qual se adere livremente — ao invés de um impulso biológico do qual não se escapa — não permitiria decidi-la e assumi-la com maior facilidade? Por outro lado, será que esses mesmos imperativos não oferecem um caminho para o relacionamento de homens e mulheres como Sujeitos, de maneira mais igual e sobretudo mais fraterna, permitindo pensar numa nova forma de família.

Tomemos, por outro lado, a família tão enfatizada por Betty Friedan — ou, mais exatamente, tudo o que ela deve deixar de lado para defender a sua utopia de família harmoniosa. Ela mesma representa, em vários trechos do livro, dados para mostrar que o modelo tradicional de família nuclear começa a se tornar pouco frequente. Em contrapartida, são cada vez mais comuns os casos de pessoas vivendo sozinhas, de casais divorciados com filhos de pais diferentes, de grupos de amigos vivendo com seus respectivos filhos e assim por diante. Todos esses arranjos são dificilmente enquadrados na categoria "família". Apesar disso, a tendência predominante é a de não abrir mão do modelo tradicional e, a exemplo de Betty Friedan, busca um jeito de torná-lo viável.

Por que essa resistência tão grande em entender por família algum arranjo de pessoas que não seja o tradicional? O que será que se estaria perdendo ao abandonar esse modelo que a prática já vem ultrapassando? A perda poderia ser a de uma fonte de poder para as mulheres, a única que tradicionalmente lhe era conferida? Ou, quem sabe, não se estaria tentando defender um certo padrão de complementaridade homem-mulher, praticamente o único conhecido, uma vez que a discussão feita em termos de igualdade entre os sexos não tem deixado espaço para pensar em suas diferenças?

Não são poucas as perguntas, nem fáceis. Mas talvez sejam necessárias se quisermos encontrar um caminho para viver o futuro que Betty Friedan nos oferece: escolher ter ou não ter filhos e viver de uma nova maneira a igualdade (e a diferença) entre os sexos.<sup>88</sup>

### 2.3 - A evolução do feminismo no Brasil

Acho que é preciso se deseducar para se reestruturar. Para se chegar aos instintos verdadeiros dentro da gente, para se descobrir o "certo" da gente. Quando se está livre de toda a capa de educação, de 'boa educação', de 'direitinho', das normas, dos preconceitos e tudo o que é ensinado pra gente se pode ter uma visão de vida e de mundo, uma maneira de viver muito mais livre e divertida. Muito mais Aberta.

(Leila Diniz)

Para entendermos o movimento feminista no Brasil é importante primeiro nos reportarmos à história da opressão da mulher em nosso país.

Não é possível falar de uma opressão/submissão da mulher com características universais, tampouco é adequada a busca de modelos universais de resistência.

Se aparentemente as questões levantadas por algumas feministas brasileiras são as mesmas que o movimento internacional se coloca, é importante observar que o tempo de existência e as trajetórias específicas que conduziram este e aquelas a essas questões são distintas. A formação social brasileira produziu a sua dominação patriarcal específica, uma opressão das mulheres específicas e, em vista disso, a problemática feminista no Brasil apresenta peculiaridades, assim como são particulares as condições de conversão dessa problemática num amplo movimento social.

Analisar e entender essas diferenças e especificidades tem, por um lado, o interesse teórico de avançar na construção do conceito de movimento social dentro da abordagem anteriormente enunciada. Outros sim, tem o significado de contribuir para a clarificação do papel que a problemática feminista pode ter no processo de transformação da sociedade brasileira, ao lado de outras problemáticas minoritárias e/ou movimentos sociais.<sup>89</sup>

<sup>89</sup> LUZ, Madel T. (organizadora). *O Lugar da Mulher*, 1a. ed., Rio de Janeiro, Graal, 1982. p.37-38; 63 (Coleção Tendências, Vol. 1).

Vale a pena ressaltar que a causa feminista no Brasil não se restringe à reivindicação da autonomia da sexualidade feminina pois combina na mesma luta política a questão da cidadania das mulheres.

*A postulação da mulher enquanto indivíduo vem questionar a sua alocação exclusiva no domínio do privado, o fundamento da distinção de papéis sexuais, que a instituição familiar, na sua feição nuclear, expressa. Pois o que é uma família nuclear senão um homem, uma mulher e crianças? As mulheres em movimento requerem autonomia, realização enquanto indivíduos. Fracionando a totalidade hierarquizada da família.*

*A originalidade do feminismo enquanto movimento social constituído por valores individualistas pode ser percebida também no fato de ele eleger como significativo, politicamente relevante, o domínio das relações que são socialmente consideradas como pessoais.*

*Aquilo que parecia ser pessoal, individual, que para as mulheres se agudizava em razão da dicotomia privado/público, ganha inteligibilidade como uma construção social, no caso, a de gênero. Duas figuras de discurso dão conta dessa percepção – a idéia de 'Eu coletivo' de 'O pessoal é político'.<sup>90</sup>*

No entanto nota-se ainda no Brasil uma forte rejeição a este tipo de movimento. Há uma tendência inclusive em estigmatizar as feministas como mulheres frustradas, mal-amadas, lésbicas, sexistas cuja principal luta seria contra os homens.

O que não é verdadeiro, já que no caso específico do Brasil as lésbicas haviam se sentido discriminadas pelos primeiros grupos surgidos, não encontrando neles espaço para levantar as questões específicas relativas à identidade sexual.

<sup>90</sup> FRANCHECO, Bruna et ali. Antropologia e Feminismo. In: *Perspectivas Antropológicas da Mulher*. 1a. ed., Zahar, Rio de Janeiro, 1981. p.30 e 62.

Pude observar ao longo de minhas entrevistas os dois preconceitos, tanto contra as feministas, como quanto ao homossexualismo em geral. É interessante inclusive assinalar que ao fazer a seguinte pergunta: — "Você acha que já se nasce homem ou mulher? A educação tem um papel fundamental neste processo? Como?".

Muitas entrevistadas respondiam esta pergunta falando sobre o homossexualismo.

Uma entrevistada, 44 anos, formada em 1979:

"O principal preconceito em sala de aula é o homossexualismo, mas tento buscar soluções e a transformação do aluno".

"Realmente no tocante a parte fisiológica a criatura já traz o sexo definido. Entretanto, muitas vezes traz anomalias psíquicas que deverão ser tratadas por profissionais a altura de uma reforma íntima da criatura. Cabe à escola e aos educadores capacidades para perceberem tais anomalias e darem partida no processo de restabelecimento do aluno".

— 46 anos, formada em 1968:

"Se nasce macho ou fêmea, através da educação família-escola é que nos tornamos homens ou mulheres".

"Quando me formei em solteira tinha uma sexualidade normal, reprimida, com muitos desejos, hoje como casada, tenho a mesma sexualidade, porém com desejos realizados".

"A mulher deve ser: filha, mãe, profissional, companheira, defendendo a paz, o amor, a união, a igualdade. Não sou a favor do feminismo exagerado, a mulher se vulgarizou muito".

— 41 anos, formada em 1966:

"Nunca tive nenhuma orientação sexual por parte da família e por estudar em colégio de freiras encarava o sexo como algo proibitivo e às vezes até pecaminoso".

"Fisicamente se nasce homem ou mulher. Os desvios de conduta e de comportamento podem ter origem no desajuste familiar, na educação recebida ou na convivência dentro da própria sociedade. Neste campo é fundamental o papel da educação: de orientar, de mostrar as diferenças sexuais".

"Estar atenta a qualquer anormalidade que apareça para que sejam tomadas as medidas necessárias no caso. É um trabalho para a família e também para a Escola".

— 41 anos, 3 filhos, casada, formada em 1964:

"A educação tem papel importante no processo de ser homem ou mulher. Há casos de homossexualismo que são sem dúvida produto do meio".

— 42 anos, turma de 1964:

"Biologicamente se nasce homem ou mulher, mas sem dúvida as expectativas dos pais, o meio, etc. pode desenvolver uma homossexualidade. Assim também como fatores orgânicos hormonais, etc".

O que podemos observar, portanto, nestes depoimentos é uma atitude altamente preconceituosa em relação ao homossexualismo por parte das mulheres entrevistadas, neste caso específico, professoras.

No Brasil o movimento feminista cresce mesmo nessa última década a partir dos movimentos da Abertura e da Anistia.

Para o "novo feminismo" brasileiro as prioridades do movimento até 1978 pareciam estar centradas principalmente nas lutas pela anistia e pelas liberdades democráticas, contra as discriminações e pelos direitos da mulher trabalhadora, por creches, sendo enfatizada a necessidade da participação política das mulheres naquilo que era então definido como "lutas específicas" para, a partir delas, inserir-se nas "lutas mais gerais da sociedade".

O feminismo brasileiro esteve sempre muito diluído nas questões gerais, o que muitas vezes dificultou uma consciência mais aprofundada das especificidades feministas.

*Ora, os movimentos de mulheres surgidos no final dos anos 60 nos EEUU e em vários países europeus haviam-se centrado nas lutas contra a opressão das mulheres enquanto sexo, contra todas as manifestações do poder patriarcal na esfera da sexualidade, buscando redefinir as instâncias do 'privado' e do 'político' na vida cotidiana, partindo desta para questionar o binômio dominação/submissão em todas as esferas de relacionamento mantidas pelos seres humanos. Baseado na idéia de que 'o pessoal é político', e de que a família é um espaço político de manutenção e reprodução desse binômio, o feminismo na França e na Itália definiu como primeiros eixos prioritários a luta pela livre disposição do corpo por parte das mulheres (controle das funções reprodutoras e liberação do aborto) e a denúncia das violências praticadas contra as mulheres em todas as instâncias que compõem a sociedade, a começar pela família.*

No que diz respeito às formas de organização, pude constatar que os grupos feministas brasileiros haviam reproduzido as estruturas de poder tão criticadas pelo movimento feminista em outros países. As iniciativas organizacionais extremamente diversificadas do movimento na França e na Itália, por exemplo, recusando a organização centralizada, as hierarquias e as lideranças, o 'burocratismo' das reuniões e enfatizando a solidariedade e o respeito às iniciativas espontâneas, superpunham-se aqui réplicas de formas tradicionais de organização hierárquica vertical, onde imperavam o autoritarismo e a competição entre as mulheres. Por outro lado, ao invés dos grupos de autoconsciência, ridicularizados ou criticados como 'grupos terapêuticos sem terapeuta', formaram-se aqui 'grupos de reflexão', expressão ambígua que poderia designar a reflexão sobre qualquer tema, não partindo necessariamente das experiências individuais de cada mulher, não buscando portanto a tomada de consciência da especificidade da opressão feminina.

O feminismo francês e italiano havia desencadeado um processo de crise no interior de partidos e organizações de esquerda, de questionamento e ruptura com as concepções vigentes acerca da separação entre o 'político' e o 'privado', com inevitáveis consequências disso a nível de elaboração teórica, com uma maneira tradicional de fazer política (autoritária, burocrática e manipulatória). A defesa da autonomia do movimento feminista teve portanto esse pano de fundo historicamente situado, significando a reivindicação de estruturas separadas e independentes de partidos e quaisquer outras formas de organização, onde as mulheres pudessem lutar pela transformação da sociedade a partir da luta por sua liberação, fazendo com que, desse modo, sua própria existência e seus pontos de vista fossem incorporados à luta de classes.

Ora, esse processo de ruptura não se tinha verificado no Brasil, nem presidido ao surgimento dos primeiros grupos neo-feministas em 1975, Ano Internacional da Mulher.<sup>91</sup>

É importante para a compreensão do processo feminista no Brasil estudar as relações entre os movimentos sociais surgidos na última década e o Estado autoritário. Grande parte desses movimentos (de mulheres inclusive) assumiu o caráter de protesto à ditadura militar, utilizando-se de todos os espaços possí-

<sup>91</sup> LUZ, Madel T. (organizadora). *O Lugar da Mulher*, op. cit. p.38.

veis, num momento em que os canais internacionais de representação popular encontram-se bloqueados e atingidos pela repressão.

O ano de 1979 será um marco para o feminismo no Brasil. Todo o processo de mudança na conjuntura político-social assim como o retorno ao país de muitas mulheres exiladas que viveram a experiência dos movimentos de liberação europeus foi fundamental para uma mudança nos caminhos que os grupos feministas vinham seguindo até então.

*Um dos frutos desse processo foi a cisão do Centro da Mulher Brasileira, dando origem ao Coletivo de Mulheres do Rio de Janeiro. Mais recentemente, vemos o surgimento do SOS-Mulher de São Paulo e do coletivo pós-SOS do Rio de Janeiro, além de inúmeros grupos autônomos de reflexão sobre o corpo, a sexualidade e a reprodução, a saúde e os estereótipos na educação. Por outro lado, com a abertura dos canais de representação popular, a problemática da mulher trabalhadora parece ter-se transferido para os departamentos femininos dos sindicatos e novos partidos, sem vinculação com o feminismo.<sup>92</sup>*

Vemos que não interessa às mulheres, como sexo ou como seres humanos, a "tomada do poder", deste poder que os homens comandam. Interessa a superação desta "ordem", deste poder que os homens comandam. Interessa a superação desta "ordem" de poder, que deve liberar os próprios homens, e torná-los companheiros igualitários da "nova mulher".

No entanto, se podemos considerar as "novas mulheres" minoria avançada, o que chamo de "novos homens" são verdadeiramente exceções.

<sup>92</sup> LUZ, Madel T. (organizadora). *O Lugar da Mulher*. Op. cit. p.57.



É interessante também a profunda relação no Brasil do movimento feminista com o restante do contexto político. Na verdade ele realmente cresce na década de 70, juntamente com outros movimentos sociais urbanos.

De fato a liberação da mulher no campo se faz ainda muito mais lentamente, se considerarmos as dificuldades específicas da opressão rural, que é ainda maior e mais violenta, até mesmo pelas maiores dificuldades de organização e total desinformação.

No entanto, boa parte da mão-de-obra feminina está justamente na zona rural, como podemos perceber pelos dados que se seguem.

Pelo censo de 1970 (IBGE) os três maiores contingentes dos 54% de mão-de-obra feminina no Brasil são: empregadas domésticas (27%), trabalhadores agrícolas (18%) e professores primários (9%). Isso sem considerar que a maior parte da mão-de-obra feminina no campo sequer é registrada.

Cabe ressaltar ainda o caráter interclassista e unitário do movimento feminista e seu papel como instrumento da luta específica da mulher por sua libertação; a dupla condição da mulher na sociedade como classe, o que determina diferentes maneiras de pensar e de agir, seja ela da classe exploradora, seja ela da classe explorada, e como casta o que permite unificar na mesma ação mulheres de diferentes classes e camadas sociais em torno de suas reivindicações particulares.

No caso do Brasil a condição da mulher é agravada pelo tipo de desenvolvimento econômico que se baseia na super-exploração dos trabalhadores, na concentração da renda, na expansão monopolista da propriedade da terra, numa acumulação capitalista selvagem e na dependência crescente do imperialismo, que incide na situação de inferioridade da mulher no trabalho, na família e no conjunto da sociedade.

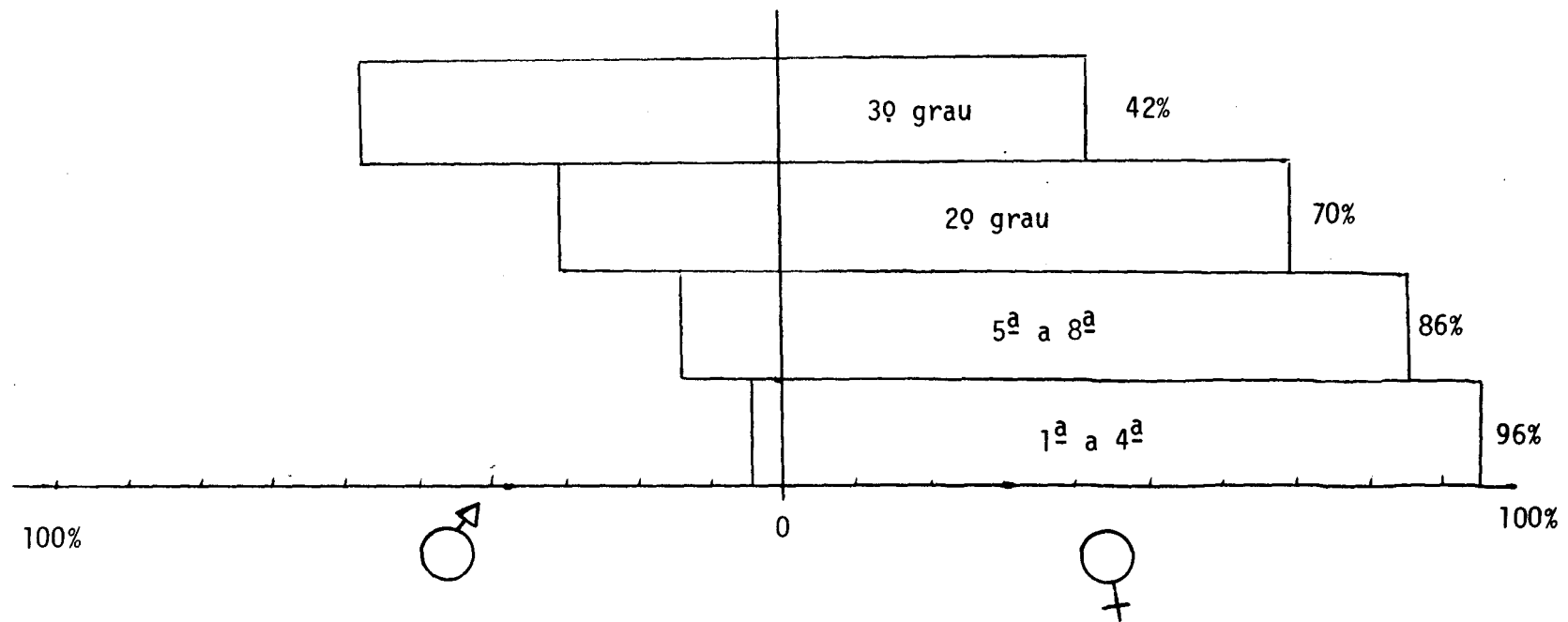
No campo da educação formal, existe ainda o problema para um número considerável de mulheres de falta de acesso à escolarização como um todo, que lhes possibilitaria uma profissionalização e melhores condições de inserção no mercado de trabalho remunerado. Aos guetos educacionais femininos, correspondem os guetos profissionais, com as mulheres concentradas maciçamente em setores considerados uma extensão do seu papel na família, e sempre pior remunerados. Um deles é precisamente o próprio magistério, onde há maioria feminina nos dois segmentos do 1º grau, como os gráficos a seguir comprovam.

Observando-se o gráfico acima, percebe-se que, à medida que sobe o prestígio social da educação (1º, 2º e 3º graus), as mulheres vão sendo postas para fora. Elas ocupam predominantemente os postos mais baixos e mais mal remunerados, como é o caso do magistério primário.

De acordo com o censo de 80, existem 1.649.906 professores. Destes, 1.338.903, são mulheres. Isto significa mais de 80% do total. Mais: significa que a maioria de professores nas

Gráfico nº 1

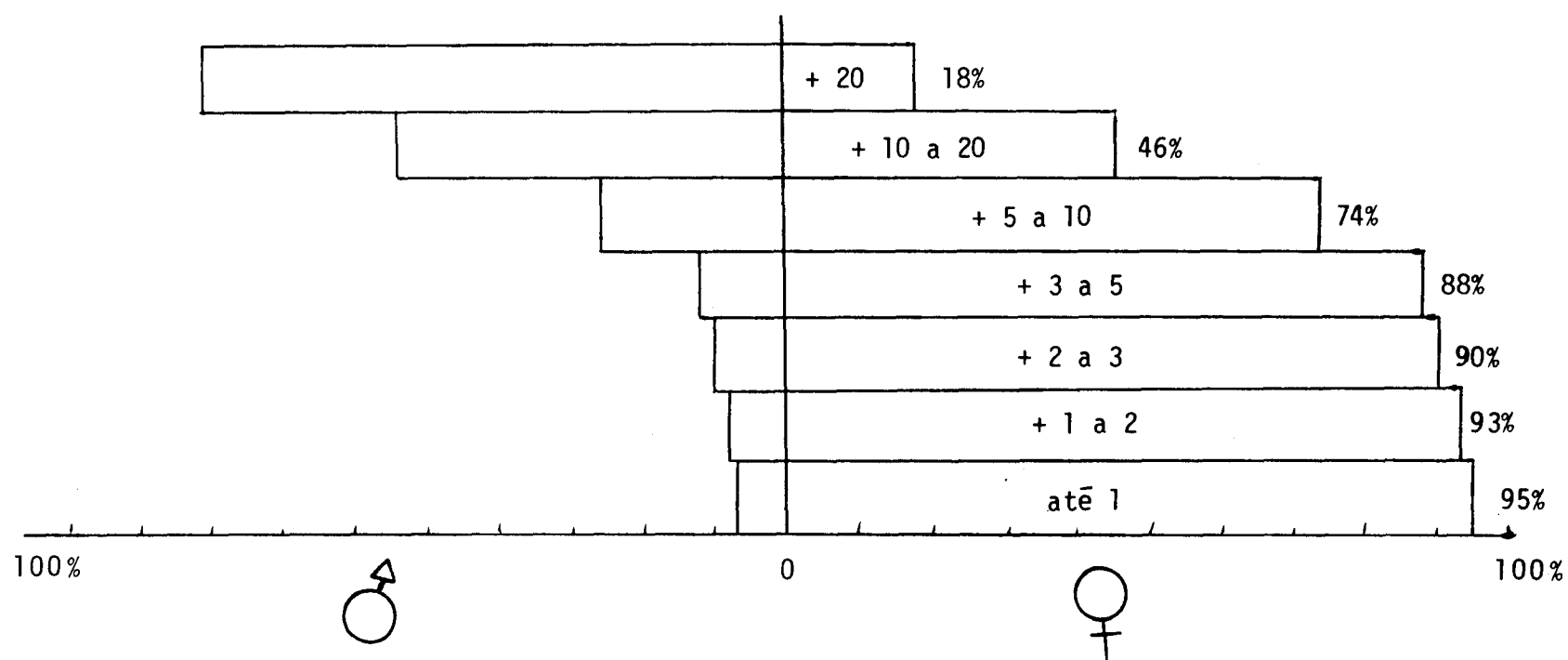
Distribuição dos professores segundo o sexo e o segmento em que atuam



FONTE: CEP-RJ (Centro Estadual de Professores).

Gráfico nº 2

Rendimento médio dos professores segundo o sexo (em salários mínimos)



FONTE: CEP-RJ (Centro Estadual de Professores)

escolas públicas são mulheres, pois mais de 75% destes profes  
sores trabalham em escolas oficiais.

O que se pode concluir, portanto é que apesar de a nossa categoria ser majoritariamente feminina, dentro dela ainda são os homens que recebem salários mais altos e que o representan  
te típico do magistério brasileiro é a professora primária pú  
blica, mal remunerada.

As mulheres/professoras continuam, em grande parte, acei  
tando passivamente os baixos salários e o reduzido prestígio  
profissional, em troca de executarem um trabalho que valoriza  
o afeto às crianças, a meiguice, o instinto maternal como ca  
racterística da profissão e que exige uma permanência reduzida  
fora do lar.

Ao não questionarem a sua condição de discriminação, domi  
nação e exploração dentro de uma sociedade pensada *por* e *para*  
os homens, as mulheres/professoras funcionam como instrumentos  
reforçadores deste sistema social, através da educação que ofe  
recem aos seus próprios filhos e aos educandos que estão sob  
sua responsabilidade.

Podemos analisar então ao longo deste capítulo, a neces  
sidade das mulheres, e em particular, das professoras, enquan  
to educadoras, de tomarem consciência da sua própria evolução,  
para não apenas libertarem-se, mas contribuírem de forma efeti  
va para uma transformação real da sociedade humana.

Assim, podemos perceber que o ato de conhecimento é um ato de poder, uma vez que introduz comportamentos conforme uma determinada moral e cria uma história nova.

Logo, este conhecimento do real não é objetivável independentemente das relações entre os homens. A objetividade é histórica e por isso ela é história. O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro.

Enfim, as relações sociais são relações ideológicas porque, a dizer o mundo, representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe. Por isso, as relações políticas são entendidas de modo global, quando também referidas às representações e conceituações.

Logo, a formação de ideologia não é dada, é constituída pelas classes sociais, afirmada como atividade política no próprio movimento dessas classes.

O papel da Escola e da professora é portanto bastante importante, na construção desta ideologia, na medida que a função educativa pode ajudar aos dominados a problematizar sua dominação com vista a sua superação.

O que percebemos no entanto, ao longo desta análise, é que a nível da educação, a mulher veio de fato, na maioria das vezes, apenas reproduzindo de forma a-crítica o sistema. Só então a partir de uma postura comprometida é que essa mulher-professora poderá aguçar as contradições já existentes no próprio papel educativo.

Pois ao lado da necessidade histórica de neutralizar a ideologia da classe subalterna, a escola também tem tido uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos (do ponto de vista da ótica burguesa).

O próprio sentido etimológico do termo "ensino" é revelador. O termo é composto de *signum* + o prefixo *in*. É o signo de algo ou alguém que pretende levar para (*in*) um outro e com isto subordiná-lo à sua órbita. Na medida em que o outro é outra classe, o ensino não se insinua por adição, mas por contradição.

Cabe hoje, à Escola e à professora o papel de questionar o sistema capitalista, a sociedade de classes e enfim a própria construção social da concepção do mundo masculino. Tentando romper com a criação pela Revolução Burguesa de dois mundos: um mundo exterior, público, masculino, onde reina a força, e um mundo interior, doméstico, feminino, em que reina o "serviço".

Uma lei histórica maior pode verificar-se em todas as épocas e em todas as civilizações. A de que todas as dominações, de classe, de raça, de propriedade ou de "posição", pressupõem, assim, em próprio fundamento, mais profundo e universal que em todas as outras, a dominação primordial do homem sobre a mulher.

Uma questão então se coloca, a de que o problema da submissão da mulher se torna também um limite para o próprio homem.

O que nos leva a concluir que a emancipação da mulher, particularmente no campo da reprodução e da sexualidade, depende também de uma mudança de conduta por parte do homem. Este precisa ser tão reeducado quanto a mulher, tarefa que o movimento feminista ainda não se colocou. Afinal de contas, a emancipação da mulher implica num relacionamento mais livre, mais digno e mais humano, que também é do interesse dos homens. Mas isso, por enquanto, não lhes é mostrado, o que faz com que os homens assumam atitudes que vão da indiferença à hostilidade para com as tentativas de libertação da mulher.

No campo da reprodução e da sexualidade, a tarefa do feminismo (além de outros movimentos de libertação) é primordialmente a de mudar o relacionamento entre os sexos, através de uma ação reeducativa. As reivindicações em relação ao Estado — serviços de planejamento familiar, assistência à mãe solteira, educação sexual nas escolas, etc. — são importantes, mas têm caráter apenas complementar à promoção de uma transformação verdadeiramente revolucionária da moral sexual. Sem uma transformação desta espécie, que legitime a atividade sexual da mulher, sem condicioná-la ao casamento e à procriação, fazendo com que os indivíduos possam praticá-la de forma responsável e sem sentimento de culpa, a mulher continuará sendo submetida e explorada sexualmente pelo homem, o que impede que ela possa se emancipar como ser humano.

Uma das dificuldades com que se defronta o feminismo em São Paulo, assim como em outras partes, é o preconceito contra ele, alimentado por um tipo de crítica que se dirige não contra os fins do movimento ou contra os métodos de luta que emprega, mas à motivação subjetiva de quem participa. Usando largamente o ridículo, essa crítica retrata a feminista como um tipo de mulher "mal amada", despida de encantos femininos, cuja frustração se exprime sob a forma de inveja dos homens, aos quais procura, no fundo imitar. A esta crítica se juntam os temores de que o feminismo separe as mulheres dos homens, afetando a harmonia conjugal e a unidade de ambos os sexos no empenho por objetivos comuns.<sup>93</sup>

Mais uma vez fica claro que a questão genérica do humano passa primeiramente pela relação homem-mulher e se essa relação não se transforma, permanecendo a mulher com o "conhecido", subjugada à opressão e dominada pelo ódio, não haverá de fato uma

<sup>93</sup> SINGER, Paul & BRANT, Vinicius Caldeira. (Org.). São Paulo: o povo em movimento. 2. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 1981. p.136-138.



verdadeira emancipação como ser humano, nem para homens, nem para mulheres.

Mantendo, portanto, uma educação "adaptadora", não transformaremos. É preciso aprender como lidar com os alunos "homens" libertando-os também do tradicionalismo dos seus papéis, só assim poderemos estar construindo uma educação revolucionária, realmente libertadora.

A verdadeira mudança passa, portanto, por um assumir juntos, homens e mulheres, a transformação desta sociedade sem perder de vista a questão da especificidade feminina, mas integrando-a no conjunto da totalidade das relações sociais que compõe esta mesma sociedade.

Há que se superar também o próprio preconceito que existe contra o movimento feminista, como podemos observar neste texto:

*Consequentemente, os grupos que assumem plenamente o feminismo e levam a análise das causas da opressão feminina às suas raízes sócio-culturais são isolados da massa de mulheres potencialmente mobilizáveis. Este isolamento tende a sectarizar os grupos feministas, sujeitando-os a frequentes cisões e querelas (geralmente de natureza política), o que naturalmente os enfraquece muito.<sup>94</sup>*

Concluindo, como nos mostra Roger Garaudy, o movimento feminino, não tem por objetivo substituir a dominação dos antigos opressores pela dominação de grupos até aqui oprimidos, mas

<sup>94</sup> SINGER, Paul & BRANT, Vinicius Caldeira. (Org.). Op. cit. p.138.

mudar as finalidades da sociedade, pôr fim a uma ordem social fundada, há seis mil anos, em dominações. Ele tem caráter "abrangente" por seu vínculo com todas as demais lutas de libertação e caráter profético no sentido preciso de que, combatendo as dominações naquilo que constitui sua raiz primeira e seu princípio, ele visa à libertação mais elevada, horizonte de todas as outras exigências de libertação, anunciadora do fim das dominações. A mutação assim preconizada exige uma tal mudança das estruturas e das mentalidades que a libertação das mulheres será a libertação humana.

## CAPÍTULO III

### A FACE FEMININA DA ESCOLA – PORQUE É A MULHER A ESCOLHIDA?

*A profissão de professor não é digna  
de um homem de certa categoria.*

Cícero

3.1 – *A presença da mulher na história "oficial" brasileira:  
rainha do lar, mucama, sinhã-moça ou professorinha.*

A sociedade capitalista, dividida em classes, criou um modelo opressor tanto para homens, como para mulheres da classe trabalhadora.

Considerando que um determinado estereótipo de família está claramente presente no discurso das professoras, fazendo com que seja esse um dos parâmetros que orienta a prática educacional, torna-se importante analisar, ainda que rapidamente, o surgimento da família brasileira patriarcal e as determinações políticas, sociais e econômicas que a produziram.

No Brasil, devido à colonização, o modelo de "família patriarcal" que se constitui é, principalmente, um instrumento disciplinador. A classe dominante da época, com o auxílio da Igreja, mantém toda a população sob o seu domínio.

A questão da opressão na formação do Brasil colonial vai, portanto, muito além da mera opressão feminina. Mas é também inegável que será a mulher, e, principalmente, a mulher negra, no caso brasileiro, a mais duramente atingida.

A discriminação de classe vem juntamente com o preconceito "sexista"\* mantendo a mulher em todo o processo histórico nacional como um ser dependente do homem e "sem história própria", ou melhor dizendo, com uma história oculta pelo discurso oficial.

E quando a professora transmite repetidamente os mesmos conteúdos programáticos sem reflexão ou crítica, torna-se, na maioria das vezes, a reprodutora fiel do sistema dominante, com todos os seus preconceitos.

O processo cultural e histórico do qual a mulher foi vítima, como vimos no capítulo anterior, compõe o inventário desta mulher-educadora. E nem sempre será fácil libertar-se deste passado, como poderemos confirmar pelos próprios depoimentos das entrevistadas, que serão analisados no próximo tópico deste capítulo.

Por que é a mulher a "escolhida"? Por que continua ela sendo, majoritariamente, a professora?

Porque, à medida em que foi aprisionada ao longo do processo histórico no mundo privado, torna-se muito mais difícil para ela romper com o modelo do "mundo público masculino", absolutamente ameaçador e desconhecido.

\* Os termos sexista, sexismo não estão dicionarizados. No entanto, já são largamente empregados pelos movimentos feministas em suas publicações.  
Significado: Preconceito de gênero, utilizado no caso, quanto ao preconceito contra o gênero feminino.

O que se espera dessa mulher é sempre aceitação, concordância e resignação. Algumas mulheres, ainda minoria, vêm conseguindo romper, mas muito lentamente, as amarras do tradicionalismo da sociedade brasileira. Mas esta não é uma tarefa fãcil e nem isolada. Sō coletivamente as mulheres poderão, de fato, serem as artífices da sua própria libertação.

Para a grande maioria das professoras que se mantiveram ainda aprisionadas no espaço do "privado", a escola se apresenta como um micro-organismo dissociado do todo coletivo, quase que apenas uma mera extensão da sua casa.

O que se vê nas escolas, portanto, é a reprodução nos livros didáticos da história "oficial" em que as mulheres ficam "restritas às regras" e sempre num segundo plano ou aprisionadas ao papel "instrumental" feminino, em que um único modelo de família é reconhecido. No entanto, vários estudos têm demonstrado que, principalmente entre as camadas populares hoje, os modelos familiares são os mais variados possíveis. E, na maioria dos lares pobres, a figura da mulher aparece, geralmente sozinha, como verdadeiro chefe de família.

A nossa escola pública, entretanto, mantém-se ainda presa a um modelo único para a sociedade brasileira:

*A escola não é vista como uma "das formas de se perpetuar as relações de força física, mas força que lida com os conteúdos simbólicos que são veiculados por agentes (consciente ou inconsciente) de um sistema dominante".*

(Bourdieu Passeron)

Esta é a categoria da violência simbólica, onde se transmite a ideologia das classes dominantes que é introjetada, em grande parte inconscientemente pelas classes dominadas. O mundo descrito nos livros didáticos corresponde a um mundo ideal que também existe em grande parte nas representações do professor de 1º grau, e não corresponde ao mundo real de uma significativa porcentagem do alunado.

A prática do professor é inseparável de sua experiência profissional, de sua posição social. Dessa maneira ela pode reelaborar conteúdos, reduplicando-os ou questionando seus valores de classe à luz de uma consciência mais crítica. Grande parte do professorado oficial do 1º grau, no entanto, não tem atual consciência dessa violência simbólica, isto é, de como ele se torna um agente escolar perpetuador das relações de força que ocorrem dentro da escola e refletem a própria estratificação da sociedade, como nos mostra Guiomar Namó (p.17).

"A escola se situa no âmbito da violência simbólica, isto é, utilizando os sistemas de representação e não a força física, para assumir seu papel mantenedor das relações de força".

Essa violência simbólica é bastante evidenciada nos textos de Estudos Sociais, sob a forma de escamoteamento dessas relações, apresentando-as aos alunos de uma forma geral, dentro de um saber legítimo, de valor universal. Enumeramos algumas idéias que são vinculadas pela maior parte dos livros de Integração Social (1a. a 4a. séries) e de Estudos Sociais (5a. a 8a. séries):

1) A tipologia da família é sempre de classe média, bem estruturada, uma casinha feliz, bairro rodeado de verde, alimentação variada, grupo étnico branco e com a mulher geralmente de prendas domésticas. Além disso a família pode ser unida e feliz, mesmo sendo pobre. Dessa forma não há necessidade de uma melhor distribuição social da riqueza;

2) As discriminações familiares acentuando o mito da natural inferioridade das meninas e do que é próprio de tarefas e brincadeiras masculinas são evidenciadas em vários livros;

3) As chamadas minorias, principalmente o Índio e o negro, são apresentados evitando-se a polêmica da relação colonizador-colonizado. Muitos são os elementos que reforçam e procuram demonstrar a inferioridade e o exotismo de suas culturas. A importância do Índio e do negro só é salientada quando este se coloca a serviço do branco;

4) A seca e o êxodo rural são abordados de uma forma de turpada. Não há relação da seca com a questão fundiária do Nordeste. Alguns textos colocam até que os migrantes preferem deixar as áreas rurais entusiasmados com a perspectiva da industrialização das cidades;

5) O mundo das relações de trabalho é um mundo harmonioso, onde há compreensão e amizade entre patrão e empregados, jamais são explicitados os reais mecanismos econômicos e sociais que regem o mundo do trabalho.

Poderíamos enumerar, também, a visão ufanista da colonização portuguesa, a deturpação do processo do escravismo no Brasil, a valorização da história factual, enfim, os Textos de Estudos Sociais reduplicam, em grande parte, o próprio conteúdo das representações de grande porcentagem de seus professores, que mais como objetos do sistema em que estão inseridos, do que como sujeitos, veiculam conteúdos que servem para a manutenção do 'status quo', que servem a visão do mundo das classes hegemônicas mascarando um mundo real, contrário e injusto, empobrecendo a história que tem como principal objetivo o compromisso com a verdade.<sup>1</sup>

E só procurando analisar o nosso processo histórico, poderemos compreender o porquê deste comportamento dos nossos professores:

Até o século XVII, a sociedade colonial tinha como característica a sua desarticulação e fragmentação nas grandes famílias patriarcais. Cada família era um mundo, com seu chefe, mulheres, crianças, agregados e parentes. Seu espaço: a casa. A rua, espécie de depósito de lixo, era o lugar do povo, dos que não viviam em família. A casa, misto de unidade de produção e consumo, era escura, insalubre e de construção primitiva. A varanda concentrava a vida social, comia-se muitas vezes no chão, sobre esteiras, com as mãos. Os escravos realizavam todas as atividades. O homem, fora, ocupava-se dos negócios ou do campo. Em casa ficavam as mulheres. Gordas, caídas e descoloridas, a mulher brasileira da época punha filhos no mundo. As crianças faziam parte da natureza: nasciam, sobreviviam ou morriam e transformavam-se em anjinhos. As senhoras não amamentavam seus filhos; obrigavam as escravas a abandonarem 'a cria' na Casa dos Enfeitados, na Roda para serem amas de leite. Toda esta simplicidade aparentemente niveladora era rompida nas raras ocasiões sociais e festas religiosas.

Mas uma sociedade sem normas não correspondia às necessidades do desenvolvimento urbano e do Estado organizado. Assim

<sup>1</sup> SANTOS, Edna Maria. A violência simbólica nos textos de Estudos Sociais e no conteúdo das representações dos professores. In: *Temas de História: Revista de Professores do Departamento de Estudos Sociais/Curso História* — Universidade Santa Úrsula — Ano III — nº 3, RJ, 1984, p.31 a 33.

*o fortalecimento do Estado nacional brasileiro passa pela  
'normalização' da família através da higiene envolvida no  
manto ideológico do amor familiar e do amor à pátria.<sup>2</sup>*

É importante analisar como a evolução da família brasileira vai sendo instrumentalizada através da higiene, pelo Estado, em seus objetivos.

Na verdade, a família colonial transforma-se em família "colonizada", a partir do rompimento dos antigos laços de parentesco e do afastamento dos agregados e da nuclearização.

A família higiênica é por excelência a família burguesa, branca. Desenvolvem-se hábitos de habitação e vestuário que são ao mesmo tempo emblemas de diferenciação social. A moda se impõe. O cuidado com a prole passa a ser o objetivo da família.

Surge a preocupação com a educação. O internato. Lá o corpo infantil deverá ser disciplinado, alimentado de forma saudável para produzir cidadãos "dóceis e sociáveis".

É importante observar como surgem as primeiras escolas no Brasil e qual o seu caráter. Elas vem impregnadas de forte conservadorismo e moralismo da época, e só se preocupam, evidentemente, com a educação dos brancos.

Esses primeiros internatos mostram, inclusive, a extrema ligação existente entre Igreja e Estado, na época, o que podemos perceber pela forte repressão à sexualidade:

<sup>2</sup> COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. RJ: Edições Graal, 2a. edição, 1983.



A regulamentação do corpo passa pela repressão à sexualidade, à vigilância permanente à masturbação, considerada como crime. O autor aponta posições radicais ainda que minoritárias no combate ao 'onanismo'. 'Os socorros da arte' iam de bromuretos de potássio, cânfora, sódio, amônia, lúpulo, e calmanes... até a prevenção por meios mecânicos: camisola de força, infibulação, clitoridectomia, neurotomia isquio-clitoriana e aderência dos grandes lábios.

Outro aspecto disciplinar imposto: a disciplina intelectual: aos pobres tratava-se quando muito de profissionalizá-los, aos ricos dar-lhes cultura geral para que mais tarde terminassem sua educação na Europa. A casa, além da europeização dos ambientes, passa a ser o cenário do amor conjugal, do amor materno e da autoridade paterna. A figura do homem se converte integralmente à figura do pai, autoridade, razão, a figura da mulher, a de mãe amorosa.<sup>3</sup>

A mulher é vista como um ser naturalmente inferior, propriedade privada do homem, a quem cabe uma função natural: ser mãe. A maternidade integralmente assumida inclui, agora, o aleitamento e os cuidados higiênicos.

Esta idéia de higiene, limpeza, disciplina, da burguesia branca, acompanha sempre o discurso da professora que tenta "domesticar" o aluno, enquadrá-lo dentro dos seus valores que pertencem a uma outra classe.

Todas as classes possuem os seus símbolos, os seus signos e há um caráter extremamente ideológico nesta visão de limpeza e disciplina da nossa burguesia, um verdadeiro fanatismo moral do lar, no qual é evidente, as classes populares não se enquadram e, por isso mesmo, são marginalizadas.

<sup>3</sup> COSTA, Jurandir Freire. Ordem médica e norma familiar. RJ: Edições Graal, 2a. edição, 1983.

Nesta perspectiva, o polido, o envernizado (tal como o enquadramento, a simetria) são a exaltação de um modelo cultural 'trivial' que não é o da beleza nem do adorno, mas o modelo moral da limpeza e da correção. Aqui os objetos são inteiramente o equivalente das crianças, a quem importa antes de mais nada inculcar as boas maneiras, que é preciso 'civilizar', submetendo-as aos imperativos formais da boa educação. Ora, trata-se de um compromisso de classe: a obsessão do impecável, o fanatismo do lar corresponde certamente à exigência de ultrapassar a estrita necessidade do uso em direção a um parecer – imperativo da promoção cultural; parecer esse que, dado o forte ethos de trabalho e de mérito, não pode permitir-se os comportamentos da gratuidade e da prodigalidade puras: será, assim objeto de um contínuo agir, de um ritual doméstico laborioso, de um sacrifício doméstico quotidiano.<sup>4</sup>

A partir dessa compreensão de que cada classe possui os seus signos, símbolos ou representações ideológicas fica mais fácil compreender os conflitos permanentes entre professores oriundos das classes médias ou alta (extrema minoria) e seus alunos, oriundos das classes populares.

As normas de conduta ou a disciplina são, via de regra, o maior problema apresentado por um número expressivo de professoras.

Normalmente a Escola Pública, através de seus profissionais, tenta exigir das crianças e adolescentes, padrões de comportamento típicos da família classe média, branca. Esses padrões são veiculados e reforçados através dos meios de comunicação e dos livros didáticos.

<sup>4</sup> BRAUDILLARD, Jean. Para uma crítica da economia política do signo – Tradução de Anibal Alves - Edições 70, Lisboa, 1972 - p.33 a 34.

Como se já não bastasse todo um passado opressor, decorrente da nossa cultura e da nossa história "oficial", o que ainda vemos no presente é uma grande repetição e reprodução dos modelos "autoritários" que as nossas mães e avós apreenderam.

A boa professora, assim como o bom aluno e a boa escola são diretamente relacionados com uma visão de ordem e assepsia.

Limpeza, silêncio e imobilidade são sinônimos de "bom funcionamento" de um estabelecimento de ensino. Cadernos limpos e encapados, "boa" letra, padronizada, uniformes impecavelmente limpos e bem passados, são o sonho das normalistas recém-formadas. E porque não dizer dos próprios alunos, que vêm através da televisão diariamente, como uma mãe desvelada troca várias vezes de marca de sabão em pó até atingir a "perfeição" da alvura, na camisa do uniforme de seu filho.

Quão distantes estão todos esses estereótipos dos alunos das classes populares! E como isso os distancia da professora que vê todas as suas expectativas normativas e de "ordem" frustradas.

Há um ditado africano que diz que sô conseguimos ensinar alguma coisa a quem respeitamos. Fica difícil acreditar que a professora, que possui essas representações ideológicas de ordem e higiene, respeite o seu aluno.

Logo, todas essas implicações que fazem parte do universo cultural dessa mulher-professora têm uma interferência direta no processo ensino-aprendizagem. O que se apresenta muitas

vezes como dificuldades intransponíveis para que a professora consiga, de fato, ensinar e o aluno consiga, finalmente, aprender.

A história "construída" no Brasil designa à mulher um papel muito claro, submisso e opressor. O que faz com que na lôgica da pedagogia do oprimido, ela acabe oprimindo filhos e alunos. E, no caso das mulheres das classes médias e altas, oprima também os empregados domésticos, e sempre de forma mais violenta quando se trata de empregados do sexo feminino.

Quando esta mesma mulher ocupa cargos de mando e chefia, irá também reproduzir o discurso masculino, até pela sua pouca experiência de poder, ao longo do processo histórico.

O que podemos observar, na política educacional oficial, é que os "cargos de confiança", ocupados por mulheres, à frente de direções de escolas, NEC (Núcleos de Educação e Cultura) e outros setores das Secretarias de Educação se transformam, muitas vezes, em palco de atos de extremo autoritarismo e mandonismo.

Só uma análise crítica do processo histórico poderá nos trazer uma melhor compreensão do porquê deste comportamento, tão frequentemente encontrado nos diversos setores da nossa história educacional.

Nessa história feminina construída no Brasil, duas instituições se mantiveram sempre de braços dados: o Estado e a Igreja Católica.

A partir da década de 30, o sistema educacional e a legislação referente à instituição da família, eram possivelmente as áreas principais de preocupação.

Isso se evidencia, por exemplo, historicamente, no discurso de Capanema, no centenário do Colégio Pedro II, em 02 de dezembro de 1937, quando o Estado Novo, com o apoio da Igreja Católica, tentava definir qual seria o papel da mulher na nova constituição:

*Os poderes públicos devem ter em mira que a educação, tendo por finalidade preparar o indivíduo para a vida moral, política e econômica da nação, precisa considerar diversamente o homem e a mulher. Cumpre reconhecer que no mundo moderno um e outro são chamados à mesma quantidade de esforço pela obra comum, pois a mulher mostrou-se capaz de tarefas as mais difíceis e penosas, outrora retiradas de sua participação. A educação a ser dada aos dois há, porém, de diferir na medida em que diferem os destinos que a Providência lhes deu. Assim, se o homem deve ser preparado com tempera de teor militar para os negócios e as lutas, a educação feminina terá outra finalidade que é o preparo para a vida do lar. A família constituída pelo casamento indissolúvel é a base de nossa organização social e por isto colocada sob a proteção especial do Estado. Ora, é a mulher que funda e conserva a família, como é também por suas mãos que a família se destrói. Ao Estado, pois, compete, na educação que lhe ministra, prepará-la conscientemente para esta grave missão.<sup>5</sup>*

O tratamento especial que Capanema reserva às mulheres se desdobraria em dois planos. Por um lado, haveria que proteger a família: por outro, haveria que dar à mulher uma educação adequada ao seu papel familiar. Os diversos projetos e propostas elaboradas com este objetivo mostram certa evolução, que vai desde uma divisão extrema de papéis entre os sexos até uma

<sup>5</sup> CAPANEMA, Gustavo. Conferência proferida por ocasião do centenário do Colégio Pedro II, 2 de dezembro de 1937. GC/Capanema, Gustavo, 02/12/37.

atitude mais conciliatória, que chega até mesmo a aceitar em 1942, a co-educação, ainda que de forma excepcional. Foi uma evolução provocada, acima de tudo, pela força dos fatos.

O Projeto do Plano Nacional de Educação de 1937 previa a existência de um *ensino dito "doméstico"*, reservado para *meninas entre 12 e 18 anos*, o que equivaleria a uma *forma de ensino no médio feminino*. Seu conteúdo era predominantemente prático e profissionalizante e fazia parte, no plano, do capítulo destinado ao ensino da "cultura de aplicação imediata à vida prática ou ao preparo das profissões técnicas de artífices".<sup>6</sup> Era, pois, destinado principalmente a mulheres de origem social mais humilde, ainda que pudesse atrair também mulheres de origem social mais elevada, que dessa forma poderiam manter-se em um regime escolar estritamente segregado.

Segundo o plano, o ensino feminino se dividiria em doméstico geral (dois ciclos), doméstico agrícola (também dois ciclos) e doméstico industrial. O primeiro ciclo prepararia as mulheres para a vida do lar, o segundo formaria as professoras para esse sistema.

No primeiro ciclo haveria, além dos trabalhos domésticos, o ensino do português, moral familiar, noções de civilidade, matemática elementar, ginástica e canto. O aperfeiçoamento, por mais de um ano, incluía a puericultura e "noções práticas de

<sup>6</sup> Plano Nacional de Educação, capítulo 2, artigo 69. Arquivo do Conselho Federal, Brasília, DF, 1937.

direito usual". A formação de professores para o sistema seria feita através da Escola Normal Doméstica, onde, durante dois anos, seriam estudados psicologia, moral e educação familiar, sociologia, direito da família, economia doméstica e contabilidade doméstica. O ensino agrícola e industrial femininos seguiram trajetos similares, mas adaptados à realidade da vida no campo ou no mundo fabril. O ensino doméstico rural deveria incluir, por isto, ensinamentos sobre diversas técnicas de cultivo e colheita, industrialização caseira de alimentos, etc.

Este sistema paralelo de ensino não chegaria a ser criado, sobrevivendo, no entanto, desse modelo o programa de educação doméstica, tradicionalmente desenvolvido em algumas poucas instituições católicas destinadas à educação feminina. A Lei Orgânica do Ensino Secundário termina por adotar um ensino único, ainda que com recomendações específicas para o tratamento diferencial dos sexos. Em uma de suas versões preliminares, havia ainda a previsão de uma "educação familiar, que seria ministrada somente às mulheres, até os 21 anos, e que consistiria no ensino de matérias relativas aos deveres femininos dentro do lar".<sup>7</sup> Mais adiante, porém, fica dito que "a legislação era uma só e idênticos os preceitos". Apenas os preceitos relativos aos programas determinarão que estes atendam diversamente, onde convier, aos dois sexos. Os programas devem ser organizados com a conveniência educativa de cada sexo. Certos

<sup>7</sup> CAPANEMA, Gustavo. "Esboço do projeto da Lei Orgânica do Ensino Secundário". GC 36.03.24/1, pasta VII, série g.

programas não podem deixar de ser idênticos. Em outros far-se-á a distinção não na matéria, mas nas instruções pedagógicas. Em outros, a distinção será recomendada em tudo, recomendações pedagógicas e matéria a ensinar.<sup>8</sup>

Podemos dar um exemplo de como seriam essas instruções pedagógicas:

(...) o livro de leitura deve conter além das páginas que satisfazem à prescrição do programa para cada série, matéria de leitura orientada em dois sentidos. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, **educadora**, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento de pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem à educação das crianças do sexo masculino procurarão enaltecer aquela t<sup>em</sup>pera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar, e esses outros elementos mais obscuros, porém não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem.<sup>9</sup>

Estas idéias são preservadas na Lei Orgânica do Ensino Secundário, que inclui uma série de "prescrições especiais" para o ensino secundário feminino:

- 1 - É recomendável que a educação secundária das mulheres se faça em estabelecimentos de ensino secundário de exclusiva frequência feminina;

<sup>8</sup> CAPANEMA, Gustavo. "Anotações manuscritas sobre as diretrizes da reforma do ensino secundário". Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC.

<sup>9</sup> Professor Souza Oliveira. "Instruções metodológicas para o ensino da língua portuguesa no ginásio". Capanema concorda com a proposta, riscando, porém, as palavras "mais obscuras, porém". GC 39.01.00, doc. 3, série g.



- 2 - Nos estabelecimentos de ensino secundário frequentados por homens e mulheres, será a educação ministrada em classes exclusivamente femininas. Este preceito só deixará de vigorar por motivo relevante, e dada especial autorização do Ministério da Educação;
- 3 - Incluir-se-ã na 3a. e na 4a. séries do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e o científico a disciplina de economia doméstica;
- 4 - A orientação metodológica dos programas terá em mira a natureza da personalidade feminina e assim como a missão da mulher dentro do lar.<sup>10</sup>

O estatuto proposto por Capanema era um documento doutrinário que buscava combinar duas idéias para ele indissociáveis: a necessidade de aumentar a população do país e a de consolidar e proteger a família em sua estrutura tradicional. Segundo o texto, a prosperidade, o prestígio e o poder de um país dependiam de sua população e de suas forças morais: a família era a fonte geradora de ambos. No dizer do preâmbulo do projeto, "a família é a maior base da política demográfica e ao mesmo tempo a fonte das mais elevadas inspirações de estímulos morais".

Ainda no Estatuto Capanema:

O artigo 14 previa que "o Estatuto adotará medidas que possibilitem a progressiva restrição da admissão de mulheres nos empregos públicos e privados. Não poderão as mulheres ser admitidas senão aos empregos próprios da natureza feminina, e dentro dos estritos limites da conveniência familiar". (grifo meu)

Esta restrição ao trabalho feminino estava ligada à tese da mais absoluta divisão de papéis e de responsabilidades dentro do casamento. Isto se refletia, também, na área da educação, onde estava previsto que o Estado educará ou fará educar a infância e a juventude para a família. Devem ser os homens educados de modo a que se tornem plenamente aptos para

<sup>10</sup> Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.

a responsabilidade de chefes de família. As mulheres serão da da uma educação que as torne afeiçãoadas ao casamento, desejosas da maternidade, competentes para criação dos filhos e ca pazas da administração da casa (art. 13).

O Estado impedirá que, pela cátedra, pelo livro, pela im prensa periódica, pelo cinema, pelo teatro e pelo rádio, ou ainda por qualquer meio de divulgação, se faça, direta ou in diretamente, toda e qualquer propaganda contra o instituto da família ou destinada a estabelecer a sua capacidade de pro liferação.<sup>11</sup>

No entanto essa legislação não passaria. Uma das vozes contrárias que se fazem ouvir é a de Rosalina Coelho Lisboa, jornalista e diplomata extremamente ativa nos anos 30, e iden tificada com o feminismo, por uma parte, e com as ideologias de direita, por outra.

Em 1939, numa carta a Oswaldo Aranha, Rosalina atribui a Vargas um papel importante na melhoria da condição feminina no país:

Antes delle no Brasil a mulher era uma coisa que geral mente estava à venda como objeto de matrimônio (preço: casa, roupa, tecto, dinheiro para alfinetes, *last but not least*, garantia para os filhos); ou na venda aviltante da escrava tura branca. Limitar hoje seu campo de trabalho, impedir que ela possa competir, "leal e limpamente", com os homens, se ria voltar atrás na emancipação política que Vargas havia da do a mulher. E Rosalina Lisboa rebate argumentos do próprio Aranha: "Como é possível que si limite a possibilidade de tra balho de milhões de mulheres porque 'há países que não as aceitam e ridicularizam?' Mas você diz: qual tratamento de vido ao marido? Vaidade dos homens, terrível e cruel (...). Pois o marido terá a posição a que ganhar direito — egualda de si é de valor pelo seu lado e inferioridade si é infe rior". "O elemento melhor do casal é que deve se impor natu ralmente. (Arquivo Oswaldo Aranha, OA. 39.00.00/6).<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.

<sup>12</sup> CAPANEMA, Gustavo. "Anotações manuscritas sobre as diretrizes da refor ma do ensino secundário". Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOC.

A conexão existente entre a mulher e a nação e evidenciada na expressão "mãe-pátria" é utilizada pela política autoritária, colocando, sobre a família, o ônus de ser o elemento sobre o qual se estrutura a ordem.

Em vários modelos históricos brasileiros podemos perceber a força desta ideologia, como na organização "Tradição, Família e Propriedade", as várias marchas da Família, com Deus, pela Liberdade; ou um dos slogans do movimento de 64, "Família que reza unida permanece unida".

Logo, a aproximação entre um projeto patriótico e a defesa da instituição familiar não é uma eventualidade histórica e, sim, parte constitutiva da política autoritária.

É importante analisarmos a grande preocupação anterior por parte dos governantes, "homens", em geral, em "proteger" a mulher através de uma legislação que a "defendesse" do trabalho, enfim, da esfera pública e a verdadeira intenção ou razão desta atitude.

Porque, para o Estado autoritário e a sociedade capitalista tem interessado manter a mulher dentro dos limites que lhe são impostos, na medida em que ela se torna um dos seus sustentáculos. O mesmo podemos dizer quanto à própria sobrevivência da Igreja Católica, enquanto instituição:

*A Igreja então como instituição, marca sua presença no processo de mudança social que marca a sociedade brasileira, mais especificamente pós-1940, encontrando-se colada à instituição familiar, dentro dela e através dela. A presença do*

*poder de controle da Igreja no interior da família foi enfraquecida, contudo, na medida em que mudanças decisivas na organização do trabalho e da sociedade em geral acarretaram um necessário esvaziamento da tradição católica na orientação do comportamento em nível individual e familiar. Por outro lado, a tentativa de se manter como fonte de controle e orientação, agora através da família, se revela como nova estratégia, segundo a qual a Igreja se transmuta de agência de dominação meramente ideológica em agência de organização em nível de uma prática social que privilegia a sociedade civil em contraposição ao Estado. De todo modo, conforme Pierucci, "manter na medida do possível, a família sob o seu controle ideológico, se não jurídico, parece ser de crucial importância para a sobrevivência institucional da Igreja."*<sup>13</sup>

Após a análise de como o Estado e a Igreja mantiveram a mulher brasileira cerceada à esfera doméstica, é possível depreender que o seu comportamento no trabalho "carrega" muitos desses limites que o seu histórico lhe impôs.

Isto é através da socialização diferenciada que homens e mulheres receberam acerca do trabalho, o que faz com que os homens encarem o trabalho como o fundamento de sua identidade social, e as mulheres, muitas vezes, como um prolongamento do trabalho doméstico, como ocorre, inclusive, no caso específico das professoras:

*Depreende-se da biografia dos pais, a socialização diferenciada que homens e mulheres receberam acerca do trabalho. Assim, enquanto para os homens o trabalho é o fundamento de sua identidade social, as mulheres o encaram como um prolongamento do trabalho doméstico.*<sup>14</sup>

<sup>13</sup> PIERUCI, Antonio Flavio de Oliveira. *Igreja: Contradições e acomodação*. Cadernos CEBRAP, SP (30), 1978.

<sup>14</sup> SALEM, Tania. *O Velho e o Novo: um estudo de papéis e conflitos familiares*. Petrópolis, Vozes, 1980.

Apesar das jovens vivenciarem hoje um momento histórico, no qual se processa uma mudança do papel da mulher das camadas médias e superiores e apesar de começarem a se dirigir da exclusividade da esfera privada para uma crescente participação no domínio público, nem sempre essas mudanças ocorrem em sua própria prática individualizada.

De fato, na sociedade capitalista, a família sempre constituiu o aparelho de reprodução dessa mesma sociedade e ainda hoje essa imagem de família está introjetada mesmo nas gerações mais jovens:

*Em outras palavras, para compreender a origem e o significado da situação da mulher em uma sociedade ou em um momento histórico dado, devemos entender a forma específica da organização da reprodução social que, por sua vez, é o próprio processo de produção.*

*Quando se fala da família como o aparelho de reprodução social da sociedade, deve-se ressaltar que está se pensando aqui tanto na reprodução ideológica através da socialização, como apontado por Wilhelm Reich, reprodução das relações sociais e de produção.*

*Esta perspectiva de entender os papéis sexuais tem várias consequências analíticas. Em primeiro lugar, combate uma visão formalista, a história da divisão sexual de funções. O significado específico de uma forma de divisão sexual de funções será dado pelo momento histórico e contexto social em que se dá. De tal maneira, por exemplo, esferas de atividades e papéis sexuais separados não necessariamente implicam discriminação ou hierarquia. Diferenças sociais não necessariamente implicam desigualdade social. É a estrutura social que pode usar estas diferenças para marcar desigualdade.*

*Em segundo lugar, combate uma visão que interpreta a condição da mulher como a consequência de uma conspiração dos homens contra as mulheres.*

*E, em terceiro lugar, nos leva a considerar o homem e a mulher como categorias eminentemente sociais e não naturais, cujo significado é dado historicamente.*

*Porém, que fique claro que a maior exploração da mulher não é uma decorrência de sua subordinação inerente aos homens, mas de sua subordinação de classe. O desempenho da mu*

*lher trabalhadora na produção é uma decorrência direta da organização específica da reprodução social da classe trabalhadora. Poder-se-ia sugerir, então, que a luta deve ser por remuneração e oportunidades iguais de trabalho para homem e mulher. Tal luta, porém, em vez de atacar o problema pela raiz, implicaria meramente num aperfeiçoamento do sistema capitalista, mediante a proletarização plena da mulher. Isto não quer dizer que se deve depreciar o valor estratégico de uma luta econômica em contribuir para a aglutinação e mobilização deste setor da classe trabalhadora. Porém, não se deve confundir estratégia com solução. Uma revolução social não se faz através de uma revolução sexual, mas esta última pode criar condições mais favoráveis para a primeira.*

*No que se refere à situação da mulher burguesa, a sua luta pela emancipação, através da sua aceitação no mundo do trabalho, tem implicações contraditórias. Se, por uma parte, converte a família burguesa em uma unidade de consumo acabada, por outra gera sérias contradições pelo choque entre a ideologia familiar burguesa, que define o lugar da mulher como sendo no lar, e uma prática que, colocando-as no mundo do trabalho, as leva a contestar os fundamentos da moral burguesa.<sup>15</sup>*

A formação moralista e hipócrita com que historicamente a nossa sociedade foi construída nega até a constituição biológica da mulher e é claro que isso irá se refletir no seu comportamento. E, à medida em que esta mulher é infeliz e oprimida, alienada enfim, a escola reproduzirá essa formação opressora e preconceituosa.

Considerando a grande atenção dada durante o período do Estado Novo à questão da família e, por extensão, à mulher, e considerando também que muito pouco se fez nos governos seguintes para reverter a legislação da época, podemos imaginar o quanto é preciso fazer ainda para transformar a atual condição de opressão da mulher e da mulher-professora, em particular.

<sup>15</sup> ALIER, Verena Martinez. Qual é a mulher que merecemos? In: *Cadernos de Pesquisas*. Fundação Carlos Chagas, SP, nº 15, p.132 a 134. dez./1975.

Se levarmos em conta, inclusive, a pouca tradição democrática do nosso país e a interrupção abrupta que se dá em 64 da construção desse caminho, podemos observar que, em termos concretos, a nível de leis ou Constituição, praticamente nada se fez no sentido de não mais se considerar a mulher, assim como a criança, o jovem, e os índios, cidadãos de 2ª categoria.

Não é por acaso que, em 1986, 2.000 mulheres participaram em Brasília do "Encontro Nacional, Mulher e Constituinte", preocupadas com a garantia de suas reivindicações nessa nova Carta Constitucional.

Sabemos, no entanto, que as leis são importantes, mas não suficientes para a transformação real de comportamentos culturais enraizados há séculos. Uma das questões de mais difícil abordagem, por exemplo, é quanto ao direito da mulher à sua própria sexualidade. A grande repressão desenvolvida ao longo da nossa história pela Igreja Católica e por um Estado que quase sempre, representava os seus ideais, não será facilmente superada.<sup>16</sup>

A mulher é a primeira a ser escolhida como professora na medida em que foi "adestrada" para exercer um papel reprodutor que convinha à nossa sociedade, tal qual está estruturada.

A mulher seria, portanto, a grande defensora das normas e modelos que a sociedade capitalista apregoava para poder manter-se.

<sup>16</sup> Um dos objetos de estudo hoje que mereceriam uma dissertação é sobre o papel exercido pelas igrejas protestantes no Brasil, como agentes de repressão moral principalmente sobre as mulheres.

Como diz Jurandir Freire:

*A família nuclear e conjugal higienicamente tratada e regulada, tornou-se no mesmo movimento sinônimo histórico de família burguesa.*

*Mediante esta tática, a vida privada dos indivíduos foi atrelada ao destino político de uma determinada classe social, a burguesia, de duas maneiras historicamente inéditas. Por um lado, o corpo, o sexo e os sentimentos conjugais, parentais e filiais passaram a ser programadamente usados como instrumento de dominação política e sinais de diferenciação social daquela classe. Por outro lado, a ética que ordena o convívio social burguês modelou o convívio familiar, reproduzindo, no interior das casas, os conflitos e antagonismos de classe existentes na sociedade. As relações intrafamiliares se tornaram uma réplica das relações entre classes sociais.<sup>17</sup>*

A questão dos preconceitos, como o racismo principalmente, também estava introjetada na formação e educação das nossas primeiras mulheres professoras, todas oriundas da classe média, e que, por sua vez, reproduziriam-na para filhos e alunos:

*O cuidado higiênico com o corpo fez do preconceito racial um elemento constitutivo da consciência de classe burguesa. O racismo não é um acessório ideológico, acidentalmente colado ao **ethos** burguês. A consciência de classe tem, na consciência da 'superioridade' biológico-social do corpo, um momento indispensável à sua formação. O indivíduo de extração burguesa, desde a infância, aprende a julgar-se "superior" aos que se situam abaixo dele na escala ideológica de valores sócio-raciais. Por isso mesmo, admite com mais facilidade e, às vezes, com marcante insensibilidade a situação de inferioridade sócio-econômica a que geralmente estão submetidos os banidos da elite física: 'crioulos', 'paraibas', 'caipiras' etc. Por isso mesmo, quando, por vezes, consegue despojar-se da ideologia política de sua classe social, continua avaliando pejorativamente o corpo, os gestos, a fala, o modo de ser e viver dos mal-nascidos.<sup>18</sup>*

<sup>17</sup> COSTA, Jurandir Freire. *Ordem Médica e Norma Familiar*. 2a. Ed. Graal, p.13, 1983.

<sup>18</sup> Id. *ibid.* p.13-14.



Cabe hoje, no limiar do século XXI, nos perguntarmos "o que fizemos com o que fizeram com a nossa cabeça?" (SARTRE)

E, quem sabe, colocar uma 5ª opção a essa mulher brasileira. Não mais apenas rainha do lar, mucama, sinhã-moça ou professorinha, mas a perspectiva do tornar-se mulher — cidadã, sujeito de sua própria história. Mulher efetivamente educadora, quanto à competência técnica, como profissional, e também na possibilidade de assumir-se enquanto dirigente, no processo educacional.

3.2 - *A difícil tarefa de libertação do magistério - A Professora, Principal Atriz na tragicomédia da Nossa Escola Pública.*

*O que eu fiz com o que fizeram  
com a minha cabeça?"*

Jean Paul Sartre

A análise sobre a desvalorização social do profissional em educação me leva a perceber o quanto esta problemática se encontra intimamente relacionada à discriminação sexual das tarefas.

O magistério, dentre outras profissões, é considerado uma ocupação tipicamente feminina. De fato, a concentração de mulheres nas carreiras que conduzem ao magistério resulta de duas tendências concomitantes: Primeira: a feminização progressiva, graças à crescente perda de prestígio da profissão docente; Segunda: a restrição de alternativas existentes para a mulher no mercado de trabalho (Mello, G.N. e Barroso, C.L. de M., 1975, p.54).

Talvez aqui já encontremos uma das respostas de porquê é a mulher a escolhida.

A grande concentração de mulheres, durante a primeira e segunda repúblicas, era, sem dúvida, localizada no ensino técnico profissional, especialmente no curso normal.

O curso normal apresentava duas funções básicas. A primeira, que justificou a sua criação, foi a de preparar quadros para o magistério. A segunda, que apareceu posteriormente e se manteve ao lado da primeira, foi a de fornecer cultura geral.

Esta segunda função levou a escola normal a ser procurada por moças sem intenções de desempenhar, de fato, a atividade profissional para a qual se habilitavam. Portanto, durante a primeira república, os cursos normais foram predominantemente procurados pelas moças das classes dominantes, com o intuito de ilustrarem-se, e pelas moças das classes médias cujas famílias perceberam o potencial da ascensão social como um todo, através da profissionalização do elemento feminino.

Nesta fase, como afirma um depoimento da Revista do Magistério, o nível da vida do professor primário se equiparava ao do promotor e do delegado de polícia. (Pereira, L. 1919, p.174)

Engrossando o quadro das escolas normais, que se multiplicaram a partir de 1930, as mulheres da classe média procuravam elevar seu nível de instrução escolarizada. Indiretamente, o aumento da demanda feminina com relação à escola normal, nos anos 30 e 50, iria revelar uma mudança quantitativa das zonas urbanas industriais, que ampliavam os quadros da classe média, e uma alteração quantitativa dessa mesma classe, pelo predomínio de sua condição de assalariada.

A expansão das escolas normais se situava dentro da visão restrita do papel feminino, que confinava a mulher apenas

ao exercício de tarefas domésticas e educativas. Se a aceitação do trabalho feminino fora do lar se tornava maior em decorrência do assalariamento das classes médias, seu enquadramento continuava a ocorrer dentro da ideologia da discriminação sexual das tarefas.

A partir de meados da década de 40, além do crescimento da demanda por educação, houve uma motivação política, reforçada pela situação conjuntural, que obrigava à proliferação dessas escolas. Observa-se a pressão municipal sobre os poderes públicos estaduais, no sentido de satisfazer a vaidade dos diretórios políticos e as necessidades do eleitorado.

O papel do curso normal, no sentido de fornecer cultura geral e profissionalização para a mulher, foi estendido para as Faculdades de Filosofia e, em particular, para os Cursos de Educação e Humanidades. Estes cursos foram pensados como a via legítima do recrutamento de educadoras pela política educacional autoritária, que se manteve mesmo após a redemocratização do país, e se prolongou até o início dos anos 60, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases.

Emerge daí uma questão básica: o que representou para as mulheres a passagem pela escola — um treinamento para a submissão ou um instrumento de libertação?

Precisamos admitir que a "Condição feminina" não existe em abstrato, mas é determinada historicamente e as instâncias ideológicas, entre elas a Escola, vão refletir as posições que

a mulher ocupa no mundo produtivo e vão também contribuir para manter, reforçar ou transformar os papéis a ela atribuídos socialmente.

*A submissão ao homem é transmitida à menina sob diferentes formas: a religião, livros escolares e anúncios de televisão. A mensagem dada é sempre a mesma, através de diferentes maneiras: a mulher cabe a tarefa de cuidar para que a sua casa seja bonita, que cheire bem, que tenha uma comida saborosa, para que o marido e os filhos se sintam confortáveis, não se esquecendo nunca de ser uma boneca fisicamente bem atrativa. O modelo de Cinderela que espera que um homem tome as decisões por ela, é ensinado à mulher a todo momento.*

(Dowling, 1981)

*Durante a sua vida escolar e juventude, novamente a mulher sentirá a pouca ênfase que é dada a sua intelectualização pela sociedade. A mensagem, geralmente dirigida à adolescente mulher, é de que os estudos existem apenas para preencher o tempo necessário para encontrar seu companheiro ou futuro marido. Para o adolescente homem, a mensagem é bem diferente: os estudos são vistos como algo muito importante para que ele se torne um bom profissional, ganhe um bom salário e possa sustentar uma mulher. Desta maneira, à mulher nada mais resta do que esperar um outro alguém que possa cuidar dela, passando assim dos braços dos pais de quem dependia para os braços de outra pessoa, de quem continuará a depender.<sup>19</sup>*

Através da análise do discurso das professoras entrevistadas poderemos observar a posição que historicamente a escola brasileira assumiu neste embate de interesses opostos. A resposta mais ou menos imediata seria que a escola tem ajudado, na maioria das vezes, a consagrar os tradicionais papéis femininos — o que é provavelmente parte da verdade, mas não toda a verdade. Parece ser necessário ir além desta resposta imediata, ir além da aparência. Até porque como bem diz Gramsci, só a verdade é revolucionária.

<sup>19</sup> Educação e Realidade, Porto Alegre, 11(2):3-18, jul./dez. 1986.

Optei então por uma pesquisa seletiva e não quantitativa, através de uma amostragem que identificou, basicamente, três perfis de mulheres-professoras, da nossa Escola Pública do Rio de Janeiro. Buscava sempre, em meus questionamentos, a verdade de que se escondia além da aparência.

Pois, como bem diz Kosik:

*Os fenômenos e as formas fenomênicas das coisas se reproduzem espontaneamente no pensamento comum como realidade (a realidade mesma)... por que o aspecto fenomênico da coisa é produto natural das práxis cotidiana. A praxis utilitária cotidiana cria 'o pensamento comum' - (...) Logo o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, não é o mundo real, é o mundo da aparência (Marx). A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção na consciência do sujeito de determinadas condições históricas petrificadas.*

*Considerando então que a realidade social dos homens se cria como uma dialética de sujeito e objeto, a pesquisa de campo tenta descobrir por trás dos produtos e das criações a atividade e operosidade produtiva, de encontrar 'a autêntica realidade' do homem concreto (neste caso, a Mulher concreta) por trás da realidade reificada da cultura dominante, enfim, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas.<sup>20</sup>*

Num primeiro perfil, estariam as professoras que ainda têm a crença no papel "subjetivamente" esperado da mulher, numa concepção apriorística, tradicional.

O segundo perfil, em processo de construção, seria o das professoras "jovens", recém-formadas.

E por fim, um terceiro perfil mais característico do Brasil pós-Abertura, que vem crescendo nesta década: as mulheres

<sup>20</sup> KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Op. cit. p.13 a 18.

"pensantes" ou "novas mulheres" engajadas nos movimentos sociais e políticos atuais. Não afirmaria terem essas entrevistadas uma concepção "moderna" de mulher, pois tanto uma concepção descritiva tradicional, quanto moderna de mulher podem, com toda a facilidade, transformar-se em estereótipos.

As professoras a quem entrevistei originam-se basicamente de três grupos: a turma de formandas de 64 da ENIAA (Escola Normal Inácio Azevedo Amaral); professoras primárias dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) e lideranças do magistério público municipal e estadual pertencentes ao SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação).

O primeiro grupo, formado em 1964, estaria se aposentando este ano, já que a aposentadoria para mulheres no magistério é aos 25 anos de trabalho.

Mantive contato com as três turmas de formandas de 64 da ENIAA, ao longo dos anos de 85, 86, 87 e 88.

Escolhi apenas 10 professoras, apesar das três turmas somarem em média 90 pessoas. O próprio abandono da profissão por 85% do grupo tornou difícil uma reflexão maior e mais sistematizada com o restante das ex-alunas. E também não sendo meu objetivo uma pesquisa quantitativa, creio que a qualidade dos depoimentos colhidos foi satisfatória para os fins aos quais esta dissertação se propõe.

O trabalho de campo com o segundo grupo, formado por profissionais mais jovens, recém-formados, se desenvolveu ao long

go da implementação dos CIEPs.

Através dos cursos de treinamento desenvolvidos de 1985 a 1988, pude realizar uma análise do discurso dessas profissionais, utilizando-me de avaliações escritas que eram feitas periodicamente e também desenvolvendo uma estratégia de observação, durante atividades realizadas ao longo desses quatro anos.

Neste segundo grupo, nem sempre deixei claro, inicialmente, para as entrevistadas, a existência dessa pesquisa, pois tinha a preocupação de com isso não receber respostas "prontas", considerando inclusive meu cargo de chefia, na época.

A observação e análise realizadas com este segundo grupo de 1985 a 1988 pode ser considerada mais subjetiva, na medida em que envolveu um universo bem maior de profissionais. Sendo mulher, exercendo o magistério há 25 anos na Escola e militando no SEPE, desde 1979, tive possibilidades, pela minha própria prática de vivenciar inúmeras situações, no meu cotidiano, que me permitiram construir um determinado "instrumental" de análise da nossa categoria.

Esse "instrumental" prático a que me refiro se somava a uma análise teórica que norteava a escritura da presente dissertação, através da utilização da metodologia da lógica dialética.

O convívio em média com 2.000 professoras públicas primárias em cursos de treinamento intensivo de 1985 a 1988, em to



do o Estado do Rio de Janeiro, me permitiu organizar material significativo para traçar um provável perfil desta professora recém-formada.

O terceiro e último grupo entrevistado com o qual convivi desde 1978, passa a ser trabalhado de forma mais sistematizada a partir de 1985. Essas profissionais permanecem como professoras da rede pública, embora tenham abandonado o magistério primário. Elegi, como no primeiro grupo, apenas 10 dessas lideranças do magistério, que começaram a se destacar a partir de 1978/79, da própria conjuntura nacional vigente, no momento histórico da Abertura e da Anistia.

Estas profissionais vivem, trabalham e atuam, politicamente, nos municípios de Nova Friburgo, São Gonçalo, Volta Redonda, Valença, Niterói e Rio de Janeiro.

As idades das professoras entrevistadas variaram dos 20 aos 50 anos, tendo 2 até 25 anos de formadas. O meu propósito era detectar se haveria mudanças significativas no comportamento de uma geração para outra.

As perguntas se nortearam em cinco temas básicos: o papel profissional da professora; a relação professora-aluno; a função política da Escola; a questão da sexualidade dentro da escola e a "condição feminina" em nossa sociedade.

O que me interessava caracterizar era a visão da entrevistada sobre os papéis profissional, político e familiar da

mulher, assim como as representações que elas possuem sobre a questão da complementaridade entre os sexos nas estruturas reprodutiva, produtiva e política.

O que me interessava era descobrir até que ponto a professora reconhece a possibilidade e a legitimidade desta complementaridade entre os sexos, exercida não mais em termos de dominação-subordinação.

No dizer de Saffioti:

*Assim é que o sexo, fator de há muito catalogado como fonte de interiorização social da mulher, passa a ser usado para atender às necessidades da sociedade competitiva. Aparentemente a mulher figura como elemento que, portador de deficiências físicas e mentais ou emocionais, contribui para a obstrução do desenvolvimento econômico e social. Na realidade o processo é inverso, pois é a sociedade competitiva que coloca barreiras para impedir a integração social da mulher (Saffioti, 1974, p.47).*

*Daí a função ideológica dos mitos da feminilidade: enquanto fontes de pressão e controle operam na preservação da estrutura social discriminativa. Se é verdade que não existe mais para as mulheres de hoje nenhum nó górdio a cortar, se é verdade que 'não se combate (quase mais) a emancipação feminina, (é igualmente verdade) que se acha natural que a mulher se afirme e se contenha em uma existência familiar e social (Furter, 1967, p.310).*

*Com isso se garante uma dupla limitação da participação feminina nas atividades produtivas: 1º) circunscrevendo-a aos momentos de crise social aguda (guerras, cataclismas); 2º) dirigindo-a a tarefas 'femininas'.*

*A concepção apriorista de mulher, sendo estática e imobilista, atua no sentido de prevenir uma tomada de consciência crítica da condição feminina de marginalização, dentro do universo dos homens. Agindo alternativamente, os mitos da bondade e da maldade femininas buscam convencer a mulher de uma pretensa superioridade compensatória, que lhe compete cultivar e desenvolver enquanto arma secreta eterna na "luta entre os sexos".*

*A concepção apriorística vem-se opondo, com grau muito variável de sucesso, a idéia de mulher como um ser humano, cuja natureza é histórica. É uma carreira que se vem desenvolvendo no tempo, é um "devir". Se é diferente dos homens*

*no plano biológico, daí não se pode derivar nenhuma idéia de submissão.*<sup>21</sup>

Tentei também detectar qual a opinião das entrevistadas quanto ao papel exercido pelas mulheres no movimento sindical e, principalmente, dentro do movimento dos professores.

E finalmente, quais os impasses e dilemas que se apresentam para as mulheres que ousaram romper as "normas" do conservadorismo ainda existente em nossa sociedade.

Após a análise dos dados levantados, pude então traçar estes três perfis de professoras públicas primárias, atuando hoje em nossas escolas.

No primeiro perfil ainda majoritário, aquelas que se "ajustaram", geralmente pertencentes aos mais diversos estratos da classe média. Ao internalizarem a idéia da professora enquanto "tia", vêem o magistério como um sacerdócio ou são frustradas do ponto de vista profissional, mas não têm consciência crítica deste fato e da sua postura. Quase sempre ou são sustentadas pelo marido ou pelo pai, ou passam a viver com outros membros da família. Não se assumem como sujeitos da sua própria história, nem como profissionais. Aderem às greves, muito mais por comodismo, do que por uma consciência de classe ou posição ideológica. Muitas vezes a adesão é motivada apenas pelo baixo salário. Possuem um discurso masculino e vêem o feminismo

<sup>21</sup> Caderno de Pesquisa nº 15, Fundação Carlos Chagas, p.96.

com temor ou crítica. Os depoimentos que se seguem foram transcritos na íntegra:

— Meu pai me criou para ser mãe, cuidar dos filhos, ser boa esposa. A mulher devia ser respeitada, só isso, trabalhar pra que? Ao homem cabia sustentar sua esposa e filhos.

— Não detectei preconceitos em escolas públicas, pois qu se todos os alunos eram pobres.

— A mulher é um ser sobrecarregado de incumbências, o que a torna prejudicada graças às burrices pregadas, por feministas idiotas. Nada melhor do que ter uma cadeira colocada por um cavalheiro para uma mulher sentar.

— Ingressei na Escola Normal por idealismo, com uma vi são bem ingênua, pura.

— Fui ser professora pela admiração e respeito que sen tia pelas minhas professoras e o amor que eu sentia pelas m inhas professoras e o amor que eu tinha pelas crianças.

— Vejo o papel da mulher como mãe, esposa, dona de casa, professora.

— Minha relação com os 'alunos-problemas' se dava da ma neira antiga, igual a minha, ou seja repressora.

— Não trabalhei a questão dos preconceitos com meus alu nos. Eu não os via.

— Quando me formei achava 'ser professora' motivo de or gulho.

— Inicialmente procurava tratar meninos e meninas igual mente, mas com a tendência de me sentir mais à vontade com 'elas'.

— Procurava ignorar os preconceitos: econômico, religio so, racial, posição sócio-cultural.

— Via 'ser professora' como uma profissional que comple tasse uma educação familiar.

— Quanto aos alunos 'rebeldes' eu conseguia conquistã-los através de diálogos e amizade, aos meninos orientava-os e exigia comportamento de homens e às meninas de mulheres. (grifo meu)

— Nossos impulsos devem ser controlados porque somos se res inteligentes, o que nos diferencia dos outros animais. (grifo meu)

— Compreendo que a sexualidade se trata de uma necessida de, sempre procurei dar a essa questão as diretrizes certas e sadias. (grifo meu)

A criatura já traz o sexo definido. Entretanto, a alma traz anomalias psíquicas que deverão ser tratadas por profis sionais à altura de uma reforma íntima da criatura. Cabe à escola e aos educadores capacidades para perceberem tais ano malias e darem partida ao processo de restabelecimento do alu no. (grifo meu)

A visão maniqueísta, é impregnada, por vezes, de uma postura inculcada pela religião, e está presente no discurso desas professoras durante todo o tempo. O bem e o mal são as únicas saídas possíveis para quem possui certezas "absolutas". Só há uma verdade, "a verdade" da classe social a que pertencem as entrevistadas: classe média, branca.

No fundo estariam legitimando a visão de que a natureza da mulher seria, por essência diferente da natureza do homem. O "natural" da mulher seria diferente do "natural" do homem. Essa concepção não se limita a definir a mulher apenas como diferente do homem: vai além, pois caracteriza-a como inferior a este: não só sexo, mas segundo sexo, sexo frágil... (GOLDBERG, Cad. de Pesq. nº 15, FCC).

Esta concepção pode ser considerada uma ideologia que tradicionalmente reduziu a mulher ao nível de objeto do qual o homem é sujeito, o que significa que, a condição da mulher tem sido a condição de um ser relativo.

Nesse primeiro perfil pode-se perceber como essas profissionais se adaptaram e corresponderam ao papel que a sociedade brasileira esperou delas. Dentro dos ideais republicanos do Estado Brasileiro, a MULHER foi a escolhida para exercer com devoção e obediência não só o papel de esposa e mãe, mas também o de professora. Era a mulher a escolhida...

Quanto às professoras mais jovens denominadas do segundo grupo, recém-formadas, podemos observar que na verdade elas "es

tão sendo optadas", forjadas pelo momento atual da sociedade. De fato, muitas vezes elas não decidiram ser independentes financeiramente e trabalhar. Simplesmente, não tiveram outra alternativa. Até porque, nos últimos dez anos, o magistério, como profissão, começa a ser procurado majoritariamente pelas classes populares, na medida em que não representa mais status social e os salários se proletarizaram.

Podemos perceber esta mudança através de alguns depoimentos de formandas de 1964, da Escola Normal Inácio Azevedo Amaral (Escola Estadual localizada no Bairro do Jardim Botânico - Zona Sul do Rio de Janeiro):

- O que me induziu a ser professora era uma necessidade de independência imediata, "ganhar dinheiro". Doce ilusão! Só depois vi que esta profissão não dá independência a ninguém. Daí até a necessidade de continuar estudando.

- Ser professora antigamente era "status". Professora era uma carreira valorizada, principalmente para mulher. Atualmente dizer que é professora é uma 'calamidade' pois é uma profissão pouco valorizada e desprestigiada socialmente. Embora seja assim, eu vejo o magistério como uma carreira digna, e que ficam os que amam (grifo da entrevistada) realmente a profissão, os idealistas; ou os menos favorecidos ou acomodados que não acreditam que podem melhorar.

- "Minha família toda fazia Instituto de Educação".

- Na época a professora era uma pessoa respeitada, que se interessava de fato pelo aluno e a escola era o lugar onde se adquiria o conhecimento de forma organizada.

- Na época achava 'ser professora' motivo de orgulho. Atualmente a professora anda tão desvalorizada que graças a Deus estou fora disto. Ainda mais que não se faz mais professora como antigamente, e a formação do professor vai de mal a pior.

- Ser professora para mim era o máximo, a profissão ideal para mulher, lidar com crianças, que maravilha! E o principal sair com um emprego, com apenas três anos de estudo. (grifo meu)

- Quando consegui chegar na escola normal como me senti feliz, com aquele uniforme...

Minha primeira turma... eram crianças lindas, três anos na escola, nível 4. Senti-me no céu, meu sonho se concretizou. (grifo meu)

Ainda a mesma entrevistada:

*Ser professora era realmente a melhor profissão que poderia haver para a mulher, a mais nobre, que careta! Hoje em dia a pequena experiência que acabei tendo, diante de tanto entusiasmo, fez com que mudasse completamente, mesmo com a experiência em ensino superior, mostrou-me que tudo é difícil, sobretudo o salário.*

O que se observa, após as análises teórica e de campo, é que o segundo grupo vem crescendo, tendendo a se tornar majoritário e a substituir o primeiro, que seria mais típico de mulheres de mais de 30 anos e com uma média de 10 anos de formadas. No entanto, o perfil sociológico desse segundo grupo, ainda se mostra meio indefinido, considerando que essa profissional ainda está se construindo, devido a sua baixa faixa etária e aos poucos anos de profissão.

O que podemos afirmar, de imediato, é que ainda não se percebem mudanças de comportamento muito significativas em relação ao primeiro grupo, apesar de já podermos identificar uma diferenciação, no que se refere à questão de classe.

Hoje as professoras primárias são em número significativo, oriundas das classes populares e da pequena classe média.

No que se refere à questão da "concepção instrumental" feminina, ainda podemos perceber um domínio expressivo de opiniões conservadoras, mesmo em algumas professoras jovens, como se pode depreender dessas falas:

— Ao me formar achava que a professora devia completar uma educação familiar (22 anos de idade, formada em 1982).

— Acho que o papel da mulher no lar é ser educadora, mãe, esposa, filha, companheira, amiga... (25 anos, formada em 1984).

— Sinto-me como uma mãe em busca de melhor pão para seu filho (a mesma).

Este discurso "feminino", dominado de forma a-crítica por uma cultura masculina, indica, mais uma vez, a resposta ao questionamento: Porque é a mulher a escolhida?

Se ela continua incorporando um papel traçado anteriormente à sua própria escolha profissional, este "ente" feminino continuará servindo às determinações que se espera dele.

E o que dificulta ainda mais o caminho de libertação do magistério é também a falta de expectativas por parte da maioria dos professores. Isto leva à acomodação e a compreensão da aposentadoria como única libertação, sem consciência, muitas vezes, do mísero salário que as aguarda na velhice.

O achatamento salarial, o abandono a que foram relegadas as nossas escolas e o total desrespeito à coisa pública desanimam hoje completamente a grande maioria de nossas professoras.

Muitas vezes habitua-se a não esperar e a nem receber mais nada, numa atitude de grande passividade. Compensam os baixos salários faltando, tirando licenças, tentando outras funções, para fugir da sala de aula e procurando possuir outros empregos, que garantam a sua sobrevivência.

O quadro atual de deterioração da Escola Pública de nosso Estado compromete também, cada vez mais, a qualidade dos Cur



sos Normais, o que traz, como consequência, professores mal preparados e desinformados, do ponto de vista político e profissional.

Principalmente, no que se refere à questão da alfabetização, é bastante alarmante a situação de despreparo da nossa professora. A professora recém-formada recebe com temor e como castigo a possibilidade de lecionar numa turma de alfabetização.

Justamente por deixar transparecer esse atual estado de crise da nossa Escola achei válido transcrever na íntegra, ao final deste tópico, a avaliação feita, em 1986, pela Coordenadora do Treinamento de Alfabetização nos CIEPs, considerando que esta avaliação reflete possibilidades e caminhos na tentativa de libertação de nosso professorado.

No meio de tantas angústias e negativismo e severas críticas ao Projeto CIEPs, poderemos perceber através desta avaliação, e de alguns depoimentos de professoras primárias envolvidas no treinamento, como este trabalho desencadeou um proceso de reflexão crítica e de tomada de consciência, por parte de algumas dessas profissionais.

Após o relatório, transcrevi também a poesia utilizada pela Coordenadora durante o processo de avaliação .

SEXTA-FEIRA, 21 DE NOVEMBRO DE 1986

— Treinamento em serviço — turmas "D" e "E"

Último dia de treinamento, previsto para Avaliação.

Cheguei, como de hábito, às 8 horas mais ou menos e já encontrei alguns professores sentados no saguão do 4º andar da UERJ. Trocamos algumas palavras, falei da impossibilidade de Marina participar da avaliação e disse que as turmas "D" e "E" ficariam juntas numa mesma sala já que o objetivo do encontro era o mesmo. Não foi um encontro como os outros das outras sextas-feiras pela manhã — com risos, brincadeiras, troca de material, etc. Eu estava apreensiva, achando que poucos professores estariam lá, cansada e amuada por uma semana de expectativas em relação às eleições, cheia de altos e baixos, de discussões desgastantes sobre política. Fui para a sala 4058 e arrumei-a como um grande círculo, temendo pela falta de professores para recheá-lo, mas, ao mesmo tempo, ansiosa para que todos fossem. Afinal, passamos um ano nos reunindo todas as semanas, na turma "D" e meio ano na turma "E". A turma "D", hoje, é um grupo sensacional onde tudo é falado, tudo é trocado, em que as relações entre as pessoas se estabeleceram de uma maneira aberta e bonita. A turma "E" não chegou a conseguir isso, mas está no caminho.

As pessoas começaram a chegar e a entrar na sala. Estabelecemos um tempo para começar o nosso trabalho com o número de professores que estivesse presente. **Falaram da dificuldade de dos trens naquela manhã e de um trânsito muito difícil na Avenida Brasil por causa de três acidentes.\*** (Fiquei mais tranquila. Os professores chegariam). A hora combinada comecei a falar, tropeçando. Disse que não podíamos começar nada neste dia sem antes passar pelas vitórias e derrotas conseguidas nas urnas e o que isso nos afetava em termos pessoais e profissionais. Coloquei para o grupo a minha insegurança, as minhas incertezas, mas, também, a minha única certeza: o que se transformou em mim, os meus ganhos, a minha disposição de luta eram irreversíveis, não há governo que tire isso de mim. O grupo me ouvia atentamente e o círculo aos poucos ia se enchendo. Disse também que havia iniciado o treinamento em serviço, historiando a formação da nossa equipe, o nosso trabalho e que queria terminar resgatando (em anexo) essa história através de uma poesia-síntese do nosso crescimento, do nosso envolvimento. Distribuí a poesia e li, em voz alta. Senti que as pessoas estavam muito tocadas. Disse que gostaria que elas se colocassem também. Ninguém falava nada. Sentia o

\* Grifo meu — observe-se que muitas professoras eram oriundas da Zona Norte, sendo os trens o meio de transporte utilizado por essas profissionais.

grupo ali, participando mas sem conseguir verbalizar o que pensava, o que sentia. Falei que era importante que antes de uma avaliação escrita, que nós nos avaliássemos oralmente, tentássemos fazer propostas para novos treinamentos. Nada adiantou. Prossegui com o meu planejamento. Disse que cada um iria receber um pedaço de papel pardo e pedi que colocasse naquele papel uma palavra que expressasse, que sintetizasse o que foi o treinamento, o trabalho que nós desenvolvemos. (Distribui papel para o grupo). Quando todos terminaram, pedi que fizessem o contorno de uma das mãos em cima da palavra escolhida. Depois, pedi que colocassem dentro da mão tudo que foi conquistado, por menor que fosse o ganho, em relação ao nosso trabalho e ao reflexo nos CIEPs, conquistas pessoais e profissionais. Depois, disse que colocassem do lado de fora da mão, o que ainda estava por conseguir e que fosse considerado importante. (Disse que elas poderiam expressar essas coisas escrevendo, desenhando ou com qualquer outra linguagem). As pessoas estavam em silêncio absoluto, compenetradas e mobilizadas. Eu já estava mais relaxada, porque embora eles não conseguissem falar, participavam densamente e o círculo estava completo, ficando até meio disforme por força das cadeiras que precisaram de ser inseridas nele. Terminadas estas etapas, eu sugeri que eles comessem, individualmente, a externar o que foi colocado naquele papel: primeiro a palavra, depois as conquistas e por fim, os anseios. Apareceram três pessoas querendo iniciar. A Ana, do CIEP Bangu Taquaral ganhou a vez, risonha como sempre. Começou dizendo que o trabalho todo tinha representado muito para ela e que temia que não tivesse continuidade e que a palavra escolhida por ela tinha sido SONHO — nesse momento, a Ana tomada por uma emoção imensa, começou a chorar. A emoção da Ana precipitou todas as emoções do grupo. Ninguém falou por alguns segundos, alguns deixavam as lágrimas cair (eu, aqui), outros disfarçavam até que a Jaqueline do CIEP Chatuba resgatou a palavra e disse que falaria já que a Ana não estava em condições e a palavra escolhida por ela era RESGATAR. Jaqueline colocou o sentido político do nosso trabalho de possibilitar a escola à criança tradicionalmente marginalizada dela e o resgate da credibilidade da escola pública. Salientou que estamos comprometidos na luta pela continuidade da proposta.

A partir deste momento, as pessoas foram se apresentando, com muita necessidade de falar, de contar suas histórias, conquistas e dificuldades. Os professores colocaram a importância que o treinamento teve para o crescimento deles enquanto pessoas e enquanto grupo. Ouvi depoimentos surpreendentes de pessoas que disseram ter descoberto seu valor na sociedade, seu valor como profissional através deste trabalho. Mariza do CIEP Queimados falou que, com os nossos encontros, pôde realmente compreender-se como ser político e entender todos os reflexos desta nova postura. A Ana de Bangu Taquaral, com 18 anos de formada, disse que através deste trabalho pôde descobrir o seu valor e se descobrir como líder. Cresceu como pessoa e o trabalho realizado era com um prazer

enorme. Alguns professores mais experientes valorizaram a possibilidade que tiveram de olhar questões antigas sob novos ângulos, nunca pensados antes e também se espantaram com as orientações metodológicas que consideram realmente inovadoras, vivenciando dinâmicas completamente diferentes das que já estavam acostumados a ver, a receber.

As pessoas, de uma maneira geral, se colocaram com muita emoção, demonstrando uma fé grande na proposta e se mostrando realmente comprometidas. Algumas palavras escritas pelos professores expressam o que os professores passaram em relação ao treinamento: APRENDIZ (uma professora experiente que antes achava que já conhecia tudo sobre o trabalho que fazia), CONSCIÊNCIA, CONHECIMENTO, SEGURANÇA (mais de um colocou esta palavra se referindo ao apoio que sentiram todas as semanas e que foi fundamental segundo eles, para o trabalho nos CIEPs), OPORTUNIDADE, VALEU À PENA, AJUDA, ESPERANÇA, LUZ, VALEU, REBULIÇÃO (esta professora estava sem esperanças, já com proposta de trabalho fora da Educação, quando foi convidada para trabalhar num CIEP; recobrou a vontade, resgatou conhecimentos antigos e confiou no treinamento. Achava que o professor era o principal responsável pelas dificuldades da escola, disse que o professor não se dá conta do alcance que tem o seu trabalho, que devemos ter coragem de mudar, de falar, de denunciar se for preciso)\*, VALOR, ENRIQUECEDOR, ESTÍMULO, ACONTECEU!, INCENTIVO, ENRIQUECIMENTO, RENOVAÇÃO, REPENSAR, ATUALIZAÇÃO, etc.

Alguns professores salientaram que com o treinamento os professores alcançaram um grau de envolvimento com a proposta que a maioria dos outros profissionais que estão no CIEP não tem. Com isso, está havendo conflito, direções autoritárias (a decisão sempre do diretor, as interferências no fazer dos professores orientadores. Alguns, inclusive, estão com o trabalho dificultado e até impossibilitado. Vanda, de Padre Miguel, disse que resgatou o prazer de ser professor e se dá conta de que nunca comprou tantos livros como durante este trabalho.

Carmem chamou a atenção de todos para o papel do professor e a abrangência que tem o nosso trabalho, disse que, de uma maneira geral, percebe que o professor não se dá conta disso. Ressaltou que é imprescindível ter coragem de ser, de pensar, de denunciar (até ir para programas de rádio, etc.).

Houve muitas críticas também. No CIEP de Padre Miguel havia muita preocupação em preservar o gramado. As crianças estavam curtindo isso. No dia da inauguração (da qual só foram avisados no próprio dia pela manhã!), os carros que chegaram estacionaram exatamente em cima deste gramado, sem o menor cuidado, fazendo manobras, etc. Também neste dia pessoas da comitiva pagaram as crianças para fazer panfletagem nas ruas(!).

Sentem que por terem esse treinamento semanal, os professores orientadores ficam mais comprometidos com a proposta do que os outros elementos da equipe interdisciplinar, inclu

\* Grifo meu.

sive diretores. Em alguns CIEPs, inclusive sentem que a proposta está comprometida por causa da atuação desses diretores. Aham que eles deveriam participar de um treinamento maior em que houvesse muitos debates, discussões que abrangessem pontos considerados vitais para a efetivação da proposta.

Muitas outras coisas foram relatadas, mas é impossível lembrar tudo e anotar, naquele momento, era uma tarefa difícil.

Todos gostariam que o treinamento continuasse no ano que vem. Os da turma "D", que frequentavam o ano inteiro, sugerem que para eles o treinamento seja em forma de cursos abordando os assuntos propostos para os cursos livres do 2º semestre de 1986, dos quais não puderam participar.

Eu, como orientadora destas turmas junto com Mariza, sinto que cresci junto com eles. Para mim, também o treinamento em serviço foi enriquecedor e gratificante. Este último dia superou as minhas expectativas. Não tinha me dado conta de que estava mexendo tanto com as pessoas. Acho, realmente, que vivi uma experiência, senão única, das únicas do Brasil em termos de revolução na educação. Levar o professor a refletir, a pensar sobre o seu papel na Escola e na sociedade; levar o professor a questionar a sua prática, muitas vezes de anos a fio; levar o professor a estudar dentro do seu horário de trabalho são práticas realmente novas e as únicas que podem promover alguma mudança no atual quadro da educação brasileira.<sup>1</sup> (grifo meu)

A seguir, a poesia de autoria da Coordenadora e seis avaliações de professoras que participaram destes Treinamentos.

<sup>1</sup> PACHECO, Cecília Maria Goulart. Eq. de Alfabetização.

Obs.: É interessante observar que durante todo o seu relato a professora Cecília, fala no masculino: o professor, eles, etc. No entanto, todas as professoras são mulheres, como podemos comprovar quando seus nomes são citados.

Cabe ressaltar aqui a formação e sensibilidade da Professora Cecília, profissional competente e especialista em assuntos de linguagem e alfabetização, mesmo assim a "ditadura" de um discurso masculino talvez esteja presente em suas palavras, embora talvez ela estivesse fazendo uma "concordância gramatical e ideológica" com os participantes do grupo".

Esse seria um tema a ser aprofundado e até desenvolvido como dissertação: "a questão de uma linguagem tradicional e culturalmente dominada pelo MASCULINO".

Socorro! Um intelectual!  
 Intelectual?  
 Sim, e diz que é o tal...  
 E a escola?  
 O gênio bola...  
 E a equipe?  
 Tem que ser de pique...  
 E a proposta?  
 Não pode ser imposta...  
 Precisamos de um treinamento  
 Que torne cada momento  
 Um eterno movimento  
 Já perdemos tanto tempo  
 Sem pensar no testamento  
 De um grupo atemporal.  
 Fala com a Lia de Mendes  
 Tem garra e tem duendes  
 Sonha muito e geral  
 O Real e o Ideal.  
 Mil contatos  
 Rebuliço  
 Gente querendo gente  
 Buscando na vida da gente  
 A experiência que pretende  
 Ser dinâmica e imparcial.  
 "A que viemos?  
 O que temos?  
 Não sabemos..."  
 Somos a vontade política  
 De educar  
 De ser igual, total  
 De partilhar  
 O saber universal  
 O trabalho  
 A discussão  
 A confusão  
 O eixo encontrado  
 Avaliado e avalizado.  
 A insegurança do novo  
 O encontro com os autores  
 Professores  
 Orientadores  
 Diretores  
 Todos grandes difusores  
 De um certo ensinar.

Juntamos nossas bagagens  
 Jogamos ao vento nossas tiragens  
 E começamos a alfabetizar  
 Quantos dilemas  
 Quantos problemas  
 Nos levaram a repensar  
 E nesse caminho aberto  
 As surpresas e as conquistas  
 De um novo despertar.  
 Hã muito que percorrer  
 Não duvido  
 Mas o que importa  
 É do saber dividido  
 A semente que ficou  
 Não dá mais pra negar  
 Não dá mais pra sonegar  
 Não dá mais pra dispensar  
 Essa classe que se aquece  
 Que se mexe  
 Que se enternece  
 Num doce Ciepar.  
 A nós, construtores coletivos dessa  
 proposta,  
 o sentimento de que a semente está  
 lançada  
 Voltar atrás é impossível quando se  
 avançou sentidamente, realmente  
 Depende de nós, o regar e o florescer.  
 Foi bom partilhar com vocês esse  
 trabalho.

Cecília Maria Goulart Pacheco  
 Equipe de Alfabetização  
 em nome da  
 Consultoria Pedagógica de  
 Treinamento

Novembro/1986

Em 21.11.86

## AVALIAÇÃO

1. Sinto-me muito feliz em estar participando deste programa, pois ele está contribuindo bastante para a formação integral do educando e me satisfaz saber que está levando tam bem este educando a desenvolver um pensamento crítico.

Considero, de alta valia, os treinamentos que tivemos até então na UERJ e na Secretaria de Ciência e Cultura; e os materiais didáticos cedidos pelo PEE tornaram muito mais prá tico o trabalho do professor.

Ao falar do trabalho da minha escola; penso na inte gração maravilhosa que sempre tivemos, no apoio que sempre tí vemos da direção e funcionários da escola.

Espero que a educação consiga realmente ser transfor mada e que o educador tenha consciência de seu valor profis sional.

Obrigado a todos por me deixarem participar do PEE.

(CIEP Bairro Botafogo)

2. De repente, uma luz!

Foi mais ou menos assim que me senti em relação aos treinamentos. Para uma proposta nova e desconhecida, não só para mim, a meta "CIEP" estava sendo relacionada a um túnel longo, onde lá no fundo "pintou" uma luz.

Está sendo muito bom. Estamos conseguindo "crescer".

Que no próximo ano possamos estar juntos novamente.  
Valeu!

Que na continuidade deste trabalho, possamos, cada um de nós, demonstrar os bons profissionais que somos.

3. O treinamento foi uma oportunidade de:

- aprender - obter conhecimento, ampliar e passar.
- acreditar na educação.
- despertar interesse pela política
- Discutir sobre educação com outras pessoas
- ter idéias
- ter e trocar idéias
- ter um novo conceito de educação
- expressar os meus pensamentos;

O que espero:

- continuidade do treinamento
- melhorar o nível da educação no Brasil
- ensinar aos brasileiros de amanhã o que é política, sem partidos.
- CIEPs em todo o Brasil
- respeito e amor ao ser humano
- conscientização de vida nas crianças, da oportunidade de melhorar sua condição de vida; de mudar o seu destino suposto.
- união com pessoas que tem o mesmo ideal que o meu
- conscientização do professor do seu papel de educador.

#### 4. Treinamentos - Renovação

Conquistados:

- A recuperação de um aluno tido como "caso perdido"; (no CIEP).
- Criatividade em grupo (nos Treinamentos).
- Avaliação do nosso trabalho (no CIEP e nos treinamentos).
- Muito recurso (apostilas, blocos, etc.);
- Grande número de funcionários para o bom andamento dos trabalhos, embora ainda não esteja indo muito bem;

A conquistar:

- Integração: CIEP - funcionários, CIEP - CREC, Direção - proposta;
- Crédito na proposta (professores, diretores, comunidade);
- Treinamentos no Interior;
- Professores especializados para trabalhar com crianças quase excepcionais;
- Valorização do pessoal de Apoio (financeiramente) porque precisamos deles para que a proposta vá à frente.
- Precisamos nos unir para nos fortalecer nesta luta (alguns já estão desanimados e cansados de tentar).

#### 5. O treinamento como Professor Orientador, para mim, representa a valorização daquilo em que eu sempre acreditei.



Eu consegui, com esse trabalho, muita amizade, mudanças de comportamentos, prazer em trabalhar, renovação interior, criatividade, realização e conquista de um novo espaço.

Preciso conseguir que nossa profissão seja realmente valorizada. Que os governantes respeitem as nossas crianças. Que os profissionais entendam que a nova proposta de ensino é realidade e não sonho. Precisamos de mudança total na forma de trabalhar "velhos conteúdos".

Não podemos deixar acontecer que com uma troca de governo, mude tudo aquilo que conquistamos. Precisamos de garantia de que o nosso trabalho não seja ignorado e jogado fora.

Precisamos lutar para transformar.

6. Espero que tenhamos a oportunidade de continuar a proposta dos CIEPs nos próximos anos, com os treinamentos em serviço, pois foram importantes para o crescimento de um grupo de professores, que já estavam sem acreditar em "Educação", por sentir que as mudanças não ocorriam, e quando começou a acontecer, o que será de nós, das crianças, da metodologia, dos professores, da equipe de treinamento, dos CIEPs?...

Como a Esperança não deve morrer, vamos em frente.

Diretores, professores, orientadores educacionais e pedagógicos devem ter um maior conhecimento da metodologia dos CIEPs, para que a filosofia seja uma só, em função dos alunos, tidos como "carentes", mas que na verdade nos fazem aprender muito mais do que aprendem.

CIEP, Esperança de uma educação popular, abandono ao abandono, crescimento como gente.

Integração sempre.

(CIEP Cora Coralina)

Na análise destes depoimentos, podemos sinalizar algumas dificuldades e caminhos apontados pelas próprias professoras nas várias relações vividas como profissionais de educação. Desde os problemas diários com o trânsito e o transporte para chegarem aos locais de trabalho até a questão da intervenção dos partidos políticos na educação.

Convém destacar alguns sinais ou caminhos presentes nas falas analisadas:

a) A importância de reciclagem e treinamentos oferecidos pelas Secretarias de Educação; b) a visão do professor como principal agente na Escola; c) as contradições vividas por uma certa subserviência e até medo de algumas professoras em relação aos órgãos centrais; d) a descoberta do que é "política", dissociada de partidarismo; e) da necessidade de organização para a luta para alcançar a transformação da Escola, observando-se, a decepção e desalento, em ter acreditado em governos sucessivos, que não cumpriram as "velhas promessas"; f) uma nova visão do aluno das classes populares, repudiando a concepção de "carente".

Partindo dessas colocações percebemos que o total abandono por parte do governo estadual do Projeto CIEPs, só virá contribuir ainda mais para o agravamento da crise de desestímulo e desesperança, pela qual passa não só a nossa professora, mas a própria educação em nosso país.

A distância entre a teoria e a prática dos partidos políticos (em seus discursos e programas) e sua ação enquanto governantes na Administração Pública, se refletem no uso político-partidário que sempre se fez da Educação.

Ao longo da História da Educação Brasileira, vemos a tentativa de se construir um perfil de escola apolítica, "neutra". Contraditoriamente, no entanto, esta escola "apolítica", se partidariza, seja em época de indicação e/ou eleição de diretores

de escola ou quando da eleição de suas diretorias sindicais. Cabe aqui o registro de que essa conduta é adotada em grande parte pelas próprias lideranças do magistério, atrelando assim os movimentos sociais e sindicais ao partidarismo.

O "mero uso" político-partidário da Escola tem se apresentado como mais um dos obstáculos concretos ã transformação da nossa escola. Fazendo com que o real *sentido político* da educação e da escola, como mediadoras na dialetização da totalidade das relações sociais, seja pouco percebido pelos profissionais de educação, em sua maioria.

A atuação institucional dos governantes tem mantido uma administração pública emperrada e ineficiente, feita para não funcionar, e essa é uma das grandes preocupações presentes no discurso das professoras entrevistadas.

Apesar de todas essas dificuldades e limites reais, os depoimentos das professoras referenciam o desejo e o horizonte de possibilidade de construção de uma nova escola.

Como elevar o nível de organização, formação, conscientização política e profissional de nossa categoria? Esta é hoje uma das principais preocupações das lideranças do magistério fluminense, como poderão demonstrar suas falas desenvolvidas no próximo tópico.

A construção de uma nova relação da mulher — professora com seu trabalho se apresenta hoje como tarefa prioritária

não sō dos movimentos sindicais de professores, mas também do próprio movimento feminista, que assim conseguiriam

*lutar contra as barreiras que impedem a mulher o acesso ao trabalho socialmente produtivo, que abre perspectivas a independência econômica, sem a qual a emancipação nos demais planos permanecerá utópica.*<sup>22</sup>

(Singer, s.d., p.1)

<sup>22</sup>SINGER, Paulo. s.d. Caminhos brasileiros para o movimento feminista (ex. mimeografado).

### 3.3 – Quem é essa NOVA mulher que CONTINUA professora?

... a gente só transa legal quando é transparente. ... não é a gente estar com o discurso arrumado na cabeça. ... (Ver anexo 2, p.314)

... dentro dessa mulher tem um ser político, tem alguém que ama, tem alguém que tem política na cabeça... (Ver anexo 2, p.315)

A construção do perfil dessa Nova professora está intimamente ligada aos últimos fatos históricos da nossa sociedade.

Essa professora é quase sempre "forjada" na década de 60; a década da rebeldia dos Beattles, dos Hippies, do "é proibido PROIBIR...".

Na análise política das quatro últimas décadas, podemos compreender melhor como se dá o rompimento ou não de alguns valores até então característicos de nossa história.

O que caracteriza o período de 1950 a 1960 (últimas eleições diretas) é o que poderíamos chamar de "interregno democrático", já que o Brasil havia recém-saído de um longo período ditatorial (1937 a 1945) para entrar em outro mais longo ainda – 1964 a 1985.

Os anos 50-60 vão abrir caminhos para a década mais marcante dessa "nova geração de professores, que é a década seguinte – 1960-70.

Acontece, no entanto, que o surgimento de novos comportamentos mais liberais, por parte dos jovens e das mulheres, será absolutamente rompido pelo golpe de 64 e suas consequências.

E haverá uma ruptura no processo de desenvolvimento histórico e cultural que se fazia presente: no movimento estudantil, nos festivais de música, tendo sempre como favoritas as

músicas de protesto; na classe teatral com o grupo Arena e, en fim, nos hábitos do cotidiano dessa juventude da época que ti nha como principal lema "é proibido PROIBIR".

A repressão que se segue na década 70-80 esmaga esse mo vimento de protesto e rebeldia perseguindo e até matando suas principais lideranças, jovens em sua maioria, na faixa dos 16 aos 22 anos. Muitas mulheres, estudantes e professoras fazem parte deste grupo.

Um dos mitos femininos do período, Leila Diniz, é professora primária. E já naquela época não admitia ser chamada de "professorinha", queria ser vista como uma profissional, merecedora de respeito, como qualquer homem seria.

Esse terceiro perfil de professoras, que vem crescendo nesta última década, 80-90, período pós-Abertura, tem enfrentado muitos impasses e dilemas que se apresentaram para as que ousaram romper as "normas" do conservadorismo existente em nossa sociedade.

Os últimos anos, de 78 em diante, trouxeram toda uma tentativa de resgate à década de 60, como observamos através dos movimentos da Abertura e Anistia, do pluripartidarismo, das greves do ABC, do novo sindicalismo com a CUT, do movimento das "Diretas Já" em 85. Essa busca de toda uma geração e suas lideranças é no sentido de recuperar o tempo perdido e recolocar o Brasil no caminho da Democracia.

A última década, 79-89, de fato significou muito para o magistério do Rio de Janeiro. É na construção da sua própria entidade, o SEPE, que também se constrói essa nova professora. Construída no movimento político e sindical e nas inúmeras con tradições que se afluam, nesse choque entre a sua vida priva da, pessoal e a vida pública, do ativismo e da participação po lítica.

Cada vez mais a professora vai se transformando em assa lariada, pertencente a classe trabalhadora e isso também faz com que ela se aproxime dos outros trabalhadores, que explodem em movimentos grevistas pelo país inteiro.

Essa nova professora não recebe mais proventos como an tes de 45, mas SALÁRIOS. Ela é hoje uma assalariada empobreci da pela atual política econômica. Nos depoimentos das entre vistadas é muito presente a marca que ficou na formação de to das aquelas que viveram esses acontecimentos que sacudiam o país, de norte a sul, num momento em que ficou quase que impos sível alienar-se totalmente.

O que busco traçar neste último perfil, talvez seja mais até do que apenas o terceiro perfil de professora pública de nosso Estado, mas de certa forma, o perfil de toda uma geração, que vem se construindo.

As duas principais personagens deste ato, ambas femini nas, Mulher-professora e Escola, aparecem dentro de uma conjun tura maior, histórica, temporal.

Seria impossível fazer um recorte na totalidade e apresentar essas duas personagens, deslocadas de sua realidade.

Essa nova professora está ligada ao perfil de uma geração, a geração de 1968, "o ano que não terminou", no dizer do jornalista Zuenir Ventura.

Toda uma época está presente no depoimento das entrevistadas. Selecionei apenas três que me pareciam conter tudo o que foi falado nas outras dez entrevistas.

Como se desenhavam as relações sociais nesse período, dentro do universo escolar?

No dizer de uma das entrevistadas (professora de Ciências do Estado e do Município):

— Na época eu estudava em uma escola que não era conservadora — o famoso Brigadeiro Short, com Henriete Amado. Ela conseguiu formar uma excelente equipe de professores naquela escola, e de repente foi ali que eu me agarrei. Eu vinha de uma família pobre, naquela época pobre comia bem, era família pobre, que hoje eu chamaria de família de classe média, mas que na época não era uma família de classe média. Meu pai era militar, mas militar, soldado, cabo, que fez aquela carreirinha militar, e que depois em 64, no golpe, foi aposentado devidamente prã eles, indevidamente prã nós. Mas eu sentia isso, que era aquela família pobre mas uma família que comia bem, uma família em que o filho tinha uniforme, em que o filho tinha os livros, jã que a coisa mais importante prã família era a escola. Eles não sabiam o que eu queria ser, nem nunca me perguntaram isso; eu sei que são três filhas, e três professoras. Isso é sintomático. Não passava pela minha cabeça, nunca passou pela cabeça do meu pai, a filha professora, tem que namorar o cara do colégio militar, nunca existiu isso na cabeça do meu pai, e o meu pai era um mi



litar. Talvez até por não ser um oficial, talvez se ele fosse um capitão, uma coisa qualquer, a filha dele tinha que ser professora prã casar com aquele militar. Mas como não existia isso, ele era um militar mais prã baixo, meio revoltado e tal, então não era muito bem por aí.

E aí eu descobri o que era a coisa que o meu pai mais queria na vida: é que eu passasse prã Nacional de Filosofia. Quando os vizinhos diziam: aquilo lá é lugar de comunista. Ele dizia: mas é naquele lugar que eu queria que a minha filha estivesse. Claro que depois ele morreu de medo.

É engraçado, quando eu fui prã faculdade eu encontrei várias vezes com um ou dois professores meus. Isso era uma coisa incrível, eu encontrava esses caras embaixo do prédio, e eles — Oi, como é que você está? Eu queria só ver, eu queria ver você.

Depois de muitos anos, depois que me formei e tudo, eles até foram sumindo, e a gente se reencontrou aí nos movimentos, aí eles me confessaram, eles queriam saber como é que eu estava. Eles tinham um pouco de medo. Como é que aquela garota vinha lá daquele subūrbio, eles chamavam de subúrbio Jacarepaguã, como é que essa garota estava? Será que a gente fez mal a ela, será que a gente fez bem a ela? Essa era a grande preocupação deles. Eles me viam como aquela pessoa que ia chegar lá, com uma vontade enorme de lutar, porque isso foi desenvolvido na escola, mas não de uma maneira panfletária — sobre isto tenho muita clareza. Todos foram cassados, quase todos os professores foram cassados, eu não entendia porque eles foram cassados, eles nunca fizeram uma panfletagem dentro da escola, eles nunca falaram, eu não sabia nem a que partido aquelas pessoas pertenciam, eu não sabia nada disso. Agora eu sabia sim, que eles tentavam desenvolver um trabalho na cabeça da gente. E não era um trabalho panfletário, o professor de física dava aula de física; o de história dava aula de história. Mas era a forma como eles trabalhavam aquilo, a forma do questionamento, da contestação. Eu me lembro... eu fui conhecer a cidade do Rio de Janeiro por causa daquela escola, eu ia a teatro, eu ia a ballet, eu ia a cinema, com a escola, onde aquilo depois era discutido, não era com papelzinho na mão

fazendo relatório do que você tá vendo, não. Aquilo era discutido: como é que a gente tinha percebido as coisas que a gente tinha visto. Ouvi uma vez alguém dizer assim: eu gostaria de ser hoje, o professor que eu tive. Eu digo o seguinte: eu gostaria de ser alguns dos professores que eu tive. E eu acho que foi isso que eu me esforcei esse tempo todo, até no questionamento à escola. Porque eles não questionavam a escola propriamente dita, eles me preparavam prã que eu viesse a ser uma pessoa que questionasse a escola. Daí o grande medo deles quando a gente saiu debaixo da saíinha deles. Quando a gente saiu e, eles sabiam quem era quem, aí eles tiveram medo. Eles saíram, mas eles saíram num momento terrível, porque foi na hora do golpe. Eu entrei na faculdade em 64, e aí eu percebi todo o medo deles; quer dizer, eu mexi com a cabeça de alguém, eu acho que era isso que eles pensavam, não político-partidariamente, mas mexeu o suficiente prã que essas pessoas, que vão chegar na faculdade, agissem de determinada forma: e ela é uma pessoa, menina, uma pessoa ingênuas, como é que vai estar a cabeça dela? Sõ que tinha um bando de meninas, e um bando de ingênuas lã na Faculdade, então não foi tão complicado, prã minha cabeça; foi complicado pro país como um todo.

Durante o meu período da Faculdade não tive tempo de ficar questionando a escola pública, ou se a escola era reprodutora; porque era tanta reunião, era tanta briga, era tanta divergência, era tanta porrada da polícia, era tanta coisa, pelo menos até 68, que a gente viveu, que não deu prã ficar questionando essas coisas. Eu questionava era a estrutura do país como um todo, não tinha tempo prã questionar a coisa, não era que a coisa fosse menor, mas não dava tempo! A gente tava com um questionamento maior.

Outra entrevista (professora de Língua Portuguesa do Município, 36 anos):

— Eu não sõ fiz Escola Normal, como fiz todo o meu período de faculdade, dentro de uma época de total restrição à discussão politica, e eu não tinha acesso à essa discussão política nem dentro de

*casa. Porque não se discutia política na minha casa, enfim, eu não tinha consciência desse papel reprodutor da escola.*

*Mas até onde eu me lembro que, já no meu curso normal, quando a gente estudava sociologia da educação, quando a gente estudava filosofia da educação, eu me lembro que as questões sociais, a preocupação com o país que a gente tava vivendo, essas coisas já me incomodavam muito. É claro que eu não atinava com causas, eu não atinava com respostas. Mas eu me lembro que essas coisas já me incomodavam muito, e eu já questionava muito o modelo de país que a gente tinha, embora eu não conhecesse outros modelos. Eu achava que aquilo era intrinsecamente ruim, mesmo sem conhecer com clareza que existiam outras formas, outros modelos econômicos, e coisa e tal. E me lembro que eu fiz escola normal num colégio de freira, e era um colégio de freiras bastante progressista, eu me lembro que uma das freiras fumava escondido comigo; elas já não usavam hábito naquela época, e eu me lembro que era muito engraçado, a gente discutia muito, inclusive nas aulas de religião. A igreja progressista já existia naquela época, só que eu não sabia que aquilo era igreja progressista. Prá mim era uma coisa clandestina, que só acontecia na minha própria escola. Eu não sabia que essa coisa já rolava por aí, nem podia saber com a censura que existia. Mas eu me lembro que a minha professora de sociologia por exemplo, ela dizia o seguinte: eu vou ler a sua prova, vou lhe dar 10, vou lhe devolver a prova, e você vai queimar imediatamente. Era impossível que aquilo que eu tinha escrito, se tornasse público. E as provas eram totalmente dissertativas. E prá mim era uma coisa clandestina, eu não fazia idéia de quantas pessoas nesse país, naquele momento, já se mexiam prá dar conta disso. Quantas queimavam papéis; quantas sofriam o diabo...*

**Depoimento de Hildésia Medeiros (ex-presidente do SEPE – professora de História do Estado):**

*– Na verdade minha trajetória enquanto magistério é um pouco atípica, porque eu me formei em 1959 em Recife, depois como naquele momento eu ainda estava vinculada a Igreja Protestante, eu fui fazer*

o que seria hoje o 3º grau dentro de um seminário, dentro do campo da educação religiosa. Foi a turma pioneira de educação religiosa, no caso de mulheres num seminário misto, isto foi uma novidade a nível de Nordeste, a nível de Brasil. E quando eu saí de lá, na verdade eu até abri mão naquele momento em Pernambuco da possibilidade, até porque eu tive um bom desempenho na Escola Normal, de entrar diretamente na rede pública. Fui estudar a educação religiosa, porque, claro, naquele momento, eu acho que tinha uma coisa que está relacionada profundamente com a minha vida e, é o seguinte: a dimensão da possibilidade de intervir mais diretamente na realidade social brasileira, através de um processo educacional. E, naquele momento, isso estava inteiramente dentro do aspecto de formação da história de minha vida religiosa. Quando eu concluí o seminário, eu fui imediatamente convidada para trabalhar no Rio de Janeiro, vim trabalhar no que seria o órgão geral de educação religiosa dos batistas, eu era da Igreja Batista. Isso foi em 64, trabalhei durante três anos e depois fui expulsa, porque, realmente, de acordo com o que disse o Diretor de Pessoal, o meu trabalho era ótimo, eu era uma excelente profissional, mas a minha ideologia batia de frente com a ideologia da Igreja Protestante Batista, naquele momento. Nesse sentido houve uma cassação branca, até uma tarefa que não era diretamente em termos de sala de aula, mas que era uma tarefa ligada ao magistério mesmo, dentro de um campo específico religioso. Isso foi em 67, que era um período de barra muito pesada. Fui trabalhar no MOBRAL do antigo Estado do Rio, depois fui expulsa porque também, como diz o cara do departamento de pessoal, que ao mesmo tempo era agente da Segurança: o meu trabalho de profissional era ótimo, eu era uma pessoa excelente, mas tinha ficado do lado errado de uma briga, ou seja do lado de quem estava com as coisas corretas. Com a questão da fusão, eu fui requisitada para trabalhar na Secretaria de Educação do Estado, já agora funcionando aqui no Rio de Janeiro, isso foi mais ou menos em 76. Em 79 eu fui processada, fui exilada para São Gonçalo, andei por várias escolas. Sofri sucessivos inquéritos administrativos, dos quais eu só consegui me livrar em janeiro de 87. Na verdade, a minha vida de magistério é extremamente tumultuada nesse sentido, porque sempre havia um pretexto para uma transferência de escola. Ao lado disso, tinha feito concurso pro segundo

grau no Rio de Janeiro, mas aí sim, já pelo meu retorno mais de perto à direção sindical e, até a militâncias políticas (eu estava, na aquele momento, assessorando a Benê já em 84, assessorando a Benê, na Câmara dos Vereadores) eu abandonei a segunda matrícula, e nunca mais voltei a isso aí. Ao mesmo tempo, já em 76, quando eu dei aulas no CUP, recebemos como presente de natal uma expulsão da CUP no mesmo ano. Entramos numa causa judicial que a gente sô recebeu os miseráveis níqueis o ano passado. Então eu acho que tem toda uma trajetória, e eu diria que em relação a questão da escola, eu acho que houve um crescimento de uma visão, basicamente por causa do meu envolvimento no movimento social como um todo, não apenas a nível da militância no magistério (no movimento sindical particularmente colocado no magistério) mas o meu próprio envolvimento político, enquanto pessoa ligada a um partido político, o PT; e já tinha participado de campanhas a partir de 78 na campanha dos autênticos do antigo MDB. E tudo isso, através da experiência, através das leituras, embora não sistematizadas, através da educação não sistematizada, fui chegando à conclusão do papel que a escola exercia.

Tenho clareza de uma coisa: nunca acreditei na escola como a tãbua de salvação, quer dizer, a educação como a salvação nacional nesse sentido, que prã mim ela é muito mais como eu concebo as coisas na minha vida. As instituições, os partidos, seja os movimentos, de uma certa maneira, principalmente as siglas são basicamente instrumentos dentro dos projetos que a gente tem de vida. E nesse sentido eu acho que eu sempre tive clareza de que a escola era um instrumento dentro de um projeto maior. Não no sentido de utilização primária, manipulação, mas enquanto um instrumento, enquanto uma instituição, onde em determinado momento você pode intervir com uma luta maior ou menor, dependendo da correlação de forças que estã dada, nesse sentido aí.

O perfil dessa nova professora, mostra o perfil de uma época, de uma geração que cria seus sonhos e expectativas na década de 60 e se vê de repente abortada no que lhe é mais caro no seu vir-a-ser, na sua utopia. "O sonho acabou" como diz

John Lenon, um dos grandes mitos desse Tempo. No entanto, observamos nestas falas uma enorme "garra" no sentido de contribuir para a melhoria e transformação dessa escola que está aí.

As próprias professoras constroem seu perfil através das suas falas, como diz Marx, "a linguagem é a consciência de si mesmo":

*Primeira entrevista: Prof. de Ciências, 45 anos*

— Eu não me preocupo se eu tenho que dar todo aquele conteúdo em determinado dia x ou y, mas que eu tenho que construir junto com eles, eles têm que construir comigo um determinado conhecimento; porque se eles tiverem isso bem trabalhado na cabeça deles, eles prôprios vão chegar algum dia ao prôprio conceito final daquilo que aprenderam. Mas as etapas de construção eu acho que são fundamentais. E isso eu sinto que fizeram comigo. E eu acho isso de um trabalho político incrível, porque mexe com a cabeça do cara, bota o cara prã pensar, bota o cara prã raciocinar mesmo, e aí não vai ter discurso que engane esse cara. Não vai ter qualquer discurso que engane esse cara, porque ele tã lendo nas entrelinhas. Então, é uma preocupação. E o respeito que eu acho que tiveram comigo quando aluna, quando fizeram isso. Então, eu faço isso na prática, não é em termos de discurso não, mas é muito semelhante a isso que você coloca, é na prática. É você mostrar pro teu aluno aquele respeito; é você não vir de um ano prã outro, com os mesmos tipos de provas, os mesmos tipos de coisa. Eu sempre tentei mostrar uma coisa, que eu acho que é um negócio que eu sinto hoje, uma ausência muito grande de uma formação sólida. Eu não quero falar mal de colega não, acho que tã um problema sério de formação, eu acho que a gente foi bem formado, mesmo dentro de uma escola tradicional, mas a gente teve um negócio que foi o saber, a construção do saber.

Eu acho que hoje tã faltando essa construção, esse conhecimento, prã muita gente, e as pessoas se sentem perdidas. E outra coisa, é a coisa da formação política mesmo. Quando você tem uma ideo

logia, você tem um comportamento, você é um tipo de professor dependendo da tua ideologia. Isso é claro, ou você acredita, ou você não acredita naquilo. E eu sempre tento passar o seguinte: o prazer da descoberta. Que o estudo não seja uma tortura, que o estudo seja um grande prazer. É um negócio quase que sexual mesmo, de prazer, tem que arrepiar. Então eles sentem quando eu me arrepio com eles. Então é claro que eles vão ter que arrepiar, quando eu tô levando as coisas. Se a aula não arrepiar não é uma aula. E a minha aula é ciências, então ela tem que ser de arrepiar gente, porque é uma coisa da vida, você tá falando da vida, o tempo inteiro.

Como é que eu jogo essa situação de hoje, que clientela era aquela, hoje eu tô pensando isso, que clientela é hoje. Porque ela deu certo, eu tô aqui, e hoje por que ela não dá? Eu não posso dizer não dá, eu vou dizer, eu não sou privilegiada, mas ao mesmo tempo eu sou. Eu não posso dizer: ah não, por que dá certo porque eu sou uma pessoa gênio! Eu não sou nada disso, eu acho que eu sou privilegiada. Eu fui aquela aluna naquela época, fui uma pessoa que fez o ginário em 58, 59, 60; aí científico 62 até 63. Então, eu tive uma época que me ajudou a ver isso. Eu tenho certeza que eu entro numa turma, que hoje são as chamadas, carentes, classe popular não sei o que, e vou ser boa professora do mesmo jeito. E no entanto eu tenho o mesmo discurso da classe média, a mesma formação da classe média burguesa, a mesma coisa. Agora, por quê? Será que é por que eu vi aquela época? Será que é por que eu vivi um momento histórico, será que é isso tudo? Ou será por que eu vivi e assimilei, e consegui sacar o que tinha de importante? Entendeu? Não é que eu diga, eu sou a melhor professora do mundo, não. Mas eu sei que eu sou boa professora mesmo. Eu tenho certeza disso. Porque eu também tenho isso, eu tenho uma humildade f... p... de perceber quando eu tô dando certo, e quando eu não tô. E eu tenho a coragem de dizer, tá tudo errado, eu não tô dando certo, eu tenho que pensar e começar tudo de novo. E tem uma coisa, eu tenho prazer nesse desafio, e prazer em descobrir, isso eu tenho, mesmo com esse m... de salário que eu ganho. O meu salário, eu vou brigar e discutir lá na entidade, agora, o meu prazer não pode ficar diferente, não é possível. Ou então eu saio dessa profissão.

Segunda entrevistada: Professora de Língua Portuguesa – 36 anos

– A turma é muito solidária com o professor, quando ela sente que é respeitada por esse professor. Questionar o meu salário era uma coisa, agora nunca deixei de dar uma boa aula porque tava ganhando pouco. Nem usei as minhas três faltas nunca. Pelo contrário, sempre disse aos meus alunos, sempre disse às mães dos meus alunos, todas as vezes que eu fui representante de turma, sempre procurei divulgar que não existe nenhuma lei que garanta ao professor três faltas. O que existe é que, em ficando doente, o professor pode levar atestado, aquelas coisas que a gente já sabe. Agora, sempre cobrei dos meus alunos, a mesma dedicação, e o mesmo respeito ao dinheiro público, que eu mostrava. Então eu dizia pra eles concretamente, que um aluno que não estuda, tendo condições de estudar; que um aluno que resolve ficar sacaneando durante a aula, é um aluno que está também, desviando dinheiro público. Quando a gente fala da corrupção nos altos escalões, às vezes a gente se esquece de quantas vezes a gente usa mal o dinheiro público, como usuário da escola.

Terceira entrevistada: Hildesia Medeiros – Professora de História – 48 anos

– Eu acho que de alguma maneira eu, sempre mesmo sem ter muita consciência, eu sempre fui muito transgressora. Isso eu acho que tem um peso até na formação da gente, e na relação da gente com as outras pessoas, e no exercício profissional.

Não foi raro alunas deixarem de frequentar a sala de aula porque estavam grávidas, isso dito pelos próprios alunos, desse ponto de vista, entendeu? Agora, claro que a repressão sexual é extremamente grande, porque no momento em que; quer dizer, por que a aluna precisaria mesmo tendo idade pra continuar a frequentar a sala de aula, deixar de ir a sala de aula porque estava grávida, porque se perdeu, porque deixou de ser moça, enfim essas questões todas. E de alguma maneira sempre procurei discutir isso com os meus alunos.



Acho que pelo menos assim, até no outro lado, que seria uma dimen são dessa sexualidade, que eu nunca fui uma professora de me chocar com as coisas ditas, ou com as coisas escritas, pelos alunos. De vez em quando então, principalmente quando entrava em salas novas de alunos, eu acho que uma das experiências que os alunos gostam de fa zer é saber até que ponto as professoras se chocam; e eu entrava nu ma boa no barato, e até excepcionalmente em algumas ocasiões até mes mo em sala de aula eu disse palavrões, e isso já colocava, era meio o teste, já colocava assim: essa daí não adianta porque ela diz pa lavrão igual a mim, então nós não vamos chocá-la, não vamos derrubá-la por aí. Sempre fui até considerada uma professora extremamente aberta.

Mas eu sempre fui transgressora, desde a literatura que era ve dada, e que eu conseguia ler. Me lembro que na adolescência quando se falava dos livros, até mesmo da literatura clássica, Emile Zola e outros clássicos, aquelas literaturas, até mesmo de clássicos, que eram condenados no index proibitório pelo tratamento que davam as questões, então na verdade eu sempre li muito. Eu acho que é mania mesmo, sempre lia, e lia escondido, e continuei a ler, enfim. Do ponto de vista global, quer dizer assim, de profissão, eu me consi dero realizada enquanto projeto de vida, ainda porque eu tenho aque la concepção anterior muito mais de educadora, do que do exercício estrito profissional do magistério. Eu acho que a realidade não é una, nesse sentido há várias leituras que a gente pode fazer.

Em relação à questão da escola que você colocou, da visão da nos sa sociedade. Traços principais dessa sociedade: uma sociedade pro fundamente contraditória, uma realidade social extremamente comple xa, uma realidade social que repousa sobre um tripé básico de dis criminação de classe, de raça e de sexo. Na sociedade atual a gente vive um momento extremamente delicado, em que a gente é a oitava eco nomia mundial, e ao mesmo tempo, do ponto de vista de indicadores sociais, o país está colocado abaixo do Paraguai e do Haiti. Então essa é uma sociedade que realmente é muito difícil de se viver ne la; por outro lado é extremamente desafiante, na medida em que a gen te sabe que tem muito a construir. Eu não quero mudar o mundo, mas eu acho que a minha própria intervenção, que ultrapassa o aspecto

*formal do magistério, pode contribuir prã criar situações novas, po  
de contribuir na melhoria das condições de vida dos setores mais  
desprivilegiados dessa sociedade. Agora, não é fácil, não está prona  
ta, não está acabada, tem muito trabalho pela frente; mas também  
não me considero um Messias, uma salvadora da pátria, não tenho ne  
nhuma vocação prã Sassã Mutema, e vou contribuindo no que posso.*

Em anexo, ao final da dissertação estão as três entrevistas seleccionadas, na íntegra. Pois me pareceram extremamente ricas como delineadoras de comportamentos que já estão presentes hoje em nossa sociedade.

Percebemos, no entanto, que a mulher no Brasil, e particularmente, a mulher-professora ainda está longe de conquistar sua participação efetiva no sentido progressista de uma mudança social.

Há inclusive uma enorme defasagem entre as aspirações da grande maioria das brasileiras, de nível sócio-econômico em geral baixo, e a ótica de uma intelectual classe média, que já conquistou um discurso feminino.

Podemos identificar rupturas significativas nessa nova professora. E que apontam para possibilidades de transformação da própria Escola Pública, através da sua atuação, enquanto principais agentes do processo educacional. Como diz Gramsci:

*A compreensão crítica de si mesmo advém, portanto, através de uma luta de 'hegemonias' políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, para chegar a uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de ser parte de uma certa força hegemônica (isto é a consciência política) é a primeira fase*

*para uma ulterior e progressiva autoconsciência em que teo  
ria e prática finalmente se unificam.*

Podemos já sinalizar nesses depoimentos a perspectiva de  
novo mundo:

*Os inícios de um mundo novo, sempre ásperos e pedregoso  
sos, são superiores ao declinar de um mundo em agonia e aos  
cantos de cisne que ele produz.*

<sup>23</sup>GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo, Martins Fontes, 1978. p.29.

Id. *ibid.* p.39.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A mudança de uma época histórica pode ser sempre determinada pela progressão das mulheres em direção à liberdade (...) o grau de emancipação da mulher é a medida da emancipação em geral.*

Charlie Fourier

*Os loucos não têm senão um discurso louco. Este discurso em nome da razão é alienado.*

*As mulheres têm também um discurso. Um discurso alienado não em nome da razão, mas do sexo.*

*A loucura, ou a não-razão todos podemos inventá-la. Até mesmo os loucos. O sexo não podemos negá-lo, senão desnaturando-o. Para se chegar a uma solução, é preciso exorcizá-lo de nossos preconceitos de classe, de nossos próprios fantasmas e dos seus mitos. Será preciso suportar, sem medo, a nudez de cada um e de si mesmo.*

Maria Inácia d'Avila Neto

Mais do que conclusão, essas considerações finais buscam identificar sinais, caminhos, trilhas que possam contextualizar a Escola e sua principal personagem, a professora, dentro da perspectiva de totalidade histórica.

A "problemática da mulher", afetando o magistério, majoritariamente feminino, tem contribuído para manter a Escola Pública mais como instrumento de reprodução, do que de transformação.

A "nova" Escola Pública de 1º grau principalmente, o primeiro segmento apresenta, hoje, como primeira necessidade, o

comprometimento com seu alunado real, na maioria, oriundo das classes populares e dos setores menos privilegiados das classes médias.

As mudanças que essa Escola vem apresentando sinalizam uma queda de qualidade e pauperização, acompanhada de uma crise do professorado mal formado e proletarizado salarialmente.

A medida que aumenta a procura da Escola Pública pelos setores populares, se registra seu declínio, evidenciado não apenas no curso primário, mas também na Escola Normal, que de veria formar a "nova" professora, visando ao atendimento de um "novo" aluno.

Não é mais a Escola Pública "antiga" em que a classe mê dia estudou e se formou. Não é mais aquela dos "Anos Dourados", em que o magistério recém-aposentado se formara.

Um *primeiro conflito*, então, logo se apresenta: como es ta professora oriunda da classe média irá se relacionar com es te "novo" aluno portador de conhecimento, cultura e linguagem, característicos das classes populares, se para tal não foi pre parada?

Este primeiro conflito tem que ser contextualizado num universo maior, que é o da sociedade brasileira patriarcal. De fato, a professora dos "Anos Dourados", classe média; assim co mo a dos anos 60, geração Leila Diniz, também classe média e até a recém-formada, já proveniente das classes populares e pe quena classe média estão impregnadas pelo "caldo cultural" da

nossa história. História esta construída nos alicerces do tri  
pê preconceituoso: de classe, raça e sexo.

Esse processo histórico tão bem caracterizado pelo seu conservadorismo, sofrerá um maior retrocesso bem recente, se considerarmos o golpe de 64 e seus desdobramentos durante mais de duas décadas.

Ora, de qual professora falamos? Daquela que se formou majoritariamente ao longo desses 20 anos, em que a censura e a repressão emudeceram esse país e, particularmente, faz parte das mulheres que nunca tiveram voz, na história "oficial"?

Basta que analisemos, por exemplo, a questão do voto fe  
minino. O movimento sufragista, um dos mais combativos por par  
te das mulheres, só consegue vitória no Brasil, na década de 30. No entanto, a última eleição direta para presidente ocor  
re em 1960. Logo não se permitiu a toda uma geração, no caso, de homens e mulheres, exercerem um dos mais elementares instru  
mentos da cidadania, que é o direito ao voto. E particularmente  
te às mulheres essa prática foi negada logo após ter sido tão duramente conquistada. Não foi possível ainda às mulheres bra  
sileiras praticarem e adquirirem uma cultura do voto.

Tendo então, como ponto de partida, a problemática femi  
nina, ao longo do processo de construção dessa dissertação, pu  
de traçar três perfis de professoras públicas, em nosso Estado. De forma alguma, pretendo porém, estereotipá-las. Apenas anali  
so características comuns à maioria das profissionais com quem

convivi e algumas das quais entrevistei. Não afirmaria que todas as professoras podem ou devem "ser aprisionadas" em apenas três modelos.

Num primeiro perfil "alienalizante" está a professora padrão "global", consumidora, dominada por padrões e valores capitalistas da sociedade. Introjeta, mesmo que às vezes com alguns conflitos, a concepção instrumental de mulher, que a sociedade brasileira impõe ao longo de nossa história. Ela é a mãe, a esposa, a "solteirona" e por extensão do lar, a "professorinha" ou "tia".

O segundo perfil, formado pelas "jovens" professoras, recêm-formadas, apresenta uma profissional, ainda nos alicerces de sua construção, vinda de setores sociais mais baixos, do que a "velha" professorinha dos Anos Dourados (década de 50), ou mesmo da "geração Leila Diniz" (década de 60). Meio sem rumo, numa escola pauperizada e em decadência, busca caminhos. Algumas já começam a se engajar em movimentos sociais (como contra o racismo, por exemplo) e sindicais (SEPE).

Em terceiro lugar está aquela que denomino "Nova" mulher, participante da vida política, valorizando a vida publica, sem com isso, no entanto, abandonar a vida privada e afetiva apesar das contradições, que a duplicidade de suas funções acarreta.

Cabe aqui, na análise desses três perfis, destacar alguns aspectos, sempre com vistas a não perder a perspectiva de nossa totalidade histórica:

a) De 10 anos para cá observa-se um "enegrecimento" do magistério público, assim como de seus alunos. Logo, houve um "enegrecimento da ESCOLA PÚBLICA", paralela ao seu abandono e desvalorização. Não seria, por acaso, a atual política de municipalização do Ensino, desenvolvida pela SEE, cujas diretrizes apresentam um retrocesso em relação às conquistas do magistério fluminense através do SEPE, na última década 1979-89)?

A maior presença de atores negros, na instituição Escola, através de seus professores e alunos vem demonstrar concomitantemente uma maior presença das classes populares. Raça e Classe serão duas determinantes de mudanças visíveis, hoje, em nossa Escola Pública.

b) Um outro aspecto seria a de que a discussão da "questão feminina" na Escola, avançou muito pouco, considerando que o que se observa é uma maior liberação das mulheres das classes médias e alta, cada vez mais ausentes das Escolas Normais.

A relação direta entre melhores condições de vida e trabalho com a liberação da mulher, penaliza a mulher pobre, e no caso, a atual mulher-professora, pertencente às classes menos favorecidas.

As mulheres populares, incluindo hoje muitas das professoras primárias de nossa rede pública, quando se organizam, normalmente o fazem em torno de objetivos imediatos, comunitários ou corporativistas. Participam das Associações de Moradores, dos Sindicatos lutando por melhores salários para suprir as ne



cessidades ou pelas necessidades específicas dos filhos, que as acabam atingindo (Escolas, Creches, etc.).

São uma minoria, no entanto, tem plena consciência da opressão "sexista" e luta contra ela, contextualizando a questão feminina, no tripé dos preconceitos de nossa sociedade: raça, sexo e classe.

Relacionar o feminismo com a luta pelos direitos fundamentais ao TRABALHO e ao PRAZER é uma segunda etapa, que apenas um pequeno número de professoras atingiu, várias mulheres não assumiram apenas trabalhos definidos como "femininos", como doméstica, professora, trabalhadora rural e enfermeira. Foram além dos limites impostos, adquirindo o direito do uso e auto-conhecimento de seu corpo e opção sexual, a livre opção de ser mãe ou não, de possuir um companheiro permanente ou não, sem ser "mal vista" ou discriminada socialmente.

c) Quanto a uma certa ausência ainda nos movimentos feministas das professoras do segundo perfil (jovens de 18 aos 25 anos), podemos relacioná-la com a queda de algumas barreiras atingida pela geração anterior (faixa dos 30-55 anos). Talvez graças ao rompimento de algumas dificuldades, a necessidade ou a clareza desta necessidade não seja ainda tão grande para este grupo.

Com o tempo, no entanto, esta necessidade de engajamento nos movimentos feministas vai se explicitar. Por exemplo, quando na sua trajetória político-profissional-afetiva se deparar

em certas dificuldades de acesso ao mercado de trabalho e a melhores salários, assim como à ascensão a cargos e chefias que, por acaso, seja dificultada pelo fato de ser mulher.

Também sentirão necessidade deste engajamento ao se confrontarem com as contradições que se apresentam hoje no cotidiano das relações homem-mulher; quando tiverem filhos, e vivenciarem a falta de infra-estrutura de uma sociedade não voltada historicamente para os direitos das mulheres, mas apenas para os seus deveres.

TORNAR-SE MULHER, sujeito da sua própria história, exercendo o trabalho de forma prazerosa e tendo consciência do real papel da escola como uma instituição que deva trabalhar o conhecimento, seria uma meta a atingir pelas professoras primárias de hoje.

A importância política da educação só se exerce através da "socialização" do conhecimento. Mas a permanência dos altos índices de evasão e repetência demonstram como este ideal está distante.

O declínio da Escola Pública, sua pauperização e a contínua "expulsão" dos alunos de seus bancos escolares, vem mais uma vez comprovar a permanência de um tripê de preconceitos: raça, classe e sexo.

A *questão do conhecimento* é então relegada a um segundo plano. E o acesso ao conhecimento torna-se difícil não apenas

aos alunos, mas até à professores que pelas suas dificuldades diárias não têm oportunidade de aperfeiçoamento.

Esta situação contribuiu para o domínio de uma "elite" intelectual masculina, no magistério. Os dirigentes, da categoria, inclusive, a nível nacional, são em sua maioria homens, com raras e honrosas exceções.

Um outro aspecto característico da sociedade burguesa capitalista se apresenta como complicador para o processo de liberação e conscientização da mulher brasileira e em particular, à professora, é a "opressão" à sexualidade humana.

A sexualidade poderia ser uma razão para a comunicação social e uma certa "dialética do prazer", que espontaneamente tenderia a ser compartilhada com o outro. A dificuldade no enfrentamento desta questão trará, inclusive, o predomínio de um outro preconceito, a "ditadura da razão".

Me refiro aqui à *questão da sexualidade* vista enquanto processo total de realização do homem de seu poder de criação e participação na vida e não apenas à sua genitalidade. Daí, inclusive, a importância do TRABALHO, que deve ser CRIAÇÃO E PRAZER, pois só assim se torna estruturante e não alienado.

Mas a relação social com o trabalho ao longo da história brasileira, vem com a marca da escravidão negra.

A medida que o Brasil é o último país a abolir a escravidão, o preconceito trabalho manual x trabalho intelectual será

mais acirrado por suas conotações racistas.

Se o capitalismo gera através da divisão do trabalho, o preconceito da "intelectualidade", não podemos nos esquecer de que, em nosso país, ele terá como complicador a questão racial.

Todos esses componentes fortalecem a "ditadura" da RAZÃO. De uma razão ocidental, branca, européia, MASCULINA, que nos aprisiona culturalmente na condição de "eternos colonizados" e às mulheres, em "eternas oprimidas".

Para nos manter colonizadas e oprimidas, o Estado aliado à Igreja idealizaram um "modelo moral de seriedade e disciplina". O que trará como consequência uma relação não prazerosa com o trabalho, uma escola militarizada e a idéia dos cursos profissionalizantes para os pobres. É preciso adestrar, disciplinar, manter ocupados jovens, pobres e mulheres. Todos esses mecanismos de controle e exploração garantem a sobrevivência da sociedade brasileira patriarcal: pai taciturno, mulher submissa, filhos amedrontados...

No entanto, não pode haver prazer em relações sociais de exploração, sejam elas de trabalho ou não.

A dificuldade que as professoras entrevistadas apresentaram, ao lidar com a sexualidade de seus alunos, pode ser agora melhor compreendida.

De fato, a negação da sexualidade em nossa formação se expressa de várias formas: na relação desprazerosa com nosso

trabalho; nos conceitos moralistas que visam ao "aprisionamento" da mulher brasileira nos papéis tradicionais de mãe e esposa; no preconceito contra relacionamentos sexuais que não visam à reprodução, daí a aversão ao homossexualismo, maior quando se trata de mulheres, à medida que ao homem é permitido o "prazer sexual" e à mulher não, pois historicamente tinha que "entregar-se" *por obrigação* (esposas) ou *como profissionais* (prostitutas); no modelo monogâmico burguês de casamento, visando manter os direitos de propriedade e herança; no predomínio lógico, construído a partir de um discurso de poder masculino, não dialético, que nega emoções e sentidos; na "superioridade" do conhecimento tecnológico, científico, aceito como única, *verdadeira* e *absoluta* linguagem do conhecimento.

A necessidade hoje de nossa Escola desmistificar todos esses conceitos e preconceitos exige uma profissional crítica, politicamente comprometida e profissionalmente preparada.

Emoções, linguagens, sensações, impressões sentidas ou produzidas pela nossa humanidade têm ficado num segundo plano, talvez por não serem consideradas importantes ou sérias, ou até porque não conseguimos aprisioná-las ou explicá-las através de padrões científicos construídos pelas Academias.

Há que se refletir e discutir sobre tal fato, na medida em que é à mulher que se propõe que desenvolva sensibilidades e emoções, como o direito ao choro, por exemplo. Essas características vão sendo então estereotipadas de forma folclórica como "coisa de mulher", características eminentemente femininas...

Aos homens são vedados esses comportamentos.

Hã que se refletir sobre o *Humano* que nossa sociedade criou. Um *humano* (*des*)humanizado na medida em que nega aos homens direitos básicos que deveriam ser de toda humanidade, como o de expressar suas emoções, amando e chorando. Ao homem caberia dominar, tomar, seduzir, conquistar e ã mulher apenas se entregar ou ainda se "perder" ou se "guardar" para outro homem, claro. Provavelmente o "príncipe encantado" (preconceito de classe e fuga da realidade)...

O homem deveria então sustentar, alimentar e guardar a sua presa, cria ou propriedade, como quisermos utilizar essa relação de posse, que nada tem de afetivo ou humano.

Nesse quadro cultural de nossa história como apontar para relações afetivas e de trabalho, mais humanas? Como construir relações sociais humanas "mais humanizadas"?

Como permitir às mulheres, em particular às mulheres professoras, o desenvolvimento das potencialidades ditas masculinas? Como conquistar o direito ao conhecimento, ao trabalho, ã militância política, ao papel de dirigentes nos âmbitos profissional e político?

Como permitir aos homens o direito ã plenitude de suas emoções "humanas", sem caracterizã-las pejorativamente de "femininas"?

Como entender como humanas simplesmente a razão e a emo

ção, sem sufocá-las e valorá-las numa escala de acordo com interesses econômicos e políticos de determinada sociedade?

Como incluir essa discussão de outros e vários preconceitos como razão x emoção, trabalho x prazer (mais que lazer), no tripê clássico da opressão secular patriarcal da sociedade brasileira: sexo, raça e classe, incluindo-os nos currículos escolares?

Como ir além da aparência e mergulhar na essência do nosso cotidiano, de nós mesmos, dos nossos fantasmas e temores, num fantástico mergulho em nosso interior, que nos permitiria então banhados e repletos de nós mesmos, nos lançarmos à construção externa de nossa humanidade social, política e coletiva...

Como conseguir a construção enfim da verdadeira brasilidade, dialética nos seus diversos brasis, de várias faces, cores, humores, odores, apontando mais do que uma construção, mas a liberação de uma autêntica *cidadania brasileira*, porque não aprisionada a novos modelos de oprimidos e opressores?

Uma cidadania que aponte na sua modernidade para uma real  
LIBERAÇÃO HUMANA...

E a mulher-professora contribuiria neste processo atengindo a sua própria humanidade, na síntese possível de uma mulher, assumindo cor, gênero e classe. A busca dessa universalidade de consciência é a tarefa que se apresenta para as mulheres desse tempo...

Mulheres-educadoras, TODAS

Professoras, algumas

Outras, não

Mulheres-professoras

Mulheres desse tempo, SÃO...

A tantas, Anas, Alices, Bernadetes, Carlotas, Cecílias, Elsinhas, Lias, Marias...

E Veras, Ednas, Ediths, Inês, Nildas, Hildêcias, Ivone tes, Ivetes, Leas, Denises, Tomokos, Satiês, Sonias e Soninhas, Tânicas, Vânicas, Dilêcias, Genildas, Bias, Elianas, Sandras, Masinhas, Giocondas, Clementinas, Etelvinas, Beneditas e Benês, Ritas, Cláudias, Marisas, Claras, Gildas, Carmens, Circes, Zillahs, Rosas, Roses, Beatrizes, Fátimas, Selmas, Dêboras, Zuleikas, Marinas, Julietas e Jujus, Magalis, Jandiras, Clêcias, Valêrias, Vilmas, Alenes, Renatas, Clarices, Ruths, Hildêcias, Otílias, Lauras, Maras, Flávias, Patrícias, Lúcias, Alessandras, Lindalvas, Marilenas, Marilenes, Edwiges, Marises, Dinás, Fernandas, Cristianas, Cristinas, Adêcias, Adrianas, Andréias, Cêcias, Beths, Márcias, Georginas, Luzias, Terezas e Terezinhas, Ângelas, Malus, Karens, Ritas, Clôs, Reginas e Regininhas, Dulces, Olgas, Coras Coralinas, todas as mulheres, enfim...



Me vejo no espelho  
 Convivo comigo  
 Um ar meio sapeca  
 Uma doçura do tempo  
 Milênios em segundos...  
 De acreditar  
 Amar  
 Tentar  
 Lã estou eu  
 Madura  
 Saborosa?  
 Acho que sim  
 Um pouco convencida  
 Talvez  
 Coisas de classe  
 De branco  
 Da minha história  
 Milênios em segundos...  
 Mas por 'a' desmistificar  
 Tudo isso  
 Minha cor  
 Bicho-mestiço  
 Loura-morena  
 Na pele de Índia  
 Na negritude  
 Que aflora  
 Da brasilidade assumida  
 Me fito,  
 Nesse país  
 Do não  
 Da negação  
 Da corrupção  
 Sobrevivo  
 Milênios em segundos...  
 Me fito no espelho  
 me vejo  
 Lã estou eu  
 Cara lavada  
 Mulher  
 Traços  
 Que gosto  
 MÃE  
 AVÔ  
 AMIGA  
 COMPANHEIRA  
 Eu sei  
 Defeitos?  
 Muitos  
 Humana, enfim  
 Que bom  
 Pecadora

Milênios em segundos...  
 Sonhadora  
 Fazendo história  
 Tentando  
 Querendo  
 Sonhando  
 Pecando  
 Evas  
 Elzinhas  
 Marias  
 Anas  
 Cecílias  
 Alices  
 Amigas  
 Tantas  
 Traços  
 De mulheres  
 Mulheres  
 Desse tempo  
 Me vejo  
 Me fito  
 Milênios em segundos...  
 Uma em mil  
 Mil em uma  
 Caleidoscópio  
 Quebra-cabeça  
 De querereres  
 Saberes  
 Poderes  
 Misturados  
 Na estranha alquimia do amor à vida  
 Milênios em segundos...  
 Do ousar amar  
 Do ousar viver  
 Hoje  
 Aqui  
 Nesse momento  
 Histórico  
 Cronológico  
 Amoroso  
 Em que raízes  
 Se enroscam  
 A "la Neruda"  
 E já desencadeiam  
 O vir-a-ser  
 A utopia  
 O amanhã  
 Da tormenta  
 De um novo universo

Mais feminino  
De mim  
Do sim  
Anas  
Marias  
Elzinhas  
Cecílias  
Lias  
E Lous  
Não quero ser Lou  
Sou Lia  
E de Lou  
Pagu  
Tenho um pouco  
E talvez muito  
E de Rosa / Rose  
E de tantas Rosas  
De Luxemburgo  
Ao Brasil  
Nos misturamos  
Nos encontramos  
Nos procuramos  
Irmãs  
Companheiras  
MULHERES  
Leilas  
Naras  
E Elis  
Mulheres  
Do nosso tempo  
Chegando  
E partindo  
Parindo  
E chegando  
Milênios em segundos...  
Plantando  
Amantes  
Sementes  
Mães  
Avós  
MULHERES desse tempo  
Milênios em segundos...

## BIBLIOGRAFIA

- ALBERONI, Francesco. *Enamoramento e Amor*. 3<sup>a</sup> ed. Trad. de Ary Gonzales Galvão. Rio de Janeiro, Rocco, 1986. p.107.
- ALBORNOZ, Suzana. *O que é o trabalho*. São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 102.
- ALMEIDA, Maria Suely Kofes e outros. *Colcha de retalhos – estudos sobre a família no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. *O que é feminismo*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1981.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 8<sup>a</sup> ed., São Paulo, Cortez Editora/Antones Associados, 1984
- APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro, Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. p.201.
- ARIES, Philippe. *História Social da Criança e da família*. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1981.
- ARISTÓFANE – *A Revolução das Mulheres: A Greve do Sexo*. Trad. de Mário da Gama Kury, São Paulo, Ed. Brasiliense, 1988. p.94.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo, Editora Hucitec, 1981.
- BARRETO, Anna Olga Lessa de Barros. *Contribuição para a História da Escola Pública Primária do Distrito Federal no período do Estado Novo (1937-1945)*. Rio de Janeiro, PUC. Dissertação de Mestrado.
- BARROSO, Carmen. *Mulher, Sociedade e Estado no Brasil*. São Paulo, Edição Conjunta: UNICEF, Ed. Brasiliense, 1982.
- BAUDRILHARD, Jean. *Para uma crítica da economia política do signo*. Trad. de Aníbal Alves, Lisboa – Edições 70, 1972. p.278.

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo Sexo. 2. A experiência vivida*. Tradução: Sérgio Millet, Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Tradução de Eplucim Ferreira Alves, Petrópolis, Vozes, 1985. p.164.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar! A aventura da modernidade*. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. São Paulo, Editora Schwarcz Ltda. 1986.
- BIRMAN, Joel (Coord.). *Percursos na História da Psicanálise*. Rio de Janeiro, Taurus Editora, 1988. p.261.
- BOSI, Eclêa. *Simone Weil. Coleção Encanto Radical*. 1ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Lembranças de Velhos*. São Paulo, TAO Edições, 1979. p.399.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Repensando a pesquisa participante*. 1ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1985.
- BRAZIL, Circe Navarro Vital. *O jogo e a constituição do sujeito na dialética social*. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A pesquisa como produção de texto: Desafios Metodológicos*. Rio de Janeiro, p.12 (mimeo).
- CAMPOS, Augusto. *Pagu, vida-obra*. 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1982. p.354.
- CAPELLER, Wanda Maria de Lemos (Org.). *A metodologia de estudos sobre a mulher*. Rio de Janeiro, EDIPUC, 1982. p.91.
- CARVALHO, Francisca Fernandes. *O pensamento educacional de Darcy Ribeiro: uma abordagem crítica*. Petrópolis, 1988. Dissertação de Mestrado (Universidade Católica de Petrópolis).
- CASTORIADIS, Cornelius. *Socialismo ou barbárie: o conteúdo do socialismo*. Tradução de Milton Meira do Nascimento e Maria das Graças de Souza Nascimento. São Paulo, Editora Brasiliense, 1983.

- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynand. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- CASTRO, Fidel. *Encuentro sobre la situación de la mujer en América Latina y el Caribe Hoy*. Discurso. La Habana, Editora Política, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Woman is nature's workshop where life is forged*. Havana, ORBE Editorial, 1974.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. In: *Educação e Sociedade*. Cortez Editora/Antones Associados/CEDES. Ano II, nº 5. São Paulo, 1980. p. 24-40.
- \_\_\_\_\_. *Repressão Sexual. Essa nossa (des)conhecida*. 5ª ed., São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.
- COLASANT, Marina. *A nova mulher*. 9ª ed. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1980.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2ª ed. 1985.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Quem educa os educadores?* Cortez Editora/Autores Associados/CEDES. Ano II, nº 5, São Paulo, 1980. p.41-46.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. 134p.
- DURO, Enrique Gonzales. Trad. Marly de A. Vianna. *A Dialética do Prazer*. In: *El Viejo Topo*. nº 41, fev. 1980. p.127 a 133.
- ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *A ideologia alemã*. Teses sobre Fenerbach. São Paulo, Editora Moraes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*. Vol. 1, São Paulo, Editora Alfa Omega.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*. Vol. 2, São Paulo, Editora Alfa Omega.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Trad. de Roberto Machado, 7ª ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 7a. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 3a. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985.
- FRANCHETTO, Bruna e outras. *Perspectivas Antropológicas da mulher, 1*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981. 99p.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Perspectivas Antropológicas da mulher, 3*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1983. 145p.
- FREYRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*. 1ª TOMO. 13a. ed. Brasileira. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Casa Grande e Senzala*. 2ª TOMO. 13a. ed. Brasileira. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1966.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da Escola improdutiva*. 2a. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1984. 235p.
- \_\_\_\_\_. *Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. Rio de Janeiro, 1987.
- FURTADO, Celso. *Análise do "Modelo" Brasileiro*. 5a. ed. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1975.
- GADOTTI, Moacir. *Dialética do amor paterno: do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças*. 2a. ed. Cortez Editora/Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a uma Pedagogia do Conflito)*. Educação e Sociedade, Cortez Editorial/Autores Associados/CEDES. Ano 1, nº 1, São Paulo, p.5-16.
- GAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. Trad. Tânia Pellegrini. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986.

- GARANDY, Roger. *Liberção da Mulher, Liberação Humana*. Tradução de Hêlio Pôlvora. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1982. 184p.
- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *A força da periferia*. Petrópolis, Vozes, 1985. 186p.
- GOTLIB, Nãdia Battella. *Tarsila do Amaral — a musa radiante*. São Paulo, Brasiliense, 1983. 113p.
- GUATTARI, Félix. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Vozes, Petrópolis, 1986. 327p.
- GUGGENBUHL, Craig Adolf. *O casamento está morto, viva o casamento*. São Paulo, Edições Símbolo, 1977.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 7a. ed. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Obras Escolhidas*. Trad. de Manuel Cruz, 1a. ed. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1978.
- GRUPO CERES. *Espelho de Vênus: identidade sexual e social da Mulher*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1981.
- GRZYBOWSKI, Cândido. *Roteiro para o estudo da entrevista de Cândido Grzybowski — Gramsci e conjuntura num sentido mais amplo*. FASE/FGV. (mimeo) p. XXI-XLIII.
- HAHNER, June E. *A mulher no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1978.
- JUILLARD, Joelle. *Perspectivas e Tendências do Feminismo*. Rio de Janeiro, EDIPUC, 1981, 37p.
- KAFKA, Franz. *Cartas a Milena*. Trad. de Torrieri Guimarães. São Paulo, Livraria Exposição do Livro, 1967. 205p.
- KOLLONTAI, Alexandra. *A nova mulher e a moral sexual*. Trad. de Roberto Goldkorn. São Paulo, Global Editora e Distribuidora Ltda., 1978, 142p.

- LACAN, Jacques. *Escritos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978. 342p.
- LIMA, Lana Lage da Gama (Org.). *Mulheres Adúlteros e Padres: História e Moral na Sociedade Brasileira*. Rio de Janeiro, Dois Pontos Edit. Ltda. 1987. 101p.
- LOBO, Mara (Patrícia Galvão). *Parque Industrial*. São Paulo, Editora Alternativa, 1933.
- LORAUX, Nicole. *Maneiras Trágicas de Matar uma Mulher: imaginário da Grécia Antiga*. Trad. de Mário da Gama Kury, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1985.
- LOURO, Guacira Lopes. *Prendas e Anti-prendas: uma escolha de mulher*. Ed. da Universidade, UFRGS, 1987.
- \_\_\_\_\_. Revista Educação e Realidade. *Prendas e Anti-prendas: educando a mulher gaúcha*. Vol. 11, nº 2, Faculdade de Educação, Universidade Federal do RGS, 1986.
- LUZ, Madel T. (Org.). *O Lugar da Mulher: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual*. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982. 146p. (Coleção Tendências, v. , nº 1)
- MADUREIRA, Pedro Paulo de Sena (Coordenação) Freud - Lou Andreas - Salomé: correspondência completa. Rio de Janeiro, Imago Editora Ltda., 1975. 310 p.
- MAUTEGA, Guido (Coord). *Sexo e Poder*. São Paulo, Brasiliense, 1979, 218p. (Série Cadernos do Presente)
- MARX, Karl. *Manuscritos econômicos, filosóficos e outros textos escolhidos*. Tradução de José Carlos Bruni. 3a. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1985.
- \_\_\_\_\_. *O Capital*. Vol. I, 2a. ed., São Paulo, Abril S.A. Cultural, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O Capital*. Vol. II, 2a. ed., São Paulo, Abril S.A. Cultural, 1984.
- MATTA, Roberto da. *A Casa e a Rua - Espaço Cidadania, mulher e morte no Brasil*. São Paulo, Brasiliense, 1985.



- MATTA, Roberto da. *Dona Flor e seus dois maridos*. In: Amado, Jorge, Km 70, São Paulo, Tempo Brasileiro, 1983.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da Competência técnica ao compromisso político*. 5a. ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1985. 149p.
- MESZAROS, István. *Marx: A Teoria da Alienação*. Trad. de Waltensí Dutra. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981. 303p.
- MICHEL, Andrée. *O feminismo: uma abordagem histórica*. Trad. de Angela Loureiro de Souza. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982.
- MICHELET, Jules. *Sobre as feiticeiras*. Lisboa, Edições Afrodite, 1974. 429p.
- MINED, Luisa Eng. *La mujer cubana en la revolucion educacional*. Habana, 1985. Editorial Letras Cubanas, 54p.
- NETO, Maria Inácia d'Ávila. *O autoritarismo e a mulher: o jogo da dominação macho-fêmea*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1978. 128p. (Série Universidade, 14).
- NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. 6a. edição. São Paulo, Editora Brasiliense, 1975. 102p.
- NUN, José. *El otro reduccionismo*. Rio de Janeiro, 1982. 43p. (mimeografado).
- NUNES, Clarice. *Pesquisa histórica: a busca de um processo criativo*. Rio de Janeiro, 18 p. (mimeo).
- \_\_\_\_\_. *A sina desvendada*. Revista da Faculdade Notre Dame: Legenda, ano III, 1982, nº 5, Rio de Janeiro, p.5-14.
- OLIVEIRA, Francisco. *A Economia da Dependência Imperfeita*. 4a. ed., Rio de Janeiro, Edições Graal, 1984. 159p.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2a. ed. São Paulo, Ed. Loyola, 1983. 368p.

- PETERS, H.F. *Lou, minha irmã, minha esposa*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1974. 271p.
- RAGO, Margareth. *Do Cabaré ao Lar – A utopia da Cidade Disciplinar*. Bra  
sil, 1890-1930. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. 209p.
- REED, Evelyn. *Sexo contra sexo ou Classe contra classe*. Tradução de Malú Maranhão/Elisabeth Marie, São Paulo, Proposta Editorial/Versus, 1980. 113p.
- REICH, Wilhelm. *O que é a consciência de classe?* Textos Exemplares 6, São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1976.
- \_\_\_\_\_; ALZON, Claude. *Casamento indissolúvel ou relação sexual Duradoura?* Textos Exemplares 4. 3a. ed., São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1976.
- RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos Cieps*. Rio de Janeiro, Bloch Editores, 1986, 152p.
- RIVAS, Nora Nadan. *Encuentro sobre la situacion de la mujer en América Latina y El Caribe Hoy*. Habana, 1985. Editora Política, 88p.
- RILKE, Rainer Maria. *Poemas e Cartas a um jovem poeta*. Tradução de Geir Campos. Rio de Janeiro, Edições de Ouro. 208p.
- ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 10a. ed. Petrópolis, Vozes, 1988. 267p.
- SAFFIOTI, Heleieth I.B. *Mulher, Modo de Produção e Formação Social*. In: Contexto, São Paulo, 1977. p.45 a 59.
- SALEM, Tânia. *O velho e o novo – Um estudo de papéis e conflitos familiares*. Petrópolis, Vozes, 1980.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *O Canibalismo Amoroso*. 2a. ed. São Pau  
lo, Editora Brasiliense, 1985.
- SANTOS, Edna Maria. *A violência Simbólica nos textos de Estudos Sociais e no conteúdo das representações dos professores*. In: *Temas de História*. Revista de Professores do Departamento de Estudos Sociais/Curso de His  
tória. Universidade Santa Úrsula. Ano III, nº 3, Rio de Janeiro, 1984. p.31-36.

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Coleção: Polêmicas do nosso tempo. 14a. ed., São Paulo, Cortez Editora/Autores Associados, 1986.
- SCHAFF, Adam. A concepção marxista do indivíduo. In: Della Volpe; Calvano, et alii. *Moral e Sociedade: um debate*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p.75 a 95.
- SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Maria Bousquet e COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema, Contribuições para a História da Escola Pública Primária do Distrito Federal, no período do Estado Novo (1937-1945)*, Rio de Janeiro, 1986, PUC, Dissertação de Mestrado.
- SINGER, Paul e BRANT, Vinícius Caldeira (Organizadores). *O povo e o movimento*. Petrópolis, São Paulo, Editora Vozes Ltda. em Co-edição com CEBRAP, 1981. 229p.
- STROZEMBERG, Ilana. *Gabriela, Craco e Canela ou as Confusões de uma cozinheira bem temperada*. In: AMAGO, Jorge. Km 70, São Paulo, Tempo Brasileiro, 1983.
- STUDART, Heloneida. *Mulher: objeto de cama e mesa*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1974.
- SUPLICY, Marta. *Reflexões sobre o cotidiano*. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo, 1986. 322p.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Praxis*. Trad. de Luiz Fernando Cardoso, 2a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- WEFFORT, Francisco C. *Por que democracia*. 3a. ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985. 133p.
- WIRTH, Linda. *Femmes au Travail*. n° 1. Genève, 1986. Organization Internat-onale du Travail, 82p.

*Documentos, Revistas e Jornais*

BRUSCHINI, Cristina et alii. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 64, Fev./88, p.1-78.

Conferência Nacional de Trabalhadoras, Rio de Janeiro, 18-20 de maio de 1956, Conferência Mundial de Trabalhadoras, Buda Peste, 14-17 de junho de 1956, Suplemento nº 3/1956 de "*O Movimento Sindical Mundial*", Rio de Janeiro, 1956.

Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. *Mulher, Cidadã Brasileira*, CNDM, Brasília, 1985.

Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. *Em dia com a Mulher*. Brasília, março de 1988.

FUTINI, Lia Garcia de Freitas e BRUSCHINI, Maria Cristina A. (Org.). *A Família em questão*. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 37, maio de 1981, p.1-103.

GATTI, A. Bernadete et alii. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 15, dez. de 1975, p.3-152.

Impressões - nº 0 - Feminismo e Cultura. Ed. Rede de Artes e Literatura Feminista, Rio de Janeiro, dezembro de 1987.

Jornal MULHERIO. Ano VII, nº 27. São Paulo, fev./dez. 1987.

MARTINS, Luciano. *Reinventar a Democracia* (1). Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de agosto de 1984.

\_\_\_\_\_. *Reinventar a Democracia* (2). Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de agosto de 1984.

NEGRÃO, Esmeralda V. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 65, maio de 1988, p.52-66.

Núcleo de Estudos de Políticas Públicas - NEPP. *Brasil 1986 - Relatório sobre a situação social do país*. UNICAMP, Campinas, 1988.

Os comunistas e a questão da mulher. CERIFA/Novos Rumos, São Paulo, 1982. Publicação do "Coletivo Nacional de Dirigentes Comunistas".

RASCHE, Vânia Maria Moreira e KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 57, maio de 1986, p.61-71.

UNESCO - *O Pessoal Docente e a Elaboração da Política de Educação*. Livros Horizonte, Lisboa, 1978.

## Anexo 1

*Entrevista com Hildêsia Medeiros (ex-Presidente do SEPE)*

E – Hildêsia o que induziu você a ser professora? Qual a visão que você possuía na época e a que você possui hoje, do que é ser professora, enquanto uma profissional?

H – Olha, na verdade eu acho que do ponto de vista de ser professora, a questão enquanto visão não mudou muito não; ou seja, eu acho que menos do que a carreira de professora, basicamente o que me atraiu foi a possibilidade de trabalhar com gente, a possibilidade de contribuir na discussão, enfim muito mais uma visão de educadora. Eu acho que foi basicamente isso que me induziu a profissionalmente seguir a carreira do magistério. (grifo meu). Em última instância acho que continua não apenas a nível do exercício profissional, como também até das próprias atividades mais gerais que eu exerço.

E – Já que você tinha essa visão, como que isso se expressava por exemplo na sua relação com os alunos? No caso a sua relação com aqueles ditos alunos problemas, alunos rebeldes, no caso dos alunos difíceis, tudo isso entre aspas. Houve alguma diferença no tratamento entre alunos e alunas? Então queria que se você pudesse enfatizasse, por exemplo, a questão da avaliação, por que isso está diretamente ligado a relação professor-aluno; quer dizer como que você via a questão da avaliação, se você via antes de uma maneira e isso sofreu alguma diferença hoje. Você reavalia a questão da avaliação dentro da escola de um sob outro ponto de vista?

H — Eu diria que os chamados alunos difíceis ou alunos problemas se manifestavam de maneira distinta, nesse sentido, acho que a questão da identidade de gênero pesava. Por exemplo, os chamados alunos difíceis homens, basicamente revelavam esse comportamento difícil de uma maneira mais ostensiva, através de atitudes chamadas *agressivas pela sociedade, de quebrar a esco*la, de dar cascudo, de brigar, de puxar a navalha, enfim *essa coisa toda*. Enquanto que as chamadas alunas difíceis, eu sentia muito mais no campo mais de desinteresse, de dificuldade de relacionamento, menos do que em atitudes ditas agressivas pela sociedade. Agora claro que eu acho que isso tem a ver com o próprio estereótipo dos papéis sociais do homem e da mulher; quer dizer, como é que mesmo dentro de uma atitude de, vamos dizer assim, de desvio, desviante social, essa coisa toda que se usa, na verdade, até a questão da identidade do gênero tinha uma resposta a nível de como é que os alunos e as alunas se comportavam. Eu acho que nunca fiz uma diferenciação, no sentido de ver que, ao invés de serem difíceis ou problemas, na verdade eram pessoas problemáticas. Se manifestavam de maneira distinta, mas enfim, eram muito mais pessoas com problemas, do que pessoas *problema*, crianças "problema", no caso das crianças.

No que diz respeito à questão da avaliação mais ligada à questão profissional, eu acho que eu modifiquei sim. Modifiquei no seguinte: Eu acho que nos primeiros anos do magistêrio, sempre tive uma tendência maior a ser extremamente complacente e permissiva. Dificilmente eu reprovei alunos no correr da minha carreira profissional, principalmente nos primeiros

tempos, dificilmente eu reprovei. No fundo, no fundo, mesmo sem ter uma coisa mais sistematizada, eu tinha a sensação, por que era uma coisa mais desorganizada evidentemente, de que no fundo elas não eram diretamente responsáveis por aquelas atitudes que terminavam por ter reflexo no seu rendimento escolar. Além de reconhecer obviamente, aí já tinha talvez uma coisa mais clara, que as próprias exigências que se colocavam esses setores dos meus alunos, porque basicamente eu sempre trabalhei mais com alunos provenientes dos extratos populares da população. Mesmo na universidade quando eu tive oportunidade de exercer uma carreira universitária, na verdade era uma escola particular, uma faculdade particular, e claramente eu sabia que a maior parte dos meus alunos eram alunos que estavam na escola particular porque até tinham tido dificuldade de estar na universidade pública, na universidade federal, estadual, aqui no Rio de Janeiro. Agora eu tenho clareza também de uma coisa, e aí isso foi uma coisa progressiva, à medida que eu fui percebendo que a minha atitude era um pouco paternalista, fui crescendo num determinado nível de exigência, mesmo não colocando a nível de exigência de PhD, não exigir que aluno do CUP fosse Sorbonne, mas na verdade um mínimo haveria que se exigir. Agora, com uma consciência clara também, eu exigia muito mais do ponto de vista formal, de um aluno que era surfista de Ipanema, do que de um aluno que trabalhava no balcão do Aeroporto à noite. Eu acho que a questão da distinção de classes já estava bastante presente. Nesse sentido acredito que houve uma modificação em relação à minha postura, quanto ao aspecto da avaliação.



E — Vamos falar mais abstratamente, a escola enquanto uma instituição, tanto na época quando você se formou, você pode dizer até o ano em que você se formou, se você fez escola normal, se você deu aula em primário. Qual o verdadeiro papel que você acha que tinha quando se formou, a visão que você fazia do papel da escola, e a visão até que você teria hoje. E se em algum momento quando você se formou, já possuía a clareza de ser a escola uma instituição de uma determinada sociedade, como que isso se expressava. Qual é a relação escola-sociedade? E você podia falar, sobre o ano que você se formou?

H — Na verdade minha trajetória no magistério é um pouco atípica, porque eu me formei em 1959 em Recife, depois como naquele momento eu ainda estava vinculada à Igreja Protestante, fui fazer o que seria hoje 3º grau dentro de um seminário, dentro do campo da educação religiosa. Foi a turma pioneira de educação religiosa, no caso de mulheres num seminário misto, isto foi uma novidade a nível de Nordeste, a nível de Brasil. E quando eu saí de lá, na verdade eu até abri mão naquele momento, em Pernambuco, da possibilidade, por que eu tive um bom desempenho na Escola Normal, de entrar diretamente na rede pública, que era possível, e sei que aqui no Rio de Janeiro também era, uma vez alcançado certo coeficiente de aproveitamento você iria diretamente prã Rede. Abri mão disso, fui estudar educação religiosa, por que claro, naquele momento eu acho que tinha uma coisa que está relacionada profundamente na minha vida, é o seguinte: a dimensão da possibilidade de intervir mais diretamente na realidade social brasileira, através de um processo edu

cacional. E naquele momento isso estava inteiramente mistura do dentro do aspecto de formação da história de vida religiosa minha. Quando eu concluí o seminário, fui imediatamente convi dada prã trabalhar no Rio de Janeiro, vim trabalhar no que se ria o órgão geral de educação religiosa dos batistas, eu era da Igreja Batista. Isso foi em 64, trabalhei durante 3 anos depois fui expulsa, porque realmente de acordo com o que disse o Diretor de Pessoal, o meu trabalho era ótimo, eu era uma ex celente profissional, mas a minha ideologia batia de frente com a ideologia da Igreja Protestante Batista, naquele momento. Hou ve uma cassação branca, até uma questão que não era diretamen te ligada à sala de aula, mas que era uma tarefa ligada ao ma gistério mesmo, dentro de um campo específico religioso. Isso foi em 67, que era um período de barra muito pesada. Eu até 72, por aí, trabalhei entre 67 e 72, mexi muito mais com a ques tão de publicidade, de redação de texto, enfim vários "free-lancer". Em 73, fiz concurso pro Estado, entrei no antigo Es tado do Rio. Fui dar aulas num lugar perto de Friburgo, em Ca choeira de Macacu; ao mesmo tempo fazia um trabalho de assesso ria, de consultoria, na Secretaria de Educação do antigo Esta do do Rio, onde estava num grupo de trabalho discutindo as ques tões pedagógicas. Depois com a fusão, continuei enquanto pro fessora, isso foi em 73, me convidaram prã trabalhar, agora já na área de educação de adultos, um pouco antes estavam coexis tindo as duas coisas, no antigo MOBREAL, aliás era ABC, que era um Programa de Adultos que foi extinto, surgiu o MOBREAL; fui trabalhar no MOBREAL do antigo Estado do Rio, depois fui expul

sa porque também, como diz o sujeito do departamento de pessoal, que ao mesmo tempo era Agente da Segurança; *que numa briga, o meu trabalho de profissional era ótimo, eu era uma pessoa excelente, mas tinha ficado do lado errado da briga, ou seja o lado de quem estava com as coisas corretas.* Ao mesmo tempo continuei a nível do Estado, continuei trabalhando no Estreito, em Cachoeira de Macacu. Com a questão da fusão fui requisitada prã trabalhar na Secretaria de Educação do Estado, já agora funcionando aqui no Rio de Janeiro, isso foi mais ou menos em 76. Em 79, fui exentra em processo, fui exilada prã São Gonçalo, an dei por várias escolas, quer dizer fiquei respondendo processo, inquérito administrativo, sucessivos inquéritos administrativivos, dos quais eu sô consegui me livrar em janeiro de 87. Na verdade a minha vida de magistério é extremamente tumultuada, porque sempre havia um pretexto prã um inquérito ou prã uma transferência de escola. Ao lado disso, tinha feito concurso pro segundo grau no Rio de Janeiro, mas já pelo meu retorno junto à direção sindical e, até à militancias políticas, que eu estava naquele momento assessorando a Benê, em 84, na Câmara dos Vereadores, abandonei a segunda matrícula, e nunca mais retive isso aí. Ao mesmo tempo também já em 76 por aí 75, 76, eu dei aulas no CUP, onde a gente recebeu como presente de Natal uma expulsão, entramos com uma causa judicial da qual sô recebemos os miseráveis nêqueis o ano passado. Então, acho que tem toda uma trajetória, e eu diria que em relação à questão da escola, acho que naquele momento realmente houve um crescimento de uma visão, basicamente por causa do meu envolvimento no mo

vimento social como um todo, não apenas a nível da militância no magistério, no movimento sindical, particularmente colocado no magistério, acredito que o meu próprio envolvimento político enquanto pessoa ligada a um partido político, o PT, e já tinha participado de campanhas a partir de 78, campanha dos autênticos do antigo MDB. E tudo isso, *através da experiência, através das leituras, embora não sistematizadas, através da educação, não sistematizada, fui chegando à conclusão do papel que a escola exercia.* De uma certa maneira eu sempre tive uma visão mais ampla em relação à escola. Mas por outro lado, enquanto escola específica, em relação eu não diria talvez à educação, mas enquanto escola do ponto de vista formal, isso tá muito mais na minha trajetória de vida, na minha trajetória mais ampla do que da escola. Claro que há mil teorias aí correndo, sobre papel da escola, todas as teorias reprodutivistas da escola, escola nova, todas essas teorias que discutem questão, mas eu acho que de uma maneira mais sistemática isso talvez há 8 anos, ou um pouco mais, que veio a tomar vulto. Continuo tentando ver isso. Agora, *tenho clareza de uma coisa, nunca acreditei na escola como a tábua de salvação; quer dizer, a educação como a salvação nacional nesse sentido, que pra mim ela é muito mais como eu concebo as coisas na minha vida.* As instituições, os partidos, seja os movimentos, de uma certa maneira, principalmente as siglas, são basicamente instrumentos dentro dos projetos que a gente tem de vida. Assim eu acho que sempre tive clareza de que a escola era um instrumento dentro de um projeto maior. Não no sentido de utilização primária, ma

nipulação, mas enquanto instrumento, enquanto uma instituição, onde em determinado momento você pode intervir com uma luta maior ou menor, dependendo da correlação de forças que está da da.

E — Hildésia, agora outra pergunta. Diga: quais seriam a seu ver, os principais preconceitos transmitidos pela nossa cultura e de que forma você os trabalhou em sua sala de aula?

H — *Em relação à questão do preconceito de classe, vamos come*çar por aí, esse *tripê clássico da sociedade brasileira: raça, sexo e classe.* Do ponto de vista de classe, talvez estivesse um pouco mais diluído, porque na minha experiência pessoal, na medida em que particularmente trabalhei sempre mais com os setores mais proletarizados, em escola pública basicamente. E mesmo como eu já relatei, na faculdade, na universidade também com os setores em que havia menor diferenciação de classe. Então eu não diria que ali o preconceito não se colocava em relação a alunos em particular, *não havia localizações em cima de pes*soas, mais gerais isso aí. Eu, diria que muito mais a nível de sexo sim, e a nível racial também. Porque *mesmo entre es*ses grupos, *grupos populares, você observando, e eu sempre es*tive muito atenta *prã* isso, a *questão racial era uma questão que se colocava, e eu avalio o seguinte, que na verdade é por que* alguém *tinha que ter alguma justificativa prã se sentir supe*rior a um ser tão miserável quanto ele. Então essa questão racial por exemplo era uma questão que se colocava claramente. Cla<sup>r</sup>amente, pelo menos se eu puder observar, o negrinho, tição, macaco, da sala, sempre havia colocações a esse respeito.

Em relação à questão das mulheres, isso a gente podia observar um pouco mais sutilmente, na medida em que dificilmente as meninas eram representantes de classe, na medida em que mulher não vale. Até no linguajar a gente via atitude de superioridade dos meninos, desde pequenininho. Acho que sempre tive um pouco de cuidado embora pudesse não desde os primeiros momentos não ter uma visão mais sistematizada em relação a isso, mas talvez como disse uma vez o meu analista: há séculos, idos atrás, na medida em que eu sempre tive uma certa identificação com as minorias, isso sempre foi uma coisa que me chamou a atenção. Sempre coloquei muito claramente essas questões. Com cuidado, mas com firmeza, não deixando de abordar, e de inclusive discutir com os meus alunos e com as minhas alunas, com relação a essas questões. Mostrar que realmente, a questão de classe menos, pelas razões que eu já expus, mas a questão da identidade de gênero, a questão racial, não eram motivos prá que se procurasse discriminar as outras pessoas. Isso eu acho que sempre houve uma clareza e um enfrentamento mais aberto. Nunca tive muitas dificuldades em colocar essas questões para o conjunto dos alunos, e submeter às próprias discussões deles próprios.

E — Agora a gente vai aprofundar um pouco essa questão geral que a gente falou. Queria que você falasse um pouquinho da questão específica, por exemplo da sexualidade: de que maneira você enfrentava a questão da sexualidade, dos seus alunos, nos seus alunos, e a sua própria sexualidade, como você a encarava quando você se formou, e como a encara hoje? O processo mesmo, de linha de tempo, como é que isso foi evoluindo.

H — Eu fui criada numa família classe média baixa, funcionário público filho de burocrata, e com uma formação, com uma ideologia religiosa muito forte de protestante. Mas eu acho que de alguma maneira, mesmo sem ter muita consciência, sempre fui muito transgressora. Isso eu acho que tem um peso até na formação da gente, e na relação da gente com as outras pessoas e no exercício profissional. Por exemplo, em relação à questão da sexualidade dos alunos, há uma coisa que talvez não é tão explícita, mas por exemplo, eu sempre observei muito, além dos preconceitos já mencionados nesse tripê clássico que a gente falou anteriormente, há uma questão, havia e há, sempre enfrentei, que sempre foi muito o motivo de discriminação na escola: a questão de uma opção homossexual. Isso é um dos aspectos que realmente fragilizava imensamente meninas e meninos, que "tendencialmente" até onde a gente poderia observar, fariam uma opção homossexual. Isso é, por um lado extremamente fascinante, e mexia demais com a cabeça das crianças; das crianças e dos adolescentes, principalmente enquanto adolescentes. Essa é uma questão que por exemplo, que várias vezes tive que discutir na sala de aula. Mas discutir abertamente, numa boa, claro que eu nunca fiz um discurso explícito em defesa da homossexualidade, mas pelo menos até como visão de que cada um, dentro de um discurso mais geral, da necessidade de cada pessoa fazer as suas próprias opções de vida. Colocar essa questão da opção sexual como uma necessidade a ser respeitada pelas pessoas. E eu sinto que isso muitas vezes trouxe alguns problemas, levou os alunos a terem pelo menos, um espaço pra observar e problematizar essas questões. Não era uma coisa fácil,

era uma coisa delicada, como continua a ser delicado, mesmo entre os adultos, principalmente entre os adolescentes. Felizmente nunca tive nenhum comitê de pais e mães à minha caça, por essas questões. A questão da relação entre os próprios alunos, principalmente adolescentes: "que fulano tá mexendo comigo, ou fulano trepou com fulana; e também até talvez pelo extrato social com quem eu trabalhei essas coisas, de uma certa maneira era menos problemático, pelo menos do ponto de vista externo. Por que?, porque não foi raro algumas alunas deixarem de frequentar a sala de aula por estarem grávidas, isso dito pelos próprios alunos, desse ponto de vista, entendeu? Agora, claro que a repressão sexual é extremamente grande, porque no momento que a aluna precisaria mesmo tendo idade pra continuar a frequentar a sala de aula, deixar de ir à aula porque estava grávida, por que "se perdeu", por que "deixou de ser moça", enfim essas questões todas. E de alguma maneira sempre procurei discutir isso com os meus alunos. Acho que pelo menos no que seria uma dimensão dessa sexualidade, eu nunca fui uma professora de me chocar com as coisas ditas, ou com as coisas escritas, pelos alunos. De vez em quando, principalmente quando entrava em salas de alunos novos, acho que uma das experiências que os alunos gostam de fazer é saber até que ponto as professoras se chocam; e eu entrava numa boa, no barato, e até excepcionalmente em algumas ocasiões até mesmo em sala de aula eu disse palavras, e isso já colocava, era meio o teste, já colocava assim: essa daí não adianta porque ela diz palavrão igual a mim, então nós não vamos chocá-la, não vamos derrubá-la por aí. Sempre fui até considerada uma professora extremamente aberta.



H — ... a gente percebe que na língua portuguesa muitos dos palavrões estão diretamente relacionados com a questão da sexualidade. A gente vê como é que se xinga começando pela mãe, e como é que algumas coisas estão extremamente, quer dizer do ponto de vista da linguagem, os xingamentos estão extremamente relacionados com as questões da sexualidade, com os ôrgãos da sexualidade. E tudo isso traduz toda essa profunda introjeção da repressão judaico cristã. Então no momento, por exemplo, que os alunos percebiam que eu era capaz de dizer palavrão, ao mesmo tempo eu acho que tava liberando dois aspectos: a questão da sanção social em relação a alguém, que é um professor dizer um palavrão; e pelo conteúdo simbólico daquilo que estava expresso, naquele vocábulo, que tinha a ver, mexia com esse setor tão desconhecido nosso, e tão tenebroso, tão temido, da questão da sexualidade. Então, nesse sentido, não havia problemas maiores.

*No que diz respeito a minha própria sexualidade, acho que paulatinamente, espero que até morrer, possa isso ser cada vez um pouco melhor. Como eu estava contando, minha história de vida, criada com uma formação profundamente repressora, do ponto de vista ideológico, se confundia a questão moral com a questão da ideologia religiosa. Por exemplo, minha casa era uma casa que não se dizia palavrão. O máximo de palavrão que meu pai dizia era m..., minha mãe nem isso dizia. Mas eu sempre fui muito transgressora, desde a literatura que era vedada e que eu conseguia ler. Me lembro que na adolescência quando se falava dos livros, até mesmo da literatura clássica, Emile Zola*

e outros clássicos, aquela literatura, até mesmo de clássicos que eram condenados no index prohibitōrum pelo tratamento que davam às questões. Na verdade eu sempre li muito. Acho que é mania mesmo, *sempre lia, e lia escondido, e continuei a ler*, enfim. Do ponto de vista até das minhas próprias relações, nunca tive maiores preocupações, isso não quer dizer escancaramento em relação ao tipo de pessoas com quem eu transei e com quem eu transo. Isso do ponto de vista mais externo, mais público; agora a respeito da minha própria cabeça, cada vez mais eu faço esforço, e sei que não é só um esforço consciente, intelectual, obedece a todo um projeto de vida, é uma coisa mais visceral, eu me sinto cada vez mais liberada, nisso aí. Sei que é claro que a gente vai morrer conservando grandes traços da nossa história. Mas pelo menos eu me sinto disposta a um enfrentamento cada vez maior dessas questões. E claro que isso pra mim, até pela minha história de vida, pela ideologia dentro da qual eu fui formada, significa um processo de "desrepressão" maior, de uma valoração, não dentro de uma visão despenda da da leveza do ser, mas de uma valoração da questão do prazer. Não o prazer apenas do ponto de vista formal, epicurista, não tô falando mal dos epicuristas, mas dentro de uma concepção maior de vida, que passa inclusive pela questão das tuas relações sensuais, é mais do que sexual aí, das tuas relações afetivas, da libido. Eu acho que tudo isso tem a ver, e eu considero que eu tô cada vez melhor e quero continuar cada vez melhor em relação a isso.

E — Uma pergunta voltando ao aspecto mais profissional, especificamente, que é uma pergunta que eu tenho feito no roteiro às pessoas, até lembrando um pouco a tua formação. Você diz que fez escola normal. Você chegou a trabalhar em algum momento como professora primária? Se você chegou a trabalhar, por que não continuou? E se você hoje se considera uma pessoa, digamos realizada profissionalmente? Pode colocar do seu ponto de vista e até fazer uma comparação com o que a sociedade cobraria do que seria essa realização profissional.

H — Na verdade eu trabalhei sim, eu trabalhei com a escola primária, sou professora II, de formação, de enquadramento sou professora II, até hoje não fui reenquadrada. Fiz a faculdade já aqui no Rio, mas até acho que por conta dos sucessivos interregnos da minha carreira profissional, eu não consegui o enquadramento. Trabalhei como professora primária e basicamente com as crianças lá em Cachoeira de Macacu, porque depois eu vim pra Secretaria de Educação, trabalhar no 1º grau, com crianças, quer dizer, entendi a especificidade de Cachoeira de Macacu, que não era exatamente em Cachoeira de Macacu, era um lugar chamado *Estreito*, em que basicamente as crianças eram crianças filhas da zona rural, escola de zona rural; umas crianças cheirando a lenha, ao fogo, o fogão de lenha daquela região ali. Depois, então, quando eu vim trabalhar na Secretaria, de qualquer modo só tinha uma matrícula nesse período trabalhei com alunos do 2º grau; depois já trabalhei com alunos de 2º grau porque já tinha formação, e na segunda matrícula estava com 2º grau. Consegui concluir os meus inquéritos voltei pra Secretaria de Edu

cação onde estou, atualmente, lidando com o Núcleo de Estudos Étnicos, que é uma proposta de desdobramento do programa Centenário da Abolição. Durante um período, enquanto a minha situação estava se regularizando, na verdade eu estava à serviço no CEP. Foi um ano só, mas que a gente ficou com a chamada licença sindical mesmo sendo uma concessão do então secretário, foi a partir do governo Moreira, que eu estive no CEP e depois então fui pro Programa Cem Anos da Abolição, e agora estou no Núcleo de Estudos Étnicos. Não gostaria de voltar a trabalhar com crianças, porque na verdade a minha transa, a minha relação em termos principalmente até, de níveis de significado etc, passa pelo interesse por adolescentes; gosto de trabalhar com adolescentes muito mais pela relação enquanto gente, enquanto gente, enquanto fase, do que até de conteúdo de transmissão formal de conteúdos. Nesse sentido, prefiro realmente trabalhar com adultos. Acho que do ponto de vista de realização estritamente profissional, se tomar o profissional em sentido estrito, me gratificava muito mais quando eu estava voltada pra questão da educação de adultos, eu gosto muito mais; e com alunos de 2º grau que já são adultos. Não gosto de trabalhar com crianças. A dependência nas crianças, menores então, é uma dependência física, geralmente não é a coisa que mais me dá tensão, não. Eu prefiro realmente trabalhar com iguais, nesse sentido trabalhar com iguais. Eu diria que do ponto de vista profissional, pessoal, estou satisfeita, estou gratificada, tendo como parâmetro uma satisfação de vida; menos do que carreira efetivamente, porque aí, do ponto de vista mais formal de grana, essa coisa, é claro que o magistério é, principalmente no

meu caso, que sô tenho uma matrícula, sob o aspecto estritamente salarial, não é compensador. Do ponto de vista até de possibilidade, claro que isso está extremamente vinculado a uma trajetória, uma carreira profissional, uma carreira funcional extremamente mtulidada. Porque esse tempo do inquêrito, essa é uma das grandes aberrações do Estado, não conta a nível do exercício profissional, conta prã aposentadoria, e quando você sai dos inquêritos, você é obrigada a pagar inclusive o IPERJ, inclusive o tempo que você passou pelo inquêrito, mesmo que você seja absolvida. Algum dia ainda vou criar uma jurisprudência em relação a isso, em relação ao Estado, e por consequência também ao município, poderiam depois as pessoas ter facilidade em relação a isso. *Do ponto de vista global, quer dizer assim, de profissão, eu me considero realizada enquanto projeto de vida, ainda porque eu tenho aquela concepção anterior muito mais de educadora, do que do exercício estrito, profissional do magistério.* Então eu acho que nesse sentido tudo bem. Agora claro, do ponto de vista da sociedade eu não sou uma profissional realizada; porque eu não tenho um bom salário, não tenho uma carreira imaculada, tenho falhas nas minhas folhas de serviço, nesse sentido, tenho inquêritos, não estou no topo da carreira nesse momento. Então se você tomar isso como parâmetro, do ponto de vista da sociedade em geral, eu não estou. seria uma professora fracassada, falando estritamente do funcional. Essa é uma visão, embora isso fique num terreno meio complicado, porque na medida em que eu, enquanto uma pessoa envolvida no movimento sindical do magistério, termino contradi

toriamamente sendo reconhecida como A Professora. Hoje o título "A Professora" já se incorporou a Hildēsia, professora Hildēsia. As pessoas me reconhecem muito mais enquanto professora Hildēsia, do que enquanto Hildēsia, pura e simplesmente. Claro que isso passa basicamente pelo lado do envolvimento na luta sindical. E por outro lado eu acho que na medida em que embora sendo uma militante sindical, sempre tive uma preocupação em termos de uma sistematização, mesmo que "a sistemática", em relação às grandes discussões que correm no campo da educação, no sentido mais amplo do conceito, em relação à escola, em relação à educação como um todo. Isso por outro lado também me traz um crédito, esse é um outro lado; quer dizer do ponto de vista estritamente funcional eu não tenho um reconhecimento enquanto professora, no magistério. Mas por outro lado, contraditoriamamente, por essas duas outras razões que eu já citei, eu diria que sou uma pessoa profissionalmente reconhecida pela sociedade. Eu acho que a realidade não é una, há várias leituras que a gente pode fazer.

Em relação à questão da escola que você colocou, da visão da nossa sociedade. Eu acho que a sociedade brasileira, traços principais dessa sociedade: uma sociedade profundamente contraditória, uma realidade social extremamente complexa, uma realidade social que repousa sobre um tripê básico de discriminação de classe, de raça e de sexo. Uma sociedade, que hoje vive um momento extremamente delicado, em que a gente é a oitava economia mundial, e ao mesmo tempo, do ponto de vista de indicadores sociais, está colocado abaixo do Paraguai e do Haiti. Então

essa é uma sociedade que realmente é muito difícil de se viver nela; por outro lado é *extremamente desafiante*, na medida em que a gente sabe que tem muito a construir. Eu não quero mudar o mundo, mas eu acho que a minha própria intervenção, que ultrapassa o aspecto formal do magistério, pode contribuir prá criar situações novas, pode contribuir na melhoria das condições de vida dos setores mais desprivilegiados dessa sociedade. Agora, não é fácil, não está pronta, não está acabada, tem muito trabalho pela frente; mas também não me considero um Messias, uma salvadora da pátria, não tenho nenhuma vocação prá Sassã Mutema. Vou contribuindo no que posso.

E — Se já se nasce homem ou mulher, a relação que a educação tem com isso, e hoje como é que fica essa relação homem-mulher, e a questão da heterossexualidade?

H — Na verdade quando eu coloquei essa questão da homossexualidade algumas perguntas lá atrás, tem muita relação com aquilo que eu percebo enquanto uma dimensão de uma discriminação, de um preconceito da nossa sociedade. E é óbvio que isso é uma tradição concreta de toda nossa tradição judaico-cristã, extremamente repressiva, extremamente moralista. Não esqueçamos que a gente foi educada, e a primeira escola, a Escola Jesuítica, ultra-montana, uma ordem dentro da Igreja Catôlica ultra-montana, extremamente conservadora, e é óbvio que esses traços pesam muito dentro da sociedade brasileira. A igreja é uma das instituições ainda muito forte nesse país. Não é atoa que a gente por exemplo percebe que uma questão, até do ponto de vista mais

amplo, até pra lembrar as pessoas, quando a deputada Lúcia Ar  
ruda, que então estava no PT, e que hoje está no PV, conseguiu  
ver aprovado, enfrentando todo machismo da nossa instituição  
que é a Assembléia Legislativa, um projeto, no qual seria pres  
tado, haveria obrigatoriedade de socorro às mulheres, e até va  
mos dizer assim, não se poderia furtar o atendimento a mulhe  
res que tivessem engravidado por estupro ou que tivessem den  
tro do quadro chamado gravidez de alto risco. Isso foi aprova  
do, isso foi sancionado, e depois, por uma interferência, aber  
ta ostensiva, de Dom Eugênio Sales, o então governador Leonel  
Brizola, teve a, não tenho nem adjetivo pra colocar aqui, teve  
eu diria a audácia, de negando a sua própria assinatura no do  
cumento anterior, no projeto anterior, retornar isso à Assem  
bléia Legislativa, enquanto uma mensagem do Executivo, pra tor  
nar sem efeito aquilo que ele próprio havia assinado. Estão,  
na verdade eu estive lá, e me impressiona, naquele momento da  
votação, que era pra rejeição dessa mensagem do Brizola; *como*  
*é que essa questão mexe, e mexe fundo.* Agora é claro, que nu  
ma entrevista como essa não dá pra gente fazer uma digressão so  
bre as razões mais fundas disso. Mais fundas de uma educação  
*que é fruto de uma ideologia, que é fruto preciso dessa tradi*  
*ção judaico cristã, na qual é inconcebível, e isso não é histó*  
*rico, se separar a questão da reprodução da espécie, do prazer.*  
*Só se permite o prazer da relação sexual com a visão de procria*  
*ção dos filhos, e com a visão realmente de continuação da espê*  
*cie.* Esse é um problema grave. É claro que a questão da dis  
criminação em relação a uma opção sexual homossexual, se colo



ca dentro desse quadro; porque é uma relação entre dois seres humanos que não vão perpetuar a espécie, que têm como motivação básica a questão do prazer. E isto não é permitido. Então eu acho que a gente tem que estudar isso um pouco mais a fundo. Na medida que o proibido, dentro da sociedade, é fruto da discriminação dessa sociedade.

*Em relação à questão da mulher é muito mais explícito até, porque ao homem é permitido o prazer, à mulher não, a mulher tem obrigação. E nesse terreno então da sexualidade isso fica mais, muito mais explícito, eu consigo traduzir isso de uma maneira sintética, por um provérbio que corre no Nordeste: "seguro as suas cabritas porque os meus bodes estão soltos". Esse duplo padrão moral, fruto de uma ideologia religiosa, que as pessoas às vezes não se apercebem, desse cruzamento dentro da nossa sociedade, traz então todas essas problematizações que a gente tá levantando, essas questões que a gente tá levantando aqui. No que diz respeito, qual foi a outra questão? ... Claro, que isso também se relaciona à questão da relação entre homem e mulher dentro da nossa sociedade. Claro que da mesma maneira que alguém faz uma opção sexual por ter uma relação com alguém do mesmo gênero, faz uma opção também prá ter uma relação sexual, afetiva, amorosa com alguém de um gênero distinto. Sô que eu acho que vem uma questão muito grave aí, isso está sendo uma das questões que mais produzem essa falta de estabilidade, ou esses conflitos que vêm aflorando mais agora. Eu acho que o movimento feminista tem muito que ver com isso. Na medida em que a luta das mulheres pela sua emancipação, é uma luta que*

tem crescido a nível mundial, com altos e baixos, com variações, porque eu digo que há vários feminismos, e nisso não há nenhuma conotação pejorativa, começa-se a questionar o próprio papel histórico dessa relação; quer dizer, se tem um modelo de relação e isso fica extremamente abalado. Por um lado, as mulheres têm uma luta que começa a ser uma luta histórica, em relação à sua própria emancipação. Agora, é uma luta dura, é uma luta que traz insegurança porque há muitos fatores envolvidos nisso aí. E por outro lado, o homem enquanto macho também se sente ameaçado. E se os dois estão ameaçados realmente isso traz muito mais conflitos, é uma questão séria, mas não é uma questão fácil de ser resolvida, eu diria que os homens que são mais sensíveis hoje, estão numa posição que eu chamo de homem sanduiche, por que por um lado; quer dizer, estão imprensados por um lado por uma educação histórica secular, por uma moral que lhes diz que eles são superiores, eles são a cabeça do casal, até do ponto de vista formal e do ponto de vista até de explicitação nos casamentos. Por outro lado, se eles são sensíveis percebem realmente toda discriminação histórica que as suas companeiras enquanto membros do gênero feminino estão sofrendo. Isso cria realmente dificuldades, cria problematizações, mas eu acho que a gente tem que tentar ver isso, não é fácil, não diria pra ninguém, nem pra homem que seja aliado tático das mulheres; nem pra mulheres que pretendem estar nessa trilha histórica, pela sua libertação pessoal e pela libertação das mulheres. Acho que dentro de um quadro realmente de tornar essa sociedade mais justa, mais igualitária, tem que se colocar.

São as dores, vamos dizer assim, de um crescimento de um enfren  
tamento. Não sei quem disse isso, mas enfim a gente vai guar  
dando coisas pela vida: às vezes é necessário, quer dizer, uma  
cirurgia dói, mas às vezes é mais do que fundamental a cirur  
gia porque senão gangrena.

H — Eu acho que essa é uma questão que a gente tem que enfren  
tar mesmo. Isso é uma observação, prá gente que transita num  
espaço maior do que até o próprio espaço formal da escola. É  
impressionante como algumas pessoas que têm uma dita visão pro  
gressista, que são de esquerda, nesse ponto são extremamente  
retrôgradas, conservadoras, e não vêem a justiça por esse la  
do. (Digo isso em relação à questão da mulher, como digo em  
relação a questão racial também). Parece que o lado progres  
sista das pessoas fica só no plano político, sem compreender  
que essas questões são questões importantes, tão importantes  
quanto a transformação, quer dizer, prá uma transformação so  
cial você não consegue, eu pelo menos, não consigo pensar que  
a gente ganha poder político e não abre espaço prá s  
reivindica  
ções de setores específicos: as mulheres, os negros, os homos  
sexuais e outros setores que são amplamente discriminados. Es  
to falando desses, basicamente da sociedade brasileira. Tem  
uma companheira nossa, professora, que ela diz, uma pessoa in  
telectual de esquerda que diz assim: o que mais medra, mais do  
que marxistas leninistas convictos, o que a gente tem são ma  
chistas leninistas convictos e ortodoxos. Eu acho que isso dá  
uma medida mesmo em tom jocoso, daquilo que a gente tá colocan  
do aqui.

Eu acho que há que haver um esforço, e isso não é coisa gratuita e, claro que a própria sociedade como um todo tem que contribuir, isso não é uma questão só individual, localizada, personalizada, a gente tem que fazer um esforço no sentido de entender que essas questões são extremamente importantes, tão importantes quanto a própria sobrevivência física da gente.

E — Hildêsia, sobre uma questão que você falou também, há uma pergunta que você podia relacionar, quando você falou: há vários feminismos, sem sentido nenhum pejorativo. Eu perguntaria: Qual seria o papel da mulher hoje?, da situação da mulher do ponto de vista político e do ponto de vista social? É diferenciada da situação da mulher nas décadas de 20 e 30? Qual seria esse papel que ela tem hoje prã desempenhar?

\* H — A gente fazendo um recorte histórico percebe muito bem, que o ideário do movimento feminista, e aí falando do movimento feminista como um todo, mesmo falando de feminismos não é uma contradição, se modificou bastante. Naquele momento, eu diria que havia uma percepção e uma luta, que é anterior inclusive, até vamos dizer assim, à questão da mulher mais vista do ponto de vista mais estritamente de direitos da cidadania, se a gente pudesse falar. Falamos dos aspectos das mulheres sufragistas, que foram pioneiras no sentido de uma participação social mais ampla. Mas ainda sem atentar prãs especificidades da questão da condição feminina. Eu acho que o movimento feminista mais recente, que a gente situaria mais na década de 70, é que começou a observar, mesmo sob óticas distintas, essas especifi

idades. É claro que a gente tem que a nível internacional levantar os nossos agradecimentos a Simone de Beauvoir e a outras mulheres que foram importantes, mas basicamente ela foi quem levantou isso ainda antes da década de 70. Porém enquanto movimento social, enquanto grupo social que começa a colocar a sua voz no cenário. Há um autor muito interessante, um argentino que não vive na Argentina hoje, o *José Nun*, que *fala da rebelião do coro*. Ele *analisa o papel do coro dentro da tra*gédia grega, e como *é que hoje o coro começa a falar, e não são apenas os heróis que falam*. Eu acho que isso traz uma dimensão. Então eu considero que o movimento feminista, o grupo social das mulheres, é uma parte desse coro que começa a colocar a sua voz dentro do cenário social. Então eu acho que hoje, começa com muitas dificuldades, a ser reconhecido que as *reivín*dicações do movimento feminista, não são apenas o fruto de um muro de lamentações das mal-amadas, das mulheres ressentidas. Mas significa realmente o grito de um grupo social milenarmente oprimido. Nesse momento, acho que isso poderia ser um ponto de conjunção até com outras visões sobre a questão feminista, sobre a questão da condição feminina. O que menos me importa nesse momento discutir é quais foram as formas pelas quais a mulher chegou a ser oprimida. Me interessa nesse momento basicamente discutir, sem negar a história, sem negar as pesquisas, de que maneira é que nós vamos conseguir que as mulheres possam se emancipar no mundo de hoje. Eu acho que há ainda um longo caminho a percorrer, muito grande mesmo. Mas eu fico com o coro da *Medéia*, ainda enquanto coro, quando diz que dias virão em que as nossas vozes serão consideradas; não como uma vi

são de esperança em relação a isso, eu acho que basicamente a visão, o papel da mulher hoje, do ponto de vista mais geral, é o de se apropriar e brigar, consolidar e ampliar todas as conquistas democráticas de cidadania, de um modo geral. E brigar particularmente por aquelas questões que dizem respeito mais de perto, a sua condição enquanto mulher. Eu acho que a briga principal hoje é prã que, juntamente com outros setores dentro da sociedade, conseguir chegar a um patamar em que as diferenças sejam vistas apenas enquanto diferenças, e não apenas como desigualdades. Isso é fundamental e seria em resumo, o papel básico que hoje eu vejo prã mulher nos dias que correm.

E — Você já respondeu quase tudo, duas perguntas você respondeu com essa tua fala, que naquele roteiro do CEP que eu gostei, que diz: que prioridades poderíamos apontar para a luta das mulheres em geral, no Brasil de hoje e, que alternativas propomos prã que a educação seja um processo para a transformação de seres humanos, e não para a formação de macho e fêmea. Acho que a tua falação, o tempo todo vem respondendo a isso. Agora tenho uma pergunta mais específica, que eu acho que você tem uma vivência muito grande dentro disso, em cima da questão do sindicalismo. Diz: que evidências poderíamos apontar dentro do movimento sindical, e principalmente dentro do movimento de professores, do papel que a mulher ocupa e seu lugar em relação ao homem?

H — Eu acho que a gente poderia apontar mil evidências por aí, mas se é uma coisa bem concreta, se você perceber, desde o sin

dicato, de uma categoria que seja até menos expressiva, tenha menor significação do ponto de vista da produção, da realidade social no Brasil até as Centrais sindicais, basta perceber por exemplo qual é o número, se você quiser um fator estatístico, o número de dirigentes que tem mulheres. É ínfimo. Eu sempre gosto de relatar uma vivência minha, bem específica, e do movimento do magistério público, Confederação de Professores do Brasil, era então Confederação, em que eu enquanto presidente do CEP, a gente tinha assento no chamado Conselho de Entidades. Havia 31 entidades filiadas a CPB naquele momento. Falando num momento preciso, há 2, ou 3 anos atrás. Dessas entidades apenas 7 tinham mulheres enquanto presidente, depois cresceu pra 9. Mas mesmo dentro desse número de 9 a gente percebia o seguinte, às vezes havia mulheres, as mulheres que são presidentes e não esquecer o traço presidencialista dentro desse país. A minha hipótese é a seguinte, as mulheres, mesmo essas poucas que eram eleitas presidentes, percebia o quão pouco afirmativas elas o eram no seguinte sentido: muitas delas eram presidentes, mas sempre o secretário geral ou tesoureiro, era um homem, que mesmo, pra vergonha minha, enquanto mulher, durante as reuniões, ficava no ouvido sussurrando qual era a proposta, qual era a direção política, qual era a fala política que elas deveriam expressar naquele plenário.

Eu acho que isso traduz pra mim, de uma maneira muito clara, toda essa situação de discriminação em relação à mulher; por um lado, um impedimento mais ou menos ostensivo por parte dos homens em relação a isso, e por outro lado toda insegurança que as mulheres também têm no exercício disso. Eu já ouvi quantas

vezes, até em tom de graça, prá enfrentar determinados ambien  
tes você é preciso ser macho, mesmo a mulher é preciso ser ma  
cho prá poder enfrentar. É claro que isso tem relação com to  
da a configuração da sociedade, em que o poder é um poder cons  
truído pelo e para os homens. Isso a gente tá falando no meio  
sindical, no meio legislativo, no executivo, na igreja, eu fa  
lando das igrejas, em que basicamente o poder é um poder falo  
crático. Então nesse sentido, eu acho que a gente tem muita  
clareza disso. Porque se a gente também perceber um pouco  
mais, mesmo a nível de movimento, movimento sindical do magis  
tério, principalmente 1º e 2º graus, você percebe que as gran  
des lideranças, nem falando dos dirigentes, dos institucionais,  
as grandes lideranças basicamente são homens. Isso é denota  
dor, é uma evidência, é uma hipótese a ser trabalhada.

E aí, muito mais em depoimento pessoal, eu não me lembro clara  
mente desde o momento em que eu passei a assumir, por exemplo,  
a direção do CEP, da preocupação às vezes até não escondida,  
de muitas pessoas pelo fato de uma mulher estar assumindo a di  
reção, embora essa mulher fosse até uma mulher como eu, que es  
tava há bastante tempo no movimento, já tinha participado his  
toricamente de várias direções. Mas como que de repente uma  
mulher ousava. Então é assim uma visão extremamente ambígua,  
eram sensações ambíguas das pessoas, das próprias mulheres.

Por um lado: Que "porreta", uma mulher que enfrenta, uma mulher  
que não tem medo. Eu acho que elas se sentiam reforçadas na  
sua insegurança enquanto gênero. Mas por outro lado eu sentia  
também o seguinte, de repente: "será que ela vai dar conta?".



É uma situação extremamente ambígua, além de que revela a prpria situação de predomínio absolutamente machista no meio sindical brasileiro. Se quiser outras evidências, por exemplo, da gente ouvir de direções de Centrais Sindicais, e mais precisamente por exemplo, quando a gente reivindicava no ano passado um espaço pràs mulheres falarem no 1º de Maio, quando um dos presidentes da CUT disse: os negros vão ter um representante prá falar, por que afinal é o ano de vocês, vocês negros; mas as mulheres não, não precisa nenhuma mulher, isso é uma questão específica, hoje é o dia do trabalhador, enfim. Além de que, falando do dia do trabalho, uma coisa puxa a outra, a história puxa a outra, a gente lembra, porque o dia do trabalho, o dia do trabalhador, é o dia 1º de Maio, e não é o dia 8 de Março. Por que do ponto de vista histórico, realmente as mulheres, se a gente fala de mulheres, foram as primeiras mãrtires, do ponto de vista da produção industrial, as mulheres que foram queimadas pelas reivindicações, reivindicações ainda não de caráter específico, mas foram mulheres as primeiras a morrer, em 8 de Março. No entanto posteriormente, cronologicamente se comemora o dia 1º de Maio, por que foram os homens de Chicago. Eu acho, sem nenhum sectarismo, sem nenhum sexismo ãs avessas como se diz, na verdade a gente pode situar muito bem essa questão no meio sindical.

Uma outra evidência, por exemplo, sõ uma coisa que me vem a memória, de repente, sem uma preparação prévia. As grandes centrais sindicais do mundo e as grandes agências de financiamento dos processos de capacitação sindical, principalmente da Europa e dos Estados Unidos, dificilmente as grandes fundações

que financiam, subvencionam programas de treinamento, de capacitação sindical, não têm programas específicos em relação às mulheres, as mulheres trabalhadoras, que hoje são um contingente enorme. E até são capazes de reconhecer que há algumas questões específicas relacionadas à mulher e ao trabalho. No entanto, é a maior dificuldade você conseguir por exemplo uma linha de financiamento para trabalho com mulheres e mulheres trabalhadoras. Eu acho que isso são pequenas evidências dessa questão como se coloca no meio sindical brasileiro; além de uma coisa muito grave que eu acho, como é que muitos companheiros são combativos, são lideranças sindicais expressivas a nível nacional, e continuam a ver a mulher enquanto objeto sexual. Muitas vezes utilizam a sua liderança como forma de ganhar as mulheres e de serem os grandes garanhões da praça.

Acho que há um conjunto de fatores aí, que mais que nunca denotam para nós, com clareza, essa questão de uma concepção machista, que permeia fortemente o movimento sindical, e basicamente até aqueles sindicatos, aquelas categorias ligadas mais diretamente à produção, e que é um desdobramento dessa sociedade machista da qual a gente está falando.

E — Vamos fazer então a última pergunta. Primeiro eu vou te perguntar o seguinte, eu vou tentar, em todas as entrevistas que eu fiz, eu omiti inclusive o nome das pessoas, mas você eu acho que se diferencia um pouco, eu fico pensando que é uma coisa, é um processo interessante, a gente parar para pensar hoje, que nós estamos exatamente completando 10 anos de todo um processo que começou em 79, de fato maior, e que ao longo do trabalho

da minha tese eu pude perceber, o quanto foi importante o trabalho do CEP, a greve de 79, pro surgimento dessas novas mulheres, dessas novas mulheres professoras; pessoas que começam a ter um posicionamento mais crítico, a tomar consciência de si próprias enquanto sujeito. Acho que você evidentemente é um marco, você tem um papel fundamental nesse processo da professora do Rio de Janeiro, até dentro do que a minha tese tenta demonstrar, que é impossível esse processo de libertação do magistério sem tocar na questão feminina, na medida em que o magistério é majoritariamente feminino. Então até por ser você uma liderança feminina, por tudo que você acabou de explicar das limitações até dentro do movimento sindical, dessa questão da mulher, vou perguntar, discutindo isso aí com o meu orientador, se por exemplo a tua entrevista poderia ser identificada, ser aproveitada mais na íntegra. Claro que eu até antes de colocar diretamente na tese, eu traria prá você ver, prá você aprovar ou não. É uma coisa que eu discutiria também com o coordenador.

E a última pergunta, que é uma pergunta que o tempo todo a tese tenta responder, é a seguinte: com todas essas limitações que são colocadas para a mulher, por que então será que a mulher é a escolhida, foi a escolhida, tem sido escolhida e continua inclusive sendo escolhida, a gente percebe nos gráficos que o CEP faz prá esse seminário, principalmente no 1º grau, para ser a professora, a educadora, a transmitir os conhecimentos para a criança, pro adolescente, enfim na medida em que a escola tem um aspecto formativo e informativo, por que será a mulher a escolhida, por essa mesma sociedade, para exercer es

te papel? Por que foi ela e não o homem? Na tua opinião, é claro, e todo aspecto cultural, histórico, que envolve isso.

H — Eu acho que a gente começar a ser considerado marco é uma coisa perigosa, pelo menos marco é aquilo que está na beira da estrada, é só uma referência a mais na estrada, isso não tem problema.

Quanto ao fato da minha entrevista ser identificada eu acho que a não ser talvez uma citação individual, que aí pra mim também não teria problema, se quisesse retirar é muito mais em função de quem foi citado do que por mim, porque eu digo isso publicamente, não há problema nenhum.

Agora em relação à questão que você tá colocando, é uma questão que exigiria talvez até uma entrevista específica a respeito. Eu vou tentar ser bem sintética, no seguinte: na verdade a gente tem que entender essa questão da presença predominante das mulheres no magistério, basicamente no magistério de 1º e 2º graus dentro de uma avaliação: hoje o magistério é mais do que nunca uma profissão extremamente aviltada. Aviltada do ponto de vista até da valoração, do status social, e aí se fala na perda da dignidade, claro que tem essa leitura também, pode ter outra leitura até mais conservadora, mas fala exatamente assim, do aviltamento social da profissão do magistério, basicamente 1º e 2º graus. O 3º grau não, é um pouco mais diferenciado em relação a isso. Isso por um lado, e na medida em que existe, essa valoração social, também é o setor onde a profissão, o exercício da profissão do magistério é a pior remunerada. E isso tem sido um dado histórico, em que na verdade nas áreas on

de as mulheres se concentram em alto grau, são as profissões geralmente mais aviltadas do ponto de vista da remuneração. Perdem o status social, e perdem um padrão de remuneração que pudesse ser atraente para os homens dentro da sociedade.

Isso termina sendo, vamos dizer assim, variáveis que se cruzam, porque ao mesmo tempo em que a remuneração desce também é um campo que passa a ser menos apropriado para os homens. E há uma dimensão ideológica: a profissão do magistério, principalmente no magistério de 1º e 2º graus, basicamente no 1º grau, é uma profissão dita feminina até pelas características, quer dizer é ainda uma profissão na qual a pessoa que exerce essa profissão, e no caso a mulher, basicamente ela rompe, mas não rompe como um todo o domínio do privado para passar para o domínio do público. Então, na verdade, se considera a profissão do magistério como uma profissão feminina e por extensão do lar, da família. É toda uma construção ideológica. Não é atoa que as professoras são chamadas de tia. Tia nada, não é a tia. Mas é essa coisa, a linguagem denotando o aspecto ideológico em rela<sup>ção</sup> à questão da profissão do magistério. Na verdade é o seguinte: termina sendo uma continuação da tarefa de mãe, esse papel mito, o mito do amor materno. Essa responsabilidade que está sobre a mulher basicamente em nossa sociedade, da educação por que o terreno da mulher é o domínio do privado. O terreno do homem é o domínio do público, é o domínio da rua.

Então eu acho que essas questões cruzadas entre si, algumas vezes até com algumas contradições, mas termina dando a cara do magistério, o magistério enquanto uma profissão ideal. E um pouco mais atrás no tempo, a gente pode dizer o seguinte: tudo

bem, quando a mulher pôde, a mulher foi permitida estudar, ela vai estudar pra ser professora, que no mínimo ela tá se preparando, mesmo que não exerça a profissão, ela tá se exercitando pro papel de mãe dos seus filhos; por que é óbvio que ela estará esperando seu príncipe encantado, vai perpetuar a espécie, então ela já aprende alguma coisa que vai ser útil.

Eu acho que a conjunção de todos esses fatores mostra claramente por que é que numa sociedade patriarcal como a nossa, a profissão do magistério e basicamente do 1º e 2º graus, possa ser considerada como uma profissão feminina. E é interessante, a gente observando os gráficos estatísticos, até pelas estatísticas oficiais da participação da mão de obra feminina nos diversos graus do magistério, a gente vai percebendo que ela está numa maior incidência a nível do 1º grau; numa segunda posição no 2º grau; e no 3º grau a relação se inverte. Então na verdade, corresponde, do ponto de vista de reconhecimento público, do reconhecimento social, o 3º grau é o mais importante, nesse a mulher está menos presente. E concomitantemente é o setor onde há uma melhor retribuição salarial.

Então eu acho que por todos esses aspectos na verdade então...

## Anexo 2

### Entrevistas 2 e 3

E — Esse questionário que eu fiz prã tese, na verdade ele não é um roteiro fixo, é mais um estímulo prã gente ir falando dessa questão ser "professora" e da educação.

Inicialmente a gente, vai discutir o papel profissional da professora. Hã duas perguntas que vocês podem responder juntas. Primeiro, o que as induziu a ser professoras, o que as levou, na época, ã escolha dessa profissão? Qual a visão que possuíam e a que possuem hoje? Seria bom que vocês falassem um pouco da formação e experiência profissional que vocês tiveram:

1 — Eu tenho 36 anos e até onde eu me lembro desde sempre eu quis ser professora. Eu não brincava de casinha, de panelinha, de boneca, eu brincava de ser professora. A minha irmã que hoje é médica, que tem 29 anos, eu me lembro que eu ensinei a minha irmã escrever as primeiras palavras. E me lembro que no dia da formatura dela em medicina, eu me lembrava muito disso e achava emocionante.

Eu não sei dizer concretamente se a sociedade me levou a ser professora, se a família me levou a ser professora. O que eu sei, é que desde que eu me lembro de mim, até nas minhas brincadeiras eu já era professora. Eu fiz Escola Normal, entrei na Escola Normal com 15 anos e terminei muito cedo; no final dos 17 prã 18 anos eu fiz meu primeiro concurso, comecei a trabalhar no município em Teresópolis e dava aula no curso que a gente chamava de admissão, naquela época. Eu me lembro que sempre fui apaixonada pelo ato de ensinar. O ato de ensinar, prã mim, era um negócio legal, era um negócio muito de trocar tam

bem, era uma forma de ter um contato muito próximo com as pessoas. Eu não teria escolhido uma profissão que não tivesse que lidar com pessoas e, de preferência com pessoas atuando num coletivo. Também nunca me vi muito trabalhando com uma pessoa de cada vez, sempre me vi trabalhando com o coletivo. E dar aula prá mim sempre foi uma coisa desafiadora, eu nunca consegui cumprir um plano de aula, do início ao fim como ele era preparado, por que no meio do caminho sempre pintava uma coisa nova, até trazida pelos próprios alunos. Nunca consegui repetir uma aula, mesmo quando eu tinha que dar a mesma matéria em turmas diferentes, ou a mesma aula em turmas diferentes, eu nunca conseguí fazer a mesma coisa da mesma forma.

E eu acho que o que é fascinante de ser professor, é justamente essa multiplicidade de oportunidades que você tem, de fazer por mais que as coisas sejam iguais, você sempre faz diferente; por que a mensagem é sempre diferente, por que a recepção da mensagem é sempre diferente, de acordo com cada turma que você trabalha.

Agora, uma coisa que eu nunca consegui e também nunca fui forçada a tentar, foi trabalhar com turmas de crianças pequenas. Me fascina muito mais trabalhar com adolescentes, com o pré-adolescente. Eu sempre tive uma dificuldade muito grande de lidar com criança pequena até com as minhas próprias filhas. Eu acho que a relação comigo e com elas hoje, que elas estão uma com 14 e a outra com 15 anos, é muito mais fácil do que quando elas eram pequenas. A criança pequena ela me assusta muito, por que eu tenho muito medo de marcar, enfim de fazer com a crian



ça pequena alguma coisa que dificilmente é reversível, por que me parece, pode ser um paternalismo muito grande meu, com relação à criança pequena, é que me parecia que a criança pequena, ela não tem muitas condições de dar resposta à altura. Quando você tá invadindo o espaço dela, ou quando você está transmitindo pra ela determinados valores, ela não tem muitas condições de te dizer não. Por isso que trabalhar com adolescentes é uma coisa que me fascina muito mais.

Eu continuo vendo o ser professora, da mesma forma, e me lembro que desde que eu entrei no magistério, em Teresópolis, no primeiro ano que eu fui professora, eu recebi uma premiação da Câmara de Professores, como a professora mais jovem do município, eu tinha alunos mais velhos do que eu, naquela época. E continuo vendo a coisa da mesma forma. Nunca ninguém conseguiu me convencer de que o meu pique de trabalho, a minha vontade de trabalhar, essa coisa de estar sempre acesa dentro de sala de aula, percebendo como é que a mensagem tá chegando; o que é que tá voltando dela; como é que a coisa tá sendo apreendida. Enfim, de que forma a aprendizagem tá se dando. Toda vida me disseram que isso era uma coisa típica do professor novo, de repente eu vou me aposentar, ou ficar velha, como uma professora nova, porque eu não consigo fazer a coisa de outra forma e acho que ser professora é assim até hoje, como eu era antes. Só que agora eu me sinto mais segura do que eu me sinto mais segura do que eu me sentia na época em que comecei.

2 — Eu sou ....., 45 anos, um pouquinho só mais velha do que a ... . Engraçado, quase 10 anos de diferença, uma da outra, e a

coisa aconteceu muito parecida. Eu desde muito pequena, a mi nha brincadeira era dar aula. Eu me lembro que eu pedi um qua dro negro de presente de Natal. E por incrível que pareça, eu consegui fazer algumas crianças, filhos dos meus vizinhos, me nores do que eu, essa era minha grande brincadeira, meus irmãos eram meus alunos, e os filhos dos vizinhos também. Eu passei a ser a professora da vizinhança, por que eu morava em subúrbio, mas bem subúrbio mesmo, Sulacap lá perto do Valqueire, e pr as mães era uma maravilha. As crianças iam brincar comigo, eu ti nha uma sala de aula que era arrumada, arrumada por nós, meu pai ajudou a montar, tinha um quadro negro. Eu não ficava mui to satisfeita com isso não, eu morava pertinho da escola, quan do eu já estava assim no ginásio, na 4a. série, isso eu me lem bro perfeitamente, na 4a. série primária, já ajudava a profes sora na escola, fora do meu horário; era aluna de manhã e na parte da tarde ajudava outras professoras. Eu gostava de ficar ali, ajudava a ver caderno, aquelas coisas todas. Brincava com isso o tempo inteiro. Era uma brincadeira que na verdade pr a mim era uma coisa séria. E os alunos respeitavam, tinha hora de recreio, tinha hora de merenda. Eles levavam merenda, tinha hora de tudo.

Então essa maluquice já começou realmente há muito tempo. Eu fui fazer o ginásio no Brigadeiro Short, na época era ginásio, sempre estudei em Escola Pública, minha vida inteira em Escola Pública.

Então eu fui pro Brigadeiro Short, e muito cedo percebi o se guinte: que eu ia ser professora, eu não sabia era de que. E hoje eu tenho absoluta certeza, sou professora de ciências, mas

tenho absoluta certeza que seria a mesma professora, de qualquer outra matéria. Às vezes eu fico: eu devia ter feito história, devia ter feito isso, feito aquilo, mas prã que?, prã ser professora, de uma coisa ou de outra. E esse negócio de dar aula, você tava colocando aí eu tava me lembrando, esse negócio de dar aula pro adolescente, eu me fascino muito mais com a fase bem menorzinha. Eu já tive oportunidade, eu não fiz escola normal, eu fiz o ginásio, eu era fascinada pela minha escola, fui da primeira turma do ginásio, eu fui da primeira turma do 2º grau, nessa escola, do científico, o famoso científico, e o que me fez não fazer o ensino normal, apesar de eu achar que eu ia ser professora, ter isso muito na minha cabeça, era por que eu não queria me separar daquela escola. Foi a coisa mais importante que aconteceu na minha vida, realmente, porque foi a partir dali que se desenrolaram todas as coisas importantes, acho que foi a partir dali, foi ali que foi feita a minha cabeça. Eu hoje acho, que a cabeça do aluno é feita no primário e no ginásio. Prã mim é o fundamental. Eu fiz um excelente primário, eu fiz um .... ginásio, dentro de uma escola, na época não era uma escola conservadora, era o famoso Brigadeiro Short, com Henriete Amado, que hoje como mais tarde, eu tenho até as minhas restrições, agora como aluna não posso ter nenhuma. Ela conseguiu formar uma excelente equipe naquela escola, e de repente foi ali que eu me agarrei. Eu vinha de uma família pobre, naquela época pobre comia bem, era família pobre, que hoje eu chamaria de família da classe média, mas que na época não era uma família de classe média. Meu pai era militar, mas militar,

soldado, cabo, que fez aquela carreirinha militar, e que foi de pois em 64, no golpe, foi aposentado devidamente prã eles, in devidamente prã nós. Mas eu sentia isso, que era aquela famí lia pobre mas uma família que comia bem, uma família que o fi lho tinha uniforme, que o filho tinha os livros, que a coisa mais importante prã família era a escola. Eles não sabiam o que eu queria ser, nem nunca me perguntaram isso, eu sei que são três filhos e três professores. Isso é sintomático. Não passava pela minha cabeça, nunca passou pela cabeça do meu pai, a filha professora porque tem que namorar o cara do colégio mi litar, nunca existiu isso na cabeça do meu pai e o meu pai era um militar. Talvez até por não ser um oficial, talvez se ele fosse um capitão, uma coisa qualquer, a filha dele tinha que ser professora prã casar com aquele militar. Mas como não exis tia isso, ele era um militar mais prã baixo, meio revoltadinho e tal, então não era muito bem por aí.

Mas voltando ao Brigadeiro Short, que eu acho que foi onde a coisa foi trabalhada. Eu tive aquele tempo do colégio e eu di zia: eu não vou fazer ensino normal. E ninguém me obrigou tam bém, porque eu não queria sair daquele colégio. Não sabia o que ia acontecer depois, mas queria ficar naquele colégio. Aquele colégio era a vida, trabalhava em teatro, eu era do coral. Ti ve muitas oportunidades de não ser professora, porque o meu ca minho todo era prã arte. Cantava muito bem, fazia teatro mui to bem, fui convidada pela Maria Clara Machado a ter um curso de graça e meu pai não deixou, por que eu era uma garota de su búrbio e ele morreu de medo, então ele impediu isso. Evidenteme

mente eu era uma pessoa oprimida, por que se não eu teria ber  
rado contra isso. Mas eu tenho uma característica, que hoje,  
e hoje quando eu digo, é de um tempo prã cá, e ainda assim eu  
tenho minhas recaídas, é que eu raramente pensava no meu indi  
vidual. Eu pensava muito no coletivo; eu acho esse troço mui  
to incrível, porque isso é desde criança, a brincadeira de es  
cola, olha o coletivo, os irmãos, uma super-proteção com irmãos,  
eu fui mãe da minha irmã durante muitos anos, foi ela que fez  
tudo prã cortar o cordão umbilical e ela já estava uma mulher  
feita e eu casada. Olha que loucura! Mais até o cordão umbi  
lical com ela do que com o meu irmão; mas aí tem a questão da  
mulher, a proteção, nós temos quatro anos de diferença. Eu era  
uma pessoa muito lutadora dentro da escola, muito brigoma, mas  
pelo coletivo. Eu briguei muito pouco por mim mesmo. Essa coi  
sa do enfrentar, queria realmente fazer aquilo, adorava teatro,  
porque não enfrentei tudo, não é? Depois, já no 2º grau, fui  
convidada a fazer teste na televisão, prã locutora, apresenta  
dora de jornal. Cheguei a fazer, não sô um teste, como cheguei  
a fazer um teste ao vivo. Passei. Aí o meu pai se apavorou  
mais ainda, do que fazer teatro com a Maria Clara Machado; por  
que aí era um momento muito horrível. Olha que ele não botava  
em xeque, ou você estuda ou isso aquilo não. Ele dizia: Isto  
vai lhe atrapalhar; ou então ele dizia: eu não quero. Não é um  
ambiente prã você. Eu não vou poder estar acompanhando você sem  
pre. E eu, já tinha 17 anos, dei prã trás, também não fui adian  
te. Tive oportunidade depois em música, quando eu entrei prã fa  
culdade, mas aí eu mesma não fui. Já sentia que não era a mi

nha, eu gostava de cantar em grupinho e tal, mas não mais... sempre essa coisa de ser professora. Terminei o 2º grau, fui fazer a faculdade. Sai direto do Brigadeiro Short, prã Nacional de Filosofia. Eu descobri então que era a coisa que o meu pai mais queria na vida; é que eu passasse prã Nacional de Filosofia. Quando os vizinhos diziam: aquilo lá é lugar de comunista. Ele dizia: "mas é aquele lugar que eu queria que a minha filha estivesse". Claro que depois ele morreu de medo, se ..... to do. Não queria mais que eu participasse das passeatas, morria de medo de eu ser presa, o diabo a quatro, mas aí já era. Na época da Faculdade eu fiz pesquisa, muito tempo, mas na Faculdade, em 1965, comecei a trabalhar. Eu entrei em 64, em 65 eu trabalhei; trabalhei dando aula. E aí descobri mesmo que era o que eu queria, que não queria nada com pesquisa mesmo. Por exemplo, eu adoro, acho a biologia um negócio belíssimo, mas não é o meu tesão. O meu tesão é Ciências, é aquela coisa de você trabalhar a Física, a Química, a Biologia, o mundo, é tudo junto. E essa coisa, você vê muito é dentro da 5a. à 8a. E eu já tive oportunidade de trabalhar com crianças de 3a. série, de 4a. série, e eu amo mesmo trabalhar com 4a. série, com 3a. série, com 5a. série. Eu não tenho esse medo, de passar determinadas coisas prãs crianças, porque eu tenho uma coisa muito clara prã mim: *eu não antecipo nada prã ninguém. Eu não antecipo pros meus alunos aquilo que eles não querem saber. Então eu não vou antecipar também valores.* Eu não gosto muito de chegar na sala e ficar fazendo discursos da disciplina, do bom comportamento. Eu acho que a questão tá na prática mesmo das pessoas.

Então, eu por exemplo, não tenho problema disciplinar, aliás o que chamam disciplinar, não sei. Eu não tenho, não tenho problema nenhum; eu acho ótimo, tudo prã mim tã ótimo. As turmas são sempre ótimas, se elas estão agitadas eu também estou agitada; se eu tô calma eles também tão calmos. Então eu não tenho esse problema.

Eu sempre gostei de dar aula e é o que eu gosto de fazer. Às vezes eu fico: o que que eu vou fazer na vida, se não for isso? Eu acho que eu sei fazer muita outra coisa na vida. Sei sim, eu descobri que eu sei. Agora, eu tenho tesão mesmo é por dar aula, por estar ali, por ver o olhinho brilhar, por ver o cara descobrir as coisas. Uma coisa que eu me emociono até hoje, é ver o aluno sacando as coisas. Supletivo, hoje trabalho com supletivo, então eu trabalho com adolescentes; eu trabalhei na época do supletivo que a idade média era de 30 anos. Hoje eu trabalho com a idade média de 17. Então hoje trabalho com adolescentes. E não tem muita diferença entre o adolescente e o turno da manhã, dentro do Município. A diferença são as dificuldades que todos eles encontram, eu acho que esse ensino tã mesmo complicadíssimo, por que eu acho que a nossa cabeça tã complicada. Acho que a gente tã perdendo o rumo das coisas. Eu tô muito confusa nisso tudo ai. Agora, eu ainda continuo entrando ali, achando que tô dando uma coisa importantíssima e tentando mostrar prã eles que aquilo é importantíssimo, por que eu também não vou dar coisas que eu não acho que são importantes; eu não vou dar coisa que eu acho que tã fora do mundo deles, tã fora da realidade. Agora, se aquele conhecimento é importante prã cida dele, e prã dominar o saber, e prã ele poder en

*trar nessa briga aí, eu acho que eu tenho que dar. E eu brigo por isso, e eu vou lá e mando brasa!*

E — Agora num segundo bloco quero trabalhar a questão mais da Escola; a Escola enquanto instituição. Qual seria seu verdadeiro papel? Como no momento em que vocês se formaram vocês viam a Escola e sua relação com a sociedade?

1 — Quando eu me formei e eu me formei numa época, não só fiz Escola Normal, como fiz todo o meu período de faculdade, diferente da ..., dentro de uma época de total restrição à discussão política, e não tinha acesso a essa discussão política nem dentro de casa. Porque não se discutia política na minha casa, enfim, eu não tinha consciência do papel reprodutor da escola. Eu me lembro que já no meu curso normal, quando a gente estudava sociologia da educação, quando a gente estudava filosofia da educação, lembro que as questões sociais, a preocupação com o país que a gente tava vivendo, essas coisas já me incomidavam muito. É claro que eu não atinava com causas, não atinava com respostas. Mas eu me lembro que essas coisas já me incomodavam muito, já questionava muito o modelo de país que a gente tinha, embora eu não conhecesse outros modelos. Achava que aquilo era intrinsecamente ruim, mesmo sem conhecer com clareza que existiam outras formas, outros modelos econômicos, e coisa e tal. Lembro que eu tinha, eu fiz escola normal num colégio de freira, e era um colégio de freiras bastante progressista, eu me recordo que uma das freiras fumava escondido comigo; elas já não suavam hábito naquela época, lembro que era muito engraça



do, a gente discutia muito, inclusive nas aulas de religião, a Igreja progressista já existia naquela época, só que eu não sabia que aquilo era igreja progressista. Prã mim era uma coisa clandestina que sô acontecia na minha própria escola. Não sabia que essa coisa já rolava por aí, nem podia saber com a censura que existia. Mas eu me lembro que a minha professora de sociologia, por exemplo, ela dizia o seguinte: eu vou ler a sua prova, vou lhe dar 10, vou lhe devolver a prova, e você vai queimar imediatamente. Era impossível que aquilo que eu tinha escrito, se tornasse público. As provas eram totalmente dissertativas. E prã mim isso era uma coisa clandestina, eu não fazia idêia de quantas pessoas nesse país; naquele momento, já se mexiam prã dar conta disso. Quantas queimavam papéis também; quantas sofriam o diabo...

Então, a coisa era meio por aí. A minha geração é interessante por que depois, mais tarde, com a minha militância política e tal, vim a conhecer pessoas que viveram aquela época de uma forma que eu não vivi. É incrível imaginar que eu morava em Teresópolis, poucos quilômetros do Rio de Janeiro e não se sabia que havia movimento estudantil neste país, na minha cidade; quem sabia eram os estudantes de lá que moravam aqui e cochichavam no ouvido da gente que alguma coisa tava acontecendo. Por aí a gente vê, o que é que esse tempo fez conosco, que é uma coisa que eu tenho a impressão, que as pessoas que viviam aqui, até por que não dava prã esconder tão bem assim, porque as pessoas encontravam na rua com as passeatas, com as confusões, ouviam os tiros de onde estivessem, como é que isso pode ter sido marcante na formação, já que a gente tá falando da pro

fessora do interior desse Estado. O completo desconhecimento de que aquele descontentamento, que eu sentia, parecia que sô eu sentia. Não parecia que era uma coisa geral; não parecia a mim, que ninguém tivesse questionado coisa nenhuma, que provavelmente eu não era muito normal e que tava todo mundo muito satisfeito com o que tava acontecendo.

Então, não tinha essa consciência do papel reprodutor da escola. Mas sempre, até porque eu sempre tive muita dificuldade em acatar normas e regulamentos com que eu não concordasse, sempre fui, até como estudante da escola normal e, depois como estudante na universidade, sem nenhum movimento político, eu fiz Letras na Universidade Católica de Petrópolis. Depois como professora na escola pública, eu me lembro de sempre questionar, mesmo não sabendo teoricamente que estava questionando a escola como reprodutora de valores e não sei o que, na prática eu fazia isso. Mesmo sem ter consciência de que estava fazendo isso. Continuava me achando meio ET nessa história, por que afinal, as coisas não incomodavam a tanta gente, sô incomodavam a mim. E eu trabalhava com língua portuguesa e era muito fácil discordar dos textos dos livros didáticos, até da forma como a mulher era apresentada no livro didático, como os preconceitos apareciam nos textos do livro didático. Por que é que eu tinha que ensinar as profundezas da gramática ao aluno, se era muito mais interessante transar outras coisas. Então eu sempre, desde que me lembro de mim na escola, mesmo sem ter consciência de que estava contestando um modelo, sempre procurei fazer isso. Encontrava aliados nos alunos. Talvez seja por isso que a coisa de dar aula prá adolescentes, sempre foi prá mim tão fascinante

te. Os meus maiores aliados, na minha contestação, eram sempre os alunos, a gente tentava fazer da nossa sala de aula, pelo menos naquele nosso espaço, a gente procurava trabalhar com aquilo que a gente achava que devia trabalhar. E é claro que tinha que trabalhar com algumas outras coisas, porque eu trabalhava com o curso de admissão e era preciso que aqueles meninos passassem no exame de admissão da escola estadual, que era a única que existia na cidade. Então eu também tinha que trabalhar o conhecimento, vamos dizer inútil, pra que eles passassem no diabo do concurso. Mas a gente procurava não ficar só nisso. Eu tinha colegas muito interessantes que trabalhavam com a parte de história, com a parte de geografia, que já naquela época a gente separava, pelo menos naquela escola, que era uma escola modelo dentro do município, a gente já separava história de geografia, e a gente procurava trabalhar muito juntos; a minha parte de textos, com a parte de história e a parte de geografia. E sempre nessa coisa da contestação da escola e tudo o mais. Tanto que nós, essas colegas que trabalhávamos juntas, fizemos vestibular juntas, elas foram fazer pedagogia, eu fui fazer letras, porque eu gostava muito de literatura, gostava muito de inglês. Hoje sou professora de inglês do município, por incrível que pareça. Era meio por aí, acho que eu não tinha consciência das coisas, não tinha a teoria política na cabeça, como passei a ter depois, mas acho que a minha trajetória, ela mostra uma certa coerência. Nunca olhei pra mim e disse assim: como eu tenho que me arrepender das barbaridades que eu fiz em sala de aula, porque eu era tão ignorante das coisas que estavam acontecendo fora daquelas paredes. Não me arrependo

de nada que eu tenha feito, acho que foi uma trajetória coerente; embora hoje seja mais consciente do que era naquela época.

2 -- Eu tive uma escola que na época, pra gente, aluno, era considerada uma escola modelo dentro do Estado. Dos colégios de Estado naquela época era a grande escola mesmo, a elite estudava naquela escola, a classe média que estudava naquela escola, a classe pobre estudava naquela escola, isso é evidente. Eu acho que era uma senhora escola. Porque eu tive professores que não se preocupavam em fazer a cabeça político-partidária, mas se preocuparam em fazer uma cabeça política. Eu tenho clareza de que nem todos os meus companheiros da turma, da escola como um todo, talvez tenham aproveitado tanto, pelos que eu encontro hoje por aí, mas acho que muitos aproveitaram. Eu vejo o seguinte, aquela escola era uma escola onde o aluno era o dono da escola. Tudo era organizado pelos alunos. Foi uma escola, onde por exemplo cada aluno passava por um período de direção da escola; isto é, ele tinha um acesso à secretaria, aprendia a fazer as coisas, ele tinha acesso à biblioteca, mas como um trabalhador, dentro da biblioteca. Ele tinha responsabilidade. Uma escola de Estado, naquela época, em que a direção colocou não sei quantas máquinas, todo mundo aprendeu datilografia, todo mundo aprendeu taquigrafia; por que você podia sair dali, ir trabalhar e qualquer coisa dessas.

Todo mundo tinha responsabilidade mesmo. Era de assumir, mesmo tendo serventes a gente assumia a limpeza de salas, limpeza dos banheiros, limpeza de pátio. Era uma escola que funcionava no coletivo. E engraçado, quando fui pra faculdade encontrei vã

rias vezes com um ou dois professores meus, isso era uma coisa incrível, encontrava esses caras lá embaixo e eles — "Oi, como é que você está? Eu queria só ver, queria ver você".

Depois de muitos anos, depois que eu me formei e tudo, eles até foram sumindo e a gente se reencontrou aí nos movimentos, aí eles me confessaram, queriam saber como é que eu estava. Eles tinham um pouco de medo. Como é que aquela garota que vinha lá daquele subúrbio, como é que estava. Eu estudava numa escola de Jacarepaguã, eles chamavam de subúrbio de Jacarepaguã. Como é que essa garota estava? Será que a gente fez mal a ela, será que a gente fez bem a ela?, essa era a grande preocupação de les. Eles me viam como aquela pessoa que ia chegar lá, com uma vontade enorme de lutar, por que isso foi desenvolvido na escola, não de uma maneira panfletária, é uma coisa que eu tenho assim, com uma clareza! Todos foram cassados, quase todos os meus professores foram cassados, mas eu não me lembro, não entendia porque eles foram cassados, eles nunca fizeram uma panfletagem dentro da escola, eles nunca falaram, não sabia nem a que partido aquelas pessoas pertenciam, não sabia nada disso. Agora sabia sim, que eles tentavam desenvolver um trabalho na cabeça da gente. Não era um trabalho panfletário, o professor de física dava aula de física; o de história dava aula de história. Mas era a forma como eles trabalhavam aquilo, a forma do questionamento, da contestação. Eu me lembro, fui conhecer a cidade do Rio de Janeiro por causa daquela escola, ia a teatro, a ballet, a cinema, com a escola, aquilo depois era discutido, não era com papelzinho na mão, fazendo relatório do que você tá vendo não. Aquilo era discutido, como é que a gente

tinha percebido as coisas que a gente tinha visto. Então dizem assim, ouvi uma vez alguém dizer assim: eu não gostaria de ser hoje, o professor que eu tive. Eu digo o seguinte: eu gostaria de ser alguns dos professores que eu tive. Acho que foi isso que eu me esforcei esse tempo todo, até no questionamento à escola. Porque eles não questionavam a escola propriamente dita, eles me preparavam prã que eu viesse a ser uma pessoa que questionasse a escola. Daí o grande medo deles quando a gente saiu debaixo da sainha deles. Quando a gente saiu e eles sabiam quem era quem, aí eles tiveram medo. Eles saíram, mas eles saíram num momento terrível, porque foi na hora do golpe. Eu entrei na faculdade em 64 e aí que eu percebi todo medo deles; quer dizer, "eu mexi com a cabeça de alguém", acho que era isso que eles pensavam, não "político-partidariamente", mas mexeu o suficiente prã que essas pessoas, que vão chegar na faculdade e são pessoas, meninas ingênuas, como é que vão estar as cabeças delas? Sô que tinha um bando de meninas e um bando de ingênuos lá na Faculdade, então não foi tão complicado, prã minha cabeça; foi complicado pro país como um todo.

Durante o meu período da Faculdade não deu tempo muito de eu ficar questionando a escola pública ou a escola que é uma reprodutora, porque era tanta reunião, era tanta briga, era tanta divergência, era tanta ... da polícia, era tanta coisa, pelo menos até 68, que a gente viveu, que não deu tempo prã ficar questionando essas coisas. Eu questionava era a estrutura do país como um todo, não tinha tempo prã questionar a coisa, não era que a coisa fosse menor, mas não dava tempo! A gente tava com um questionamento maior. Fora as nossas divergências e tudo,

que de repente eu acho que até, sei lá, a gente tinha que fazer um outro momento de entrevista.

E — Eu acho legal essa linha do tempo, até prã gente ver que o momento que a gente vive hoje é completamente diferente. Vocês já falaram bastante, por isso eu também vou pegar um bloco de perguntas; o primeiro foi o do papel profissional, depois a escola, depois os dois próximos temas, essa relação professor-aluno, que eu acho que de certa maneira vocês já falaram e a questão dos preconceitos dentro da sala de aula.

Como era a relação de vocês com os alunos, se havia alguma diferença entre alunos e alunas e de que maneira vocês trabalhavam os preconceitos em sala de aula? Falem também se possível da questão da avaliação.

1 — Quando a gente fala na questão da relação professor-aluno, eu me lembro que durante todos esses anos eu trabalhei na escola pública e numa escola dita de alunos carêntes; a minha escola aqui no Rio de Janeiro, é a mesma desde 79, é uma escola numa área que se pode chamar de uma área carente. Eu tive uma experiência de 3 anos numa escola particular. Pude perceber que a minha relação com os alunos da escola particular era uma relação mais difícil do que com os alunos da escola pública. Eu sentia que o aluno da escola particular, e eu vivi isso há muito tempo, numa época de arrocho salarial do magistério, muito grande, em que a mesada do aluno, da escola particular da gente, era maior do que o salário que o professor recebia. O aluno ia a Europa todo ano e a gente não ia, todas essas coisas; enfim, a minha relação com aluno da escola particular ela era

mais complicada, e eu até hoje não sei se não me abri suficientemente, ou se eu mesmo me fechei, prã uma relação melhor com esses alunos.

Mas eu tinha alunos, na escola privada, que tinham uma relação quase de implicância recíproca; eles procuravam muito me questionar, muito me colocar contra a parede, por causa da questão da esquerda. Eu me lembro que eu tinha um aluno na 5a. série, que ironicamente todo dia quando eu entrava na sala de aula, ele perguntava: Você ainda é comunista? Era uma forma de me s..., não é? E a minha relação com o aluno da escola particular, ela sempre foi muito complicada, por que eu estava acostumada a trabalhar com o aluno da escola pública, e a coisa era muito no coletivo. O aluno da escola pública, ele tá acostumado a lidar com a escola que não tem servente, então se precisar varrer a sala a gente varre junto, não sei mais o que. Eu via que o aluno da escola particular onde eu trabalhava, é claro que com muitíssimas exceções, mas é estranho por que eu não consigo me lembrar da maioria e consigo me lembrar tão bem da minoria que me incomodava. A minoria que me incomodava fazia com que eu até desvalorizasse a maioria. Era aquela história de, a gente pode sujar a sala de aula ã vontade, que tem quem limpe; ou a gente se não gostou da nota que recebeu diz prã professora claramente, que a nossa mãe vai reclamar na coordenação, e ela vai ficar morrendo de medo de ser mandada embora. Como eu não tinha muito esse medo de ser mandada embora, porque se eu fosse mandada embora não ia acontecer nada de mais, porque eu faço parte daquela grande maioria de professoras que são mulheres de engenheiros etc etc, eu absolutamente não morreria de fome se



saísse daquela escola, onde eu estava, até pelo grupo de professores que a escola tinha. Eu gostava muito de trabalhar lá pelo tipo de trabalho que se fazia. Mas enfim, a relação professor-aluno tinha esse tipo de estremecimento, porque eu não consigo lidar muito bem, com a questão do trabalhar sob ameaça, a espada sobre a cabeça; escreveu não leu vai prá rua. Eu nem ligava prá esse negócio: de se me mandarem embora como é que fica. Eu me lembro que eu tinha um aluno que implicava comigo e num daqueles bate-bocas em sala de aula, eu virei prá ele e disse assim: olha companheiro é o seguinte, você traga seu advogado, que eu trago o meu. Por que não dá prá gente tá discutindo esse negócio, os alunos querem aula, isso é prá discutir de advogado prá advogado, lá fora. E eles ficavam p... com esse troço, porque não estavam acostumados com isso.

Agora, a minha relação com o aluno da escola pública, nesses anos todos, não consigo me lembrar de problemas de disciplina. É claro que havia problemas de disciplina, mas a turma, e eu sentia muito isso na escola pública, a escola onde eu tô até hoje, a turma é muito solidária com o professor, quando ela sente que é respeitada por esse professor. Então, qualquer problema de indisciplina, de aluno que quer aparecer, ou de aluno que tá trazendo prá sala de aula os seus problemas de agressividade, a própria turma trabalha junto com a gente, no sentido de recuperar aquele colega, ou de tentar entender qual é o problema dele, de tentar fazer alguma coisa por ele.

Então a relação com o aluno do município prá mim, sempre foi uma relação muito prazerosa. Eu tenho muita preocupação, de não ser demagógica em sala de aula. Entro em sala de aula para

dar aula, prã dar boas aulas, prã que os alunos entendam, prã que eles perguntem, prã que se sintem satisfeitos com as descobertas que estão fazendo, prã que eu me sinta satisfeita com as descobertas que estou fazendo com eles. Cada aula é um aprendizado que a gente também tem. Nunca tive aquela coisa de, eu preciso prã conquistar os alunos contar fatos da minha vida particular, ouvir os dramas particulares deles; enfim, sempre que houve esse tupo de coisa, foi até fora de sala de aula, foi até em outras oportunidades ou até quando pintava um problema do tipo, o aluno tã com um problema muito sério resolveu descarregar dentro da sala de aula, você tem que de alguma forma, dizer o que você pensa a respeito disso. Mas fora isso, a relação posso dizer que foi boa, a relação professor-aluno, é uma relação mesmo de sala de aula, uma relação de aprendizado, e do aluno se sentir respeitado pelo fato de se sentir valorizado, pelo fato de você entrar na sala de aula, com um sorriso, com uma aula preparada prã ser dada, de você ser pontual, de você preparar trabalhos interessantes. Enfim, eu acho que por esse tipo de coisa, a relação professor-aluno, prã mim sempre foi uma relação interessante. Nunca me senti rejeitada por aluno. E eu me lembro que muitas vezes, em conversa com aluno, até porque eu já fui representante de turmas algumas vezes, os alunos sempre diziam assim: a D. Fulaninha, ela é muito legal, ela tem uma cabeça ótima, a gente gosta muito dela, mas as aulas dela são uma droga. Então prã mim, isso era muito complicado. Eu não queria ser a professora boazinha, que ouvia os problemas dos alunos, que tinha uma cabeça ótima, que contava prã eles todo dia, como é que era sua vida particular, que pessoa maravilhosa

que ela era, e colocar todos eles no colinho, e dar uma droga de aula. Por que eu acho que eu não fui à escola pra ser psicóloga de ninguém, pra ser professora. Eu tinha uma tarefa a cumprir, queria cumprir bem essa tarefa e queria que me respeitassem, gostassem de mim, pelo trabalho que eu tava fazendo, no ensinar a minha matéria e ensinar essa matéria, de uma forma solta, de uma forma alegre, de uma forma prazerosa e respeitosa. A primeira coisa pra mim, que sempre pintou, é que aquela turma merece uma aula muito bem dada. Ela merece, por que eu tô ali pra isso. Sempre trabalhei muito com aluno esse negócio, o que que é corrupção, a gente tá num país corrupto! aquele negócio todo, corrupção pra lá, corrupção pra cá! Então eu dizia pra eles: se eu deixasse de dar uma boa aula, se eu deixasse de cumprir bem o meu papel, estaria me sentindo corrupta, porque eu estaria usando dinheiro público, pra fazer alguma coisa, que não foi bem aquela que o dinheiro público foi colocado no meu bolso pra fazer, fosse ela grande ou pequeno. Questionar o meu salário era uma coisa, agora nunca deixei de dar uma boa aula porque tava ganhando pouco. Nem usei as minhas três faltas, Nunca. Pelo contrário, sempre disse aos meus alunos, sempre disse às mães dos meus alunos, todas as vezes que eu fui representante de turma, sempre procurei divulgar que não existe nenhuma lei que garanta ao professor três faltas. O que existe é que, em ficando doente, o professor pode levar atestado, aquelas coisas que a gente já sabe.

Agora, sempre cobre dos meus alunos, a mesma dedicação e o mesmo respeito ao dinheiro público, que eu mostrava. Eu dizia pra eles, concretamente, que um aluno que não estuda, tendo

condições de estudar; que um aluno que resolve ficar s.... du rante a aula, é um aluno que está também, desviando dinheiro pu blico. Quando a gente fala da corrupção nos altos escalões, às vezes a gente se esquece de quantas vezes a gente usa mal o dinheiro público, como usuário da escola. Por isso eu gosto mui to de trabalhar com 5a. série, com 6a. série, porque a gente tã colocando na cabeça do aluno essas coisas. Então, cada vez que eles estavam pouco ligando pros estudos, ou pras matérias, pra essas coisas todas, eu dizia pra eles que o que eles tavam fazendo concretamente, era desvio de dinheiro público; que era muito caro manter uma escola, pra professor que não quer dar aula e pra aluno aluno que não quer aprender. Então isso sem pre foi uma tônica nas minhas salas de aula.

A relação professor-aluno passa meio por aí. É muito pela sin ceridade, muito pelo respeito, muito pelo respeito à profissão. Eu sempre tive muito respeito pela minha profissão, por mais que ela esteja tão achincalhada por aí. Nunca me preocupou es sa coisa, os professores são mal vistos, por isso, por aquilo. O que me interessava é que o meu público tivesse, pelo menos através da minha atuação, uma imagem de professor como uma coi sa séria, como uma função que pode ser bem feita; não s<sup>o</sup> tecni camente, ideologicamente, como politicamente e tudo. Eu acho que é mais ou menos por aí. Não consigo fazer diferente. Eu me lembro por exemplo, que estar em greve pra mim, é um negócio, principalmente numa greve como a gente passou o ano passado, de 180 dias; a cada dia eu me perguntava, como era ruim estar deixando de trabalhar durante todos aqueles dias, todas essas coisas de vida, de respeito ao dinheiro público, de resgate da

escola pública, que eu fazia não só em discurso de assembléia e não só pra colegas dentro do CEP, mas pros meus alunos. É preciso que a gente seja muito bom, é preciso que consiga tirar coelho da cartola, é preciso que consiga trabalhar, e muito bem, com todas as dificuldades que se tem, porque a gente tem direito a ter um bom ensino. Eu sempre procurei trabalhar muito isso com os meus alunos. E essa é uma das coisas que mais me incomoda, de estar em greve, é o deixar de dar aula; porque deixar de dar aula pra mim, é um ato político fundamental.

2 — Eu queria separar algumas coisas aqui, primeiro essa questão da relação aluno-professor, e resgatar uma frasezinha que eu disse anteriormente, quando eu disse que eu queria ser igual a alguns professores meus. Era exatamente nesse relação. Eu senti, um negócio que passou muito pra mim e provavelmente vim ter essa consciência, quando eu fui ser professora; quer dizer, acabei aquele período da faculdade, em que a gente discutia muito, que eu tava muito mais preocupada com essa questão da sobrevivência como um todo e estar na sala de aula. Eu lembrava dos meus professores, sempre fui muito preocupada, já de muito tempo, com essa questão da construção do conhecimento. Acho que essa coisa foi trabalhada de uma certa forma comigo. Se você me perguntar de repente, qualquer coisa, que eu tenha estudado em história, geografia, matemática, física, química, pode ser que eu não me lembre, agora, no que eu pegue um livro, aquilo vem; eu não sou super inteligente, eu não sou nenhum gênio. Eu acho que eu tive, foi uma senhora formação. Então, isso é que eu hoje fico muito preocupada. Eu tive uma formação e essa formação

foi, principalmente esse período mesmo, antes de eu entrar prã faculdade. Quando a gente entra prã uma faculdade hoje, quando a gente entra pro 2º grau, a gente já tem que entrar com essa formação. A gente já tem que entrar crítico. Então esse trabalho tem que ser feito anteriormente, prã eu já ter esse pensamento crítico é quando eu falo dessa construção do conhecimento. Então, esse negócio passa muito por mim. É uma coisa que eu me preocupo muito na sala de aula. Eu sinto que os meus alunos, eles percebem uma preocupação nesse sentido. Na medida em que eu não acelero, não me preocupo se eu tenho que dar todo aquele conteúdo, em determinado dia x ou y, mas que eu tenho que construir junto com eles, dles têm que construir comigo um determinado conhecimento; por que se eles tiverem isso bem trabalhado na cabeça deles, o próprio conceito final daquilo vai chegar algum dia. Mas as etapas de construção daquilo, eu acho que é fundamental. E isso eu sinto que fizeram comigo. Acho isso de um trabalho político incrível, porque mexe com a cabeça do cara, bota o cara prã pensar, bota o cara prã raciocinar mesmo e aí não vai ter discurso que engane esse cara. Não vai ter qualquer discurso que engane esse cara, porque ele tá lendo nas entrelinhas. É uma preocupação. O respeito que eu acho que tiveram comigo quando aluna, quando fizeram isso. Então, eu faço isso na prática, não é em termos de discurso não, mas é muito semelhante a isso que você coloca, é na prática. E você mostrar pro teu aluno aquele respeito; é você não vir de um ano prã outro, com os mesmos tipos de provas, os mesmos tipos de coisa. Eu não consigo, eu tenho um arquivo, o M... diz: p...,

todo professor que eu conheço aproveita uma coisa do outro, por que você tá sempre mexendo com isso? Eu digo, porque uma aula não é igual a outra; o assunto pode ser o mesmo, mas tem tanta coisa acontecendo no mundo, que é claro que não pode ser igual. Aí a gente prepara aquilo, eu preparo mesmo até hoje e não é por deficiência, é porque eu tenho que relacionar coisas, tenho que descobrir outras, tenho que jogar mais coisas. Eu chego lá e fica mais rico porque mais coisas surgem também, claro. Se você tá mexendo com o cara, o cara tá pensando, a cabeça tá pensando, é claro que a cabeça pensante tá sendo estimulada e ele vai atuar mais. É essa coisa do prazer. Eu sempre tentei mostrar uma coisa, que eu acho que é um negócio que eu sinto hoje, uma ausência muito grande, não quero falar mal de colega não, posso até querer botar todas, jogar todas as causas aqui prã poder justificar os meus companheiros; acho que tá um problema sério de formação, acho que a gente foi bem formado, mesmo dentro de uma escola tradicional, mas a gente teve um negôcio que foi saber e construção de saber. (Eu acho que hoje tá faltando essa construção, esse conhecimento, prã muita gente, e as pessoas se sentem perdidas). Outra coisa, é a da formação política mesmo. Quando você tem uma ideologia, você tem um comportamento, você é um tipo de professor, dependendo da tua ideologia. Isso é claro, ou você acredita, ou você não acredita naquilo. Eu sempre tento passar o seguinte: o prazer da descoberta. Que o estudo não seja uma tortura, que o estudo seja um grande prazer. É um negócio quase que sexual mesmo, é prazer, tem que arrepiar. Então eles sentem quando eu me arrepio com eles. Então é claro que eles vão ter que arrepiar, quando eu tô

levando as coisas. Se a aula não arrepiar não é uma aula. E a minha aula é ciências, então ela tem que ser de arrepiar por que é uma coisa da vida, você tá falando da vida, o tempo inteiro! Aproveitando em termos de ciências, falando do preconceito. A gente pensa, a questão do preconceito, se eu for olhar pro preconceito hoje na escola, o preconceito vai estar em tudo: o livro didático tá cheio de preconceito, engraçado, o livro didático tem mais preconceito, de 1a. a 4a.. Por que vem a questão da família, vem a questão do racismo, vem a questão da mulher. A gente vê, os livros continuam colocando o pai de terno, casado. P..., na maior parte dos nossos alunos os pais não estão casados; então a gente sempre vê isso, o pai sempre arrumadinho! Como é que o filho do pedreiro, o pai vai chegar de terno? A televisão até tem, por que tudo quanto é casa pode não ter nada, mas televisão tem. Agora, a mãe tá sempre bonita, esperando. Pô, aquela mulher lavou roupa o dia inteiro, não tem condição de estar bonita, esperando. Então, ainda passa todo esse preconceito. Agora, um preconceito que eu vejo, que ele não é claro, mas eu vejo muito em ciências, que é o seguinte: a questão dos animais que vivem em sociedade. Eu gosto muito quando trabalho animais, jogar a questão dos animais que vivem em sociedade; que vem aquela história da abelha, da rainha, das operárias. Porque vem o nome, operário, a rainha. E passa toda uma transa de preconceito aí sim, e que se a gente não falar nada, deixar sô a coisa como está, todo mundo aprende aquilo, fica uma gracinha. Mas se a gente não aproveitar aquilo pra discutir porque a sociedade pega o comportamento animal, e imita; porque um animal tem um comportamento. Você tem aquele com



portamento animal. Mas a sociedade pensa. E por que então reproduz aquele comportamento animal, da operária, da rainha? Por que a reprodução daquilo? A questão dos animais por exemplo, o caso das fêmeas que protegem os filhotes. Eu faço sempre questao de colocar toda a questão dos machos que também protegem, dos pássaros que alimentam, dão alimento prá fêmea enquanto tãlã chocando os ovinhos. Eu tenho toda uma preocupação com isso, porque de repente através disso, pode parecer besteira, mas é a mínima coisa que aquilo entra, subliminarmente, sabia? Vai entrando, vai construindo, e você nunca parou prá pensar nessa coisa, como a questão da seleção natural, que é uma questão claro, isso aí. Sô que a seleção natural é cruel prá cassete. São os mais bem adaptados sim. E o que que é mais bem adaptado, em termos animais? Agora, o que é mais bem adaptado em termos de sociedade? O que que é estar bem adaptado? Tem uma grande discussão em cima disso. E eu acho que o professor de ciências teria que aproveitar essas coisas, jogar pro lado social da coisa. Como é que na sociedade essa coisa pinta. Dã uma excelente discussão e muito prá se repensar. Agora, o que você nota de preconceito, ainda hoje, que de repente eu deparo na sala de aula. E às vezes eu posso dizer: eu acho que estou sendo preconceituosa também. Toda vez que eu vejo mulher na minha sala sendo explorada, me dã um negócio por dentro, e começo a quererer aguçar, a defender, quando eu acho até que elas é que deveriam se defender. Eu não devia falar nada, mas eu fico dando umas cutucadas prá ver se eles começam a se defender, porque passa toda uma questão de discussão sim, se por exemplo sujou a sala, as meninas, muitas vezes, elas são as primeiras a pegar

a vassoura. Por que elas não discutem com os colegas? — "Hei, vamos ver quem é que vai hoje pegar essa vassoura?".

Quantas vezes sujaram e eu digo: essa sala tem que ficar limpa. E eu tinha que dizer: "essa sala tem que ficar limpa, não me interessa quem vai limpar".

Sô que eu não aguento, fico de olho prã ver quem é o que vai se levantar primeiro prã limpar.

É um negócio horrível!

Por que eu não queria nem repetir aquilo que a D... falou da relação de colégio particular e tudo, porque tem muita coisa a ver comigo. Se bem que eu nunca tive esse problema da disciplina, do cara questionar, até por que talvez eu pegasse turmas que acompanhasse durante muito tempo, então o cara já começa a te conhecer, e aí, a minha aula eu não sei se é a aula dentro do tradicional, ela é meio bate-papo mesmo. Eu sempre digo prã eles, cuidado!, parece que eu tô contando história, mas eu tô dando aula.

Eu tomei nota do preconceito, que eu vejo muito racismo, sexual, tem muito preconceito sexual. Eu acho que o jovem de hoje é mais despreendido. Eu sinto ele hoje mais solto nisso aí, mas eu acho que a gente enquanto professor, o grande problema que eu vejo hoje, quando a gente diz assim: eu não sei trabalhar com as classes populares. O que tá acontecendo com a escola publica hoje?, eu vejo o seguinte: prã começar eu boto um ponto de interrogação nessa coisa de trabalhar classes populares. O conhecimento que eu tenho prã trazer, ele é prã qualquer classe. Qualquer classe tem que ter acesso a ele. Eu posso ter estratêgias diferentes prã chegar ao mesmo ponto final. Eu não

vou, se eu vou tratar de uma questão ambiental, por exemplo na Barra da Tijuca, eu não vou falar de uma coisa que tã acontecendo lá na Maré. Eu posso começar pelo problema da Barra da Tijuca, mas eu vou chegar ao mesmo ponto que eu chegaria na Maré com um problema da Maré, começando lá pelo problema específico dele. Mas eu quero chegar ao mesmo e vou chegar ao mesmo, porque o conhecimento é um direito de todo mundo. Então, não tem essa que eu tenho que modificar. Não tem essa que eles não alcançam, são coitadinhos. Coitadinho é do professor que não tã conseguindo usar sua estratégia prã chegar ao seu objetivo. O meu objetivo está traçado, não tem essa. Eu posso usar estratégias diferentes, mas o objetivo é o mesmo: é levar o conhecimento, o conhecimento necessário, que eu tenho certeza que é igual prã todo mundo.

Agora, se diz: pois é, mas o aluno não alcança. Eu não tô sabendo trabalhar com classe popular, eu não tô sabendo isso!

O meu problema, acho que o grande problema da gente é o seguinte: a gente tem uma bagagem burguesa. A gente pode nem ter pais burgueses, mas a gente tã numa sociedade burguesa. Então, a gente vem com tudo aquilo. Antigamente a escola pública dava certo, por quê? Porque toda linguagem do professor era exatamente muito parecida com a linguagem daquele aluno. A clientela era outra, então a linguagem era muito semelhante, você falava muito parecido. Então você passava o teu discurso, o teu discurso era entendido.

Hoje, você tem alunos que têm um discurso e você tem outro; e você não consegue uma ressonância. Você não consegue, o teu pêndulo tã numa ressonância, o pêndulo deles noutra. E se você não

conseguir captar qual é o movimento do pêndulo dele, você não vai chegar lá nunca. Não é que eu acho que tenho que começar a falar exatamente igual a eles. Mas eu tenho que entender o que ele tá falando. Eu tenho que entender, trabalhar o que ele tá falando, e começar a trazer a minha linguagem. Porque ele tem o direito de usar a dele e conhecer a minha. Como eu tenho o direito de usar a minha, e conhecer a dele. E isso, eu acho que tá muito difícil. Tá muito difícil porque a gente não tá tendo uma formação prã isso.

Eu não sei nem se isso que eu estou dizendo hoje, eu vou repetir amanhã.

2 — Esse negócio de fazer a linha de tempo, eu tô fazendo um retrospecto da minha vida, a D... tá fazendo da vida dela e você tá fazendo ao mesmo tempo. Por que ao mesmo tempo que a gente tá falando essas coisas, você tá fazendo na tua cabeça. Eu nunca parei por exemplo prã pensar o seguinte: eu nunca parei prã fazer isso, o retrospecto da minha vida e ao mesmo tempo tá jogando prã situação de hoje, como é que eu tô vendo essa escola hoje? Porque eu digo que a escola p<sup>u</sup>blica deu certo? Quer dizer, ela deu certo, eu tô aqui gente, eu tenho certeza que eu sou produto de uma coisa que deu certo. Eu tenho absoluta certeza disso, foi aquela escola p<sup>u</sup>blica.

Aí eu digo, mas aquela escola p<sup>u</sup>blica, ela não tem volta, daquele jeito, porque até o momento é outro também. Mas eu tenho obrigação de começar a relacionar com o de hoje; quer dizer, o que eu tenho que aproveitar daquele tempo. Eu não posso matar uma história, não pode. É nisso que eu acho que tá o grande erro da

gente, a gente pulou tudo, a gente foi queimando as etapas. Como é que eu jogo essa situação de hoje? Que clientela era aquela, hoje que eu tô pensando isso, que clientela é hoje? Porque ela deu certo, eu tô aqui, e hoje por que ela não dá? Eu não posso dizer não dá, eu vou dizer, eu não sou privilegiada, mas ao mesmo tempo eu sou. Eu não posso dizer: ah não, por que dá certo por que eu sou uma pessoa genial! Eu não sou nada disso, eu acho que sou privilegiada. Eu fui aquela aluna naquela época, fui uma pessoa que fez o ginásio em 58, 59, 60; científico em 62 até 63. Então, eu tive uma época que me ajudou a ver isso. Eu tenho certeza que eu entro numa turma, que hoje são as chamadas, carentes, classe popular não sei o quê, e eu vou ser boa professora do mesmo jeito. E no entanto eu tenho o mesmo discurso da classe média, a mesma formação da classe média burguesa, a mesma coisa. Agora, por quê? Será que é porque eu vivi aquela época? Será que é por que eu vivi um momento histórico, será que é isso tudo? Ou será por que eu vivi e assimilei, e consegui sacar o que tinha de importante? Não é que eu diga, eu sou a melhor professora do mundo, não. Mas eu sei que eu sou boa professora mesmo. Eu tenho certeza disso. Porque eu também tenho isso, eu tenho uma humildade f.... de perceber quando eu tô dando certo, e quando eu não estou. E eu tenho a coragem de dizer, tã tudo errado, eu não estou dando certo, tenho que pensar e começar tudo de novo.

E tem uma coisa, eu tenho prazer desse desafio e prazer em descobrir, isso eu tenho, mesmo com esse m... de salário que eu ganho. O meu salário, eu vou brigar e discutir lã na entidade,

agora, o meu prazer não pode ficar diferente, não é possível. Ou então eu saio dessa profissão.

1 — A partir do que a 2 tá falando, eu não falei da questão do preconceito, mas a gente percebe dentro da escola alguns preconceitos. E eu preferia falar não dos preconceitos que vêm através do livro didático, que esses a gente já sabe; não dos preconceitos do negro, da mulher, que as vezes o próprio aluno percebe.

O aluno da classe popular tem preconceito contra aquele que é mais pobre do que ele ou que é mais negro do que ele. A questão do preconceito: meninos e meninas, essa coisa que todo mundo já sabe.

Agora, tem alguns preconceitos dentro da escola, que muitas vezes não são muito bem tratados. Um desses preconceitos, é absolutamente novo, é o preconceito da mulher professora, que é mais mãe, dona de casa e esposa, do que professora, ou seja a escola prã ela é bico, porque na verdade ela é mãe, esposa e dona de casa, muito mais do que professora. Existe um preconceito que é absolutamente novo, dessas mulheres com relação a outras mulheres dentro desse grupo em que a gente se inclui, eu, ..., Lia e tantas outras, e que a gente conseguiu ser mais profissional do que mãe, professora etc e, mesmo assim os nossos casamentos não acabaram, os nossos filhos nos amam e a gente vai às passeatas, vai às assembléias, somos liderança sindical, são adolescentes maravilhosos. A gente consegue passar um fim de semana inteiro fora de casa, sem receber uma simples cobrança dos filhos. Eu sinto que as minhas filhas me admiram. E

existe esse preconceito dentro da escola. Quando os colegas não expressam claramente esse preconceito, existe uma outra coisa que é tão ruim quanto o preconceito, que é a admiração excessiva; ou seja, você é absolutamente maravilhosa, como é que você consegue fazer essas coisas todas, como é que você consegue pegar um microfone numa assembléia e dizer aquelas coisas todas que a gente pensa, e a gente não tem coragem nem de largar o marido e sair de casa prá ir lá. Então, nem o preconceito, nem a admiração resolvem o problema, porque na verdade a gente quer que as pessoas estejam junto com a gente. Nem que as pessoas estejam nos admirando, nem que as pessoas estejam com uma certa inveja do que a gente consegue fazer; e por isso o preconceito.

Existe um outro preconceito dentro da escola, que eu acho muito interessante, que é com relação à professora primária. O professor que passou pela universidade, ele considera a professora primária burra. Isso é uma coisa horrível. Não dá prá você construir uma escola que vai de CA a 8a. série, quando não existe respeito profissional entre os professores de um segmento e o professor de outro segmento. Você consegue ter um mínimo de respeito, se você sabe que a professora primária tá fazendo pedagogia lá na Faculdade, não sei das quantas, que só vai à noite e coisa e tal. Eu acho que esse negócio é fundamental. O professor de 5a. a 8a. série e de 2º grau, ele super valoriza o seu curso universitário e desvaloriza a experiência profissional, que nenhum banco universitário vai dar, que a professora primária tem.

Outro preconceito interessante, que a gente observa na escola, é contra o professor mais velho. O professor mais velho, — es se não sabe nada. Esse tã por fora das modernas técnicas de ensino.

Eu vejo muitas vezes que o professor mais velho é aquele que tem mais raça, é aquele que tem mais coragem, é aquele que não usa a técnica mais moderna, mas é aquele que teve uma formação, ele tem muito mais conhecimentos do que a gente. Ele foi for mado numa época melhor. É como diz a I..., eu imagino ela aos 60 anos dentro de uma sala de aula, ela vai ser com certeza mui to melhor, até de muleta, do que a professora que tã fazendo a faculdade de ciências hoje na "Faculdade". Eu tenho certeza que vai ser melhor.

Existem esses preconceitos dentro da escola e que não são mui to bem discutidos. Um outro preconceito muito interessante que existe dentro da escola, é o preconceito contra a autoridade; ou seja, o diretor é o f... d... p... em potencial, na cabeça da maioria das pessoas. E o que é incrível, é que nem tendo um diretor eleito, isto mudou.

Então é o seguinte: se você resolve sentar com o diretor e di zer assim: olha cara, tu tã agindo errado, eu quero te ajudar a fazer uma coisa melhor do que isso. Você fica sendo vista pe lo colega como puxa saco do diretor. Quando na verdade, você acha que tem o direito, de como você o elegeu, tentar mostrar prã ele que o caminho que ele tã usando, não tã muito correto e ele não tã vendo isso, porque quem tã lidando com os colegas e com os alunos é você.



Em muitas vezes passei por isso dentro da escola. Até porque eu não tenho temperamento de ver a casa cair, sem fazer nada prã que ela não caia. A casa pode cair, mas eu tenho que ter a certeza de que fiz tudo prã que ela não caísse, eu sempre tive, não sô a coragem de contestar o meu diretor, eleito ou não eleito. Como sempre tive a coragem de ajudã-lo a fazer melhor, de oferecer o meu trabalho, as minhas horas-extras prã que a escola vã melhor, não é prã que a direção dele vã melhor.

Esses preconceitos que a gente raramente discute, eles são muito sérios e eles emperram muito a vida da escola.

E — Agora nôs entraríamos na questão da sexualidade, seria uma 5a. questão; vocês já falaram sobre o papel profissional, escola, relação professor aluno, preconceitos, essa seria uma 5a. questão, a sexualidade. Eram duas perguntas, primeiro: de que maneira você enfrentava a questão da sexualidade de seus alunos, que pinta na sala de aula? Depois a sua própria sexualidade. Como você encarava a sua sexualidade quando você se formou e como você encara essa questão hoje?

1 — Tentando lembrar lá atrás, quando eu me formei, já estava absolutamente apaixonada pelo meu marido e a minha sexualidade até muito pouco tempo, ela estava necessariamente ligada a uma pessoa: a ele. Apenas, de muito pouco tempo prã cá, eu reconheci, eu pude descobrir, pude me abrir prã essa questão de que a minha sexualidade não está necessariamente ligada a uma pessoa. A minha sexualidade é uma coisa que faz parte de mim e não de outra pessoa. Com relação à questão da sexualidade dos alunos, eu acho que vai muito disso; uma pessoa que não se

reconhece enquanto ser sexual, uma pessoa que tem medo da sua sexualidade, que considera a sua sexualidade uma coisa proibida, pecaminosa, ou alguma coisa que você tem que conviver com ela, mas que absolutamente não faz parte da tua felicidade, é claro que vai ser uma pessoa que vai reprimir a sexualidade dos alunos, dos filhos e tal, e vai ver como absolutamente escandalosa qualquer manifestação sexual que surja na sala de aula. E as manifestações sexuais que têm surgido na sala de aula são, p... desenhado na parede, ou coisa parecida, e que até isso, até o p... desenhado na parede, consegue escandalizar as pessoas. Eu acho que essa coisa de enfrentar a sexualidade com o aluno na sala de aula, ela é muito parecida com enfrentar a sexualidade dos filhos. Sendo que com os filhos arrepiava um pouco mais. E eu e a I..., que praticamente estamos enfrentando a questão da sexualidade dos nossos filhos juntas, porque eles se namoram, nós somos quase sogras, uma do filho da outra, eu tive oportunidade de perceber até muito pouco tempo, há bem pouco tempo aliás, que eu estava muito mais preparada do que eu mesma acreditava prã reconhecer, e prã ver como positiva, como saudável, a sexualidade das minhas filhas. Nem eu mesma imaginava que eu estava tão bem preparada assim. De repente, eu tenho convivido tão melhor com a minha sexualidade, que eu consegui, sem nenhum esforço, admitir que a minha filha é uma mulher, que ela tem desejos e que esses desejos ela tem o direito de satisfazê-los. Ela tem o direito de ser feliz e buscar a felicidade dela, inclusive através da sexualidade. Não sei se isso é também trabalho de terapia, que eu faço há algum tempo, mas foi muito mais fácil do que eu imaginava. Eu não sei por exemplo,

se eu fosse pai, se eu aceitaria a sexualidade das minhas filhas tão bem, como sendo mãe. Mas enfim, eu acho que a gente tem que resolver a questão da sexualidade da gente, porque se não a gente não vai conseguir enfrentar a questão da sexualidade do aluno, do filho, seja lá de quem for.

2 — Eu não vou nem repetir o que a D... tá falando, porque de repente eu acho que é o que acontece com todo mundo; pelo menos com todo mundo que já parou prá pensar um pouquinho nisso, percebe que é por aí. Agora eu mesmo acho D..., que a gente enquanto mulher enfrenta até melhor a questão da filha e a questão até da aluna, por que a gente é mulher. A gente vê acontecer com elas o que aconteceu com a gente. Eu acho que existem homens hoje e eu acho até que eles se preparam prá isso. É um trabalho muito louco na cabeça deles prá eles se prepararem prá transar a sexualidade das filhas deles, no caso eu tô dizendo aqui, das nossas filhas. Eu vejo isso em casa com meu marido. É claro que ele entende perfeitamente a sexualidade do M..., porque é homem, agora não é nem com aquela coisa, o M..., não é um cara que trabalha aquela coisa: Vai! É isso mesmo! F...! Pelo contrário, ele passa toda uma preocupação com aquela mulher, que é a namorada dele. Ele passa muito isso. Agora com a filha dele, ele não diz claramente, na brincadeira, ele diz que não, e taç, mas eu sinto que se ele pudesse retardar o mais possível, ele retardaria com a filha dele. Por que afinal de contas, aquela coisa mais linda do mundo, que ele tirou a fraldinha, que ele cuidou e botou talquinho. Ele é o melhor homem prá filha dele! Como é que pode pintar outro. Ele não pode imaginar um ho

mem em cima da filha dele. Por que ele é o melhor homem prã filha dele. Então prã ele superar isso, é uma loucura.

E comigo não, a minha filha vai ter um homem como eu tive. Que coisa ótima! Então, é diferente a relação da gente enquanto mulher.

Mas deixa eu voltar a questão. Essa questão da linha do tempo. Amiga, eu realmente vou te contar! Primeiro, que eu aos 9 anos de idade sofri uma curra, não constatada, não consumada. Mas toda a parte violenta, agressiva, até não se consumou porque eu estava numa festa de criança, eu era uma criança de 9 anos, e tinha um homem brincando com as crianças. Brincando com a gente o tempo inteiro, pique daqui, pique dali, não sei que. E de repente eu estava num lugar completamente isolado; casas de subúrbio, aquela coisa de quintais imensos, as crianças brincam soltas em rua, ninguém tem medo de nada lá naquela época. Eu tinha 9 anos, porra. E hoje eu falo isso numa boa, quer dizer numa boa, hoje eu consigo falar isso; por que eu simplesmente não falei isso prã ninguém, até 20 e tantos anos da minha vida. Eu simplesmente sai dali, ouvi meu nome, eu não consegui falar, não consegui fazer nada, eu fiquei completamente idiota, aquela criancinha de 9 anos. Sô que na minha cabeça tinha acontecido uma coisa muito ruim, e que eu não podia contar prã ninguém. Porque a sensação que eu tinha, eu me lembro que eu fui, a minha mãe me chamou era prã gente ir embora, onde é que você tava?, eu tava brincando, ela não precisava nem perguntar muito, porque tinha um monte de crianças. E eu, estava toda mijada, toda molhada. E eu sentei toda encolhidinha, e eu

não tive coragem de falar prã ela, nem naquela hora, porque a idêia que eu tinha, era de que era uma coisa muito ruim, e que meu pai ia sair matando todo mundo. Olha sô. E ao mesmo tempo, morrendo de vergonha, que eu também não consegui mais contar. E eu carreguei aquilo durante muitos anos. Eu não conseguia, na morar prã mim era uma coisa terrível. Eu tinha o maior tesão, a maior vontade das coisas, e quando chegava a hora que eu fos se beijar, eu via o cara na minha frente. Tanto que eu levei muitos anos dizendo o seguinte: se eu encontrar esse cara eu mato esse cara, porque eu lembro desse cara. Eu não esquecia a cara do sujeito. Claro que evidente que não, é claro que a pessoa mudou; eu podia não reconhecer nunca mais, mas a imagem que ficou foi aquela. Até que eu fui, já estava na faculdade, não lembro nem se eu já estava namorando o ..., eu fui ver Belle de Jour, e a primeira cena de Belle de Jour, é exatamente, ela era menina, e eu acho que era um tio, começa a passar a mão, sei lá o que. Amiga, eu entrei em crise dentro do cinema. E saí do cinema, e o ... estava comigo, e ele me levou prã um bar, e o que que é, eu não conseguia falar, eu chorava, chorava, vinha tudo na minha cabeça, eu não conseguia falar, não conseguia falar, até que eu consegui falar prã ele, contar prã ele, uns dois três dias depois. E muito contado assim, sem detalhes, que aquilo me chocou porque aconteceu assim, assim, assim. Aí eu comecei a ver o seguinte, qual era a minha dificuldade de relacionamento com os caras; uma mulher, na faculdade. Eu namorava, não sei o que, quando chegava a ter alguma coisa, eu entrava em pânico; eu chorava, ficava desesperada, ninguém entendia, achavam que eu era maluca, histérica, sei lá o que eu era.

E foi pro ... que eu consegui, e foi com o ... que eu consegui transar, porque foi aquela coisa devagar mesmo, e foi uma loucura. Claro que eu tive mil problemas com isso, de relação, mil problemas, mesmo casada. Fui superando, fui me conhecendo, fui me ganhando, não fiz análise, apenas fui colocando melhor, fui colocando mais, até que eu cheguei aos detalhes. Quando eu cheguei a falar tudo, parece quando você se liberta realmente, entendeu. Claro que eu digo, eu dizia, eu tinha de fazer análise, porque, quando eu tive uma filha. Tive um filho, aí tive a filha; a medida que a minha filha foi crescendo eu dizia pro ...: será que eu tenho que fazer análise?, por que eu tenho medo de começar jogar isso pra ela, sem querer, começar a passar isso, a criar, passar medos, passar uma super proteção, um grilo. Não sei, eu acho que essa coisa, eu fui superando aos poucos. Agora, eu sinto hoje, quer dizer em termos de sexualidade, eu acho que essa coisa da mulher professora, a mulher atividade, a mulher isso, entra num descompasso, amiga: Eu já tive a minha vida de casamento abalada, durante a época do movimento, não mais na Faculdade, que eu casei em 68, eu me formei em 67, mas essa coisa de mil reuniões, mil isso, mil aquilo, realmente entrou num descompasso. Era um anticoncepcional, você não precisa mais tomar pílula, lembra quando a gente dizia que não precisava mais tomar pílula, porque a gente não conseguia trepar mesmo, nem com o marido, nem com ninguém. Tava difícil, era uma doideira. Não, não sei o que era. Dizem que fome dá tesão, a gente vivia sem comer e não conseguia ter tesão por nada. Eu acho que só tinha tesão pela política. Era o negócio mais maluco. E a gente começou, lógico que entrou em crise,

depois a gente foi tentando superar essas crises e foi indo. Hoje, eu tô com 45 anos, me sinto muitíssimo bem casada, me dou muito bem com o ..., hoje eu não sei se a gente é marido e mulher, eu acho que é um incesto total, irmãos que trepam, entendeu. Porque chega um momento que é uma confusão muito grande. Agora, gozado, eu senti que ele é o meu marido, aquele cara que eu transo, que eu gosto, não sei o que, quando a gente teve prá separar. Quando deu bode, quando ele trepou com uma mulher lã, que é minha amiga, e que eu vi p..., aquela m..., p...!, não era bem isso que eu queria, não é por aí, eu gosto desse cara! E não é que eu não gostasse de trepar com outra pessoa não. Já trepei na minha vida sim, já disse prá ele que trepei, quando eu trepei. Um eu levei fama injustamente, não tinha nem trepado. Sofri prá c... e nem trepei; se eu soubesse que ia sofrer tanto eu tinha trepado, pelo menos. Com outro, trepei sim. Deu uma m... do c..., mas eu falei. Depois eu aprendi que nem tudo se fala. Que o mundo é da gente, e que eu não tenho nada que saber dele. Foi um idiota, até do que eu disse prá ele: pega a sua fidelidade e enfia ...! Eu perguntei, minta p...! Não tem que dizer a verdade. É, porque mulher é f... nêga, mulher é um negócio terrível; o cara trepa e você ainda pergunta prá ele: gostou? Claro que você tem certeza que ele vai dizer que não. Com você é melhor! E não, ele diz que é bom. Bom nada menina, eu não posso nem acreditar porque existe o negócio da intimidade com o p..., que eu já falei há muito tempo. Existe. Não tem essa, amiga. A não ser que você esteja paquerando aquele p... há muito tempo, aquele tesão grande. Então houve mentira nisso

tudo. Eu fiquei p... e tal. Mas quando eu senti essa perda, é que eu ... Então como que uma pessoa que tã com essa cabeça conflitante, você viveu tantos conflitos, você podia ter calma e tranquilidade prã transar a sexualidade dos teus alunos. É um negócio muito complicado. Agora, eu acho que eu transei legal, sabe porquê? Porque nesse troço todo, a gente sô transa legal quando a gente é transparente. E o que faz a gente transar bem, não é a gente estar com o discurso arrumado na cabeça. Exatamente é o outro perceber o teu conflito, é a transparência da coisa, entendeu? Você não é dona de uma verdade, então quando você transa a sexualidade de alguém, seja lã quem for, um amigo teu, a tua filha, o teu filho, o teu aluno, a tua aluna, é você ser você, com os mesmos problemas, ser cristalina. Porque aí o cara vai ver que ele não tã sozinho no barco. E talvez aí eles consigam te entender melhor. Porque se você vier tão arrumado, você é tão perfeito, os discursos são tão bons, ele vai se sentir uma m...; será que sou eu o único errado? Ainda bem que eu não tinha isso, porque de repente talvez tenha sido por isso que eu transei legal a sexualidade de muitos dos meus alunos. E a sexualidade pintou não foi com esse problema assim do p...; isso aí, eu sempre fui muito s... também, com tudo isso eu ainda consegui ser s.... . Não podia nem ser, mas consegui, eu sempre falo muita besteira e tal. Mas a questão de perguntar mesmo, sabe aquela coisa que te perguntam diretamente?, ainda mais que eu sou professora de ciências. E o professor de ciências ele tem uma grande dúvida que é o seguinte, é onde ele escamoteia, ele acha que transar sexualidade é dar aparelho reprodutor. Você deu aparelho reprodutor masculino, você



deu aparelho reprodutor feminino, disse como é que nasce filho, como é que pega filho, como é que não pega, deu o ciclo menstrual, pronto você deu sexualidade. E não é por aí. É uma questão de pele, é uma questão de cada um tentar se conhecer, cada um se respeitar, e ver a beleza que passa por tudo aquilo ali. É o sentir, sexualidade você sente até fazendo um discurso. Então, quando você mesmo e eu acho que justamente porque você passou por todos os seus problemas, olha que coisa maluca, ao mesmo tempo que eu acho que eu não seria uma pessoa que estivesse preparada, ao mesmo tempo hoje em dia eu digo: talvez seja até porque eu tenha sofrido isso durante tanto tempo, é que eu sinto mais com vontade de não deixar que o outro fique sofrendo; que ele veja aquilo, uma coisa normal do corpo dele, da vida dele, da descoberta dele. Agora, o que eu quero que ele se conheça bem, é prã ele não se violentar, é prã ele não se deixar magoar, ele não se magoar, ele não sofrer. Ele quando eu digo, é ele meu aluno, ela minha aluna, o meu filho, a minha filha, qualquer um, é nesse sentido, eu acho que é por aí mesmo.

1 — Quando você fala dos últimos 10 anos e a gente vê que essa foi uma trajetória que a gente viveu; quer dizer, todas as transformações que eu vivi enquanto mulher e dentro dessa mulher tem um ser político, tem alguém que ame, tem alguém que tem sexualidade, tem alguém que tem política na cabeça, tem tudo isso, essa coisa veio muito junta nesses 10 anos. O próprio despertar da minha sexualidade, de uma forma mais plena como eu vejo hoje, isso também aconteceu nesses últimos 10 anos. E a gente pode concluir, que a gente não trabalha prã transformar uma so

cidade, sem trabalhar ao mesmo tempo, a nossa própria transformação enquanto ser humano. Eu acho que alguns descaminhos do movimento também passam por aí; pela dificuldade que as pessoas têm de imaginar que não dá pra você transformar uma sociedade, não dá pra você transformar uma escola, sem você se transformar ao mesmo tempo. E se a gente for pensar, que é uma escola e que é um movimento esse que a gente tá falando, um movimento majoritariamente, essa coisa fica mais complicada ainda. Nesses últimos 10 anos, quantos casamentos foram desfeitos e a gente não pode dizer só que foram desfeitos por causa do excesso de militância, foi por causa de outras coisas também; a relação de posse do homem com relação a mulher. Quando ele tem que dividir essa mulher com o movimento e conseqüentemente com o desejo de outros homens, e conseqüentemente com o desejo daquela mulher por outros homens, e com o desejo de transformação da própria sexualidade, pra uma coisa mais ampla, mais plena. Quantos casamentos se acabaram nesse meio de caminho? Quantos não acabaram e se transformaram porque tiveram que se transformar, senão teriam acabado? Quantas pessoas, homens e mulheres, tiveram que abandonar resistências, se tornaram pessoas mais humanas? Quantos homens se tornaram mais femininos? e Quantas mulheres se tornaram mais masculinas? Quantas mulheres tiveram que ocupar cargos e funções, que necessariamente, historicamente, sempre foram de homens, e tiveram que incorporar toda uma forma masculina de enfrentar a sociedade, sem ter um homem pela frente, sem ter um homem do lado, pra enfrentar essas questões? Eu acho que nisso, o movimento de professores é um movimento absolutamente singular. Daí, eu acho que não dá pra se

transar o CEP, não é um departamento feminino que promova eventos, é sem transar essa coisa, que ela tem que ser transada pelo CEP, pelas mulheres que são militantes do CEP. Porque senão, não vai dar prã gente sobreviver enquanto movimento. Enquanto você não tiver mulheres que tenham consciência da sua função, enquanto transformadoras da sociedade, da escola, enfim, eu acho que não vai dar prã gente ir muito longe. A gente vai continuar batendo com a cabeça na parede, eu concordo com você, da importância daquele trabalho que a diretoria anterior fez, e que foi pena que não envolveu tanta gente assim. Porque não tá na cabeça das pessoas, que o tipo de movimento sindical do magistério tem que necessariamente ter esta diferença com relação aos outros. Não dá prã gente transar o movimento do magistério como se nós fôssemos bancários ou metalúrgicos, porque nós somos uma categoria majoritariamente feminina. Por que a dificuldade de quadros nesse movimento? Por que não tem uma disputa ferrenha, de chapas muito bem formadas, com grandes lideranças, prã disputarem essas direções? É claro que numa categoria majoritariamente feminina, poucos quadros têm condições de assumirem funções de direção. Por isso que eu não acredito que esse movimento sobreviva, pelo menos sendo um movimento que tenha uma direção, que expresse concretamente as suas bases, se essas bases têm todas essas dificuldades e, dificuldades por serem mulheres, você não vai conseguir ter direções que expressem as dificuldades dessas bases se você não formar quadros femininos prã assumirem esse movimento. E quando eu tô falando quadros femininos, eu tô falando de homens também. Nós precisa

mos ter homens nesse movimento e nós até temos alguns, poucos, que conseguem assimilar o lado feminino da sua categoria e as dificuldades da sua categoria, enquanto majoritariamente feminina.

Então a gente pode perceber, que dentro do movimento, e no Brasil inteiro e, talvez até a nível internacional isso aconteça, os presidentes das entidades são quase todos homens. Você não vê mulheres dirigindo essa entidade. A nossa diretoria, que foi uma diretoria majoritariamente feminina, é uma absoluta exceção em termos de Brasil. Tanto você não vê as mulheres nas direções das entidades de professores, como muito menos você vê a mulher professora primária. A mulher professora primária então, é aquela que, porque trabalha muito mais horas por dia, que tem a dupla jornada, que é a questão da vida doméstica e não sei mais o que, a gente vê que esse movimento, ele caminha de uma forma meio torta. Ele tem nas suas direções a minoria da categoria, que são os homens e são os de curso superior. Cadê a professora leiga, lá do fim do mundo? Quantas coisas ela tem prá nos mostrarm e que a gente não sabe? Quantas realidades a gente não conhece porque a gente tem isso aí. Então, eu não vejo condições de sobrevivência desse movimento com direções muito competentes e que expressem muito bem que categoria é essa, e qual é a sua luta, se a gente não tiver um trabalho do despertar da consciência da condição feminina, eu acho difícil que isso aconteça. Agora, por outro lado, também é muito difícil você chamar as companheiras da nossa categoria prá uma discussão dessa questão, porque elas não estão despertas prá isso. Por isso que todos aqueles eventos que a gente fez, que

algumas pessoas fizeram relatos tão emocionados nas suas avaliações, é uma pena, porque aquilo teria que ter atingido muito mais gente. E o movimento sindical continua desconhecendo isso aí. Se por um lado dentro da CUT hoje, o que a gente vê é que as direções da CUT, em quase todos os estados, elas têm a categoria dos professores, são categorias majoritárias em todos os Estados, são entidades que congregam um número enorme de trabalhadores, dificilmente superado por outras entidades sindicais. É uma categoria que tem um potencial de luta muito grande, justamente porque o seu arrocho salarial é histórico e por mais que esse movimento esteja na ponta de todas as lutas que a gente tá vendo por aí, esse movimento no entanto ainda padece de formação de quadros e de formação de quadros femininos. Quando a gente fala, formação de quadros sindicais, é um objetivo de todas as entidades sindicais a questão da formação de quadros, no caso do magistério trata-se da formação de quadros femininos, que é uma coisa que a gente não conseguiu fazer ainda.

2 - Primeiro, sempre passou prã gente, aí é um negócio até meio complicado, até a gente mesmo, a mulher participante e tal. Você viveu uma época e acho que ainda vive, a gente tem muitas mulheres pensando dessa forma, que a gente tá no momento, vivendo um problema muito mais amplo, muito maior. Então você não tem que ficar discutindo questões como a questão da mulher, a questão do negro, que seriam os chamados movimentos pequenos. São questões pequenas diante dessa coisa maior. E eu vejo ainda muita mulher...

... ainda pensando como a questão da própria mulher, uma ques  
tão pequena diante da questão maior, sindical, e que eu vejo co  
mo um equívoco. De repente, quando a gente tá tratando da ques  
tão da mulher, a gente está tratando dessa questão maior. E era  
isso que não era muito percebido. Eu me lembro, quando a gen  
te começou a fazer os seminários, e que tinha nos seminários,  
aqueles três temas maiores: a questão da educação, do sindica  
lismo e da mulher. Em todos os seminários nós levávamos os  
três. E essa questão da mulher foi discutida dentro da própria  
diretoria, esses três temas. E, ali mesmo a gente teve uma cer  
ta, mas porque "da mulher"?, o que que tem a ver isso agora,  
se a questão é sindical, se a questão é educação. E a gente di  
zia, tentando mostrar, as mulheres, e bom, porque a diretoria  
era majoritária, em termos de mulher, então conseguiu ganhar  
isso. Mas eu não sei, se a gente tivesse ali com um número me  
nor de mulheres, não ganhava esse espaço não. E realmente nós  
víamos na questão da discussão da mulher, um número até peque  
no de professores. A gente teve até professor presente, pou  
cos, até prã questionar. Isso é que a gente tem que ter clare  
za, tivemos uns prã discutir essa questão; e outros são os alia  
dos táticos da gente, porque feministas eles não o são. Eu te  
nho muito claro isso, são aliados em determinados momentos. En  
tão, o que que eu vejo, aquilo que a D. falou: enquanto a mu  
lher, enquanto a direção desse movimento das mulheres não ti  
ver voltado prã, enquanto a CUT..

Agora sô que, quem é a direção da CUT? Qual é a mulher que tá  
na direção da CUT? As mulheres que eu vi, por exemplo, que fa

ziam parte de formação sindical da CUT, não vou citar nomes aqui, não vou dizer que elas não sejam mulheres, não é isso; mas a postura não era de mulher. Eu fui a todos os encontros de formação sindical, do DIEESE, encontro pelo ILDES. E o que eu vi ali?, uma minoria de mulheres. Minoria mesmo. O negócio era majoritário de homens. E quanto a gente colocava a questão da mulher, eles estremeciam, todos estremeciam. Todos pensavam nas mulheres deles. Claro, tivemos alguns ganhos. Eu tive que mandar depois uma série de documentos, pràs mulheres dos sindicalistas. Agora, as mulheres dos sindicalistas mesmo, elas estavam em casa, cuidando dos filhos. E eles confessavam: eles iam pràs reuniões e as mulheres tinham que ficar cuidando dos filhos. Eu perguntava, em nenhum momento a tua mulher pode estar discutindo uma questão da mulher, e você estar em casa? Não, porque a questão, que ele tava discutindo, era muito maior. E a gente mostrando prà eles, sô que a questão, cara, vai se esvaziar, se essa mulher não tiver participando, essa mulher não tiver presente. Então, o que eu vejo hoje? Eu vejo a mulher, hoje ainda, a mulher professora, ainda com a postura machista. Ela não é uma feminista, ela é uma machista. Ela é machista nesse sentido, porque ela assume que aquela é a obrigação dela. Você ainda tem aquela professora indo realmente prã escola, dar a sua aula, voltando prã casa; ela pode nem cuidar dos filhos, mas ela tem uma outra coisa. Ela tem que cuidar da beleza dela, da casa dela, tem que assumir as questões da empregada etc e tal, até porque o marido vai chegar, ele trabalhou o dia inteiro, ela tá ali arrumadinha e tal. Ela não tá conseguindo nem

saber dosar isso. Eu talvez, por exemplo, também não soubesse dosar, tinha que ter sabido dosar também. Porque eu quero o meu lado feminino, dentro da luta, eu sou a feminina dentro da luta, mas quero também usufruir de todas essas coisas. Então eu tenho que dosar. Por exemplo, eu tenho certeza que hoje, eu me arrumo muito mais do que me arrumava há 8 anos atrás, eu tenho absoluta certeza disso. Eu era mais desleixada. Outro dia uma pessoa disse assim pra mim: você está tão fresca! Aí eu disse: "P... eu tô fresca" porque eu estou gostando de cortar cabelo, gostando de me pintar, porque gosto de combinar roupa. Eu estou é muito da arrependida de não ter feito isso a mais tempo, porque eu podia perfeitamente ter dosado isso. Eu podia ser exatamente uma pessoa batalhando, lutando, e ter tido um horário pra cortar o meu cabelo sim, pra andar bonita sim. Eu não precisava ter feito luta feia! Por que isso? Eu tava esquecendo meu lado feminino. E a gente esquece, o lado feminino. Eu tava lá na luta e esqueci o lado feminino. E hoje não, hoje eu faço questão de estar na luta, com todo meu lado feminino, até pra eu poder discutir as questões feministas; porque eu tava esquecida disso. Porque eu também, igualzinha às professoras combativas, porque você tem os dois extremos; ou você tem a combativa, que assume, sou a grande combatividade, e esquece todo o lado feminino, e aí ela também esquece toda sua problemática da mulher, ela esquece. Como você tem o outro lado, daquela que olha o feminino dela, mas esquece de ver que aquele feminino, podia estar na luta, do jeitinho que ela é, a beleza como ela é. Isso que é uma loucura no professorado.



Agora eu vejo o seguinte: é uma luta, não é nem a curto prazo, ela é a longo mesmo. Ela é a longo prazo, porque eu não sei se eu tenho que conscientizar meus amigos homens prã luta da mulher. Eu tenho que conscientizar as minhas amigas mulheres. Porque a gente é oprimida historicamente, é dentro da história. Mas a gente se deixou oprimir. E o pior é que a gente tem consciência hoje disso e a gente continua se deixando oprimir. A gente hoje não encontra força prã ir adiante e no primeiro impacto a gente pãra. Porque as nossas lideranças, homens, são todos muito machistas D. Eles têm o melhor discurso, nã somos as tarefeiras. Essa que é a grande verdade, nã somos tarefeiras. Prã isso que eles querem a gente, prã cumprir tarefas. Claro, tesoureiras, secretárias; agora, esse negócio de falar. Não, isso não. Esse negócio de discurso, isso é coisa de homem. Eles não dizem isso claramente, porque é vergonhoso um cara de esquerda falar isso, mas eles têm uma postura assim. Mulher fala muito e o pior é isso, mulher fala muito, mas é entre mulheres, porque não prã eles, não na frente deles, porque eles não deixam. Eles têm o discurso melhor, quando eles vêem uma mulher falando demais, eles até se assustam. Com a direção do CEP, a antiga, a coisa se complicava, não era bem assim, os incomodados eram eles, porque eles estavam em minoria. Então muitas vezes, nã somos os fizemos tarefeiros, essa que foi a grande verdade. Se eles pudessem estar aqui, eles iam ficar enlouquecidos, porque nã somos os fizemos tarefeiros. Agora, até prã passar as questões das mulheres, você via que eles de vez em quando se agrupavam, e vinham em cheio em cima da gente. Se você tem dois no

mes, o de uma mulher e o de um homem, eles sempre votavam no cara homem prá falar, quando a gente botava em votação os nomes que a gente tinha prá determinadas palestras. A gente sempre tentava carregar as mulheres.

E — Então, tenta você e D. prá encerrar, eu já estou até com uma pena horrível que nós vamos encerrar. Vocês tentarem responder porque é a mulher a escolhida; quer dizer no meio dessa loucura toda que a gente falou, porque será então que a mulher sempre foi escolhida prá ser professora? Porque na verdade a sociedade escolheu a mulher, e não o homem?

1 — Eu acho que a mulher foi escolhida, ela foi escolhida prá determinadas profissões, entre elas, professora. Sempre se acreditou que ser professora fosse uma missão, que lidar com crianças fosse uma coisa que a mulher conseguiria fazer melhor do que o homem. Até para que o homem pudesse exercer outras funções, foi colocado na cabeça da mulher, que só ela tinha jeito prá lidar com crianças, e não os homens. E eu achei muito interessante uma vez na minha escola, quando a gente tava discutindo, porque é que as professoras primárias não tinham direito ao recreio junto conosco, porque os alunos ficariam com o inspetor, nós tínhamos um inspetor homem, e uma professora primária, daquela tipo galinha com seus pintinhos, pulou e disse: eu não deixo as minhas crianças na mão daquele homem. Então ela preferia perder o recreio, do que deixar as crianças na mão daquele homem, que era o inspetor. É claro que a mulher foi escolhida por isso. Uma profissão que teria que necessariamente ocupar

muita gente, teria que necessariamente, na maioria das vezes ser paga pelo Estado, por isso que seria preciso que fosse alguém que se dispusesse a ganhar pouco. Alguém que tivesse o marido que ganhasse, porque se fosse sô prã se sustentar não dava. Então tinha esses dois aspectos: como seria uma profissão hiper mal remunerada, teria que ser a mulher. E uma mulher que teria que ser casada, porque de repente não dava prã ser sozinha. E essa coisa de que historicamente a mulher é que ti nha que lidar com as crianças. Outra coisa que ficou muito cô modo pros homens, o fato das mulheres serem professoras, é que no seu ambiente de trabalho, eles não corriam o risco delas li darem com outros homens. Por isso que é tão complicado quando começa o movimento do magistério. E mais complicado ainda, quan do esse movimento do magistério se articula com o movimento dos trabalhadores. Ou seja, a essa altura do campeonato, a socieda de jã deve começar; a sociedade, ou seja, aqueles que decidem quem vai fazer o que dentro da sociedade, jã devem estar pro fundamente preocupados, com o fato de terem escolhido a mulher. Porque na verdade, nôs conseguimos abrir uma porta, junto com todo movimento sindical é claro, mas nôs conseguimos abrir uma porta prã nossa libertação, inclusive enquanto mulheres. Por que na verdade as nossas campanhas salariais, elas visam a que a gente seja profissional. Que a gente ganhe um salário que se ja suficiente prã nossa sobrevivência sem ter um homem ã tira colo. Então isso começa a ser profundamente complicado prã es sa sociedade, tal como foi estabelecida.

Em segundo lugar, abre uma perspectiva da mulher em contato com

outros homens, que não o seu próprio marido e fica isso mais complicado ainda. Muito mais complicado do que isso tudo, é a mulher ter projeção política. Hoje não seria difícil a gente imaginar um nome de mulher governadora, um nome de mulher deputada federal, um nome de mulher professora, prefeita de Santos, como é o caso da Telma, que saiu do movimento do magistério. Então, essa sociedade machista, deve estar profundamente arrependida de ter estabelecido pra mulher, este papel. Porque na verdade ela lida com a educação, a educação é um ato político. Ela ganha muito pouco e por isso a questão da luta sindical; no que ela assume a luta sindical, ela passa a ter um status político, ela passa a ser conhecida e pode chegar a cargos de poder, que até hoje estiveram nas mãos dos homens. Cargos de poder que eu digo, a nível de legislativo, a nível de executivo. E como a mulher foi o tempo todo, uma classe inferior, é complicado, porque no movimento ela começa a descobrir que as coisas não têm que ser necessariamente assim. Então isso é um problema complicadíssimo pro capitalismo, isso é um problema complicadíssimo pros homens que estabeleceram um lugar onde as mulheres ficassem, pra que eles pudessem exercer as funções importantes, as funções de mando, e essa coisa tá meio virando de cabeça pra baixo. Virando de cabeça pra baixo, que eu já encontro companheiros, em reuniões de CUT, de fim de semana, que levam as crianças pra reunião. O homem hoje, principalmente o homem que é separado da mulher, ele fica com os filhos no fim de semana. Então é muito interessante, quando você tem reuniões de fim de semana, em que você encontra os companheiros levando o filhinho, a bolsinha com revistinha, tesoura, cola e não sei

o que, e leva merendinha e tal. Isso é profundamente intersante. Dá pra gente perceber que é possível que as coisas sejam diferentes. De repente está surgindo um novo homem e uma nova mulher. A redação que o Marcos fez, dizendo que tipo de mulher ele queria; quem ele escolheu prá namorar, a minha filha, que obviamente não vai ser um tipo de mulher muito diferente da que é a mãe dela, e da que é a sogra. Ele tá sendo coerente com a redação que ele fez. As minhas filhas absolutamente não admitem que eu deixe de ir a algum lugar porque o pai não vai, ou porque o pai não vai, ou não sei o que. Elas acham que eu tenho mais ê que ir ã luta mesmo. Elas acham um absurdo quando eu digo que não vou a determinado lugar porque o pai não pode ir, ou só pode ir no dia seguinte. Apesar de todas as culpas que a gente teve durante o movimento, de deixar os filhos, eu me sinto profundamente gratificada, não tenho nada a me arrepender do que eu fiz, com todas as minhas culpas. Eu carrego uma culpa também muito séria prá mim enquanto feminista: o tempo todo que eu tive prá estar no movimento enquanto as minhas filhas eram pequenas, hoje não necessariamente, foi às custas de ter em casa uma empregada. Essa é uma culpa que eu carrego. A minha libertação de uma certa forma, dependeu de uma mulher, que não tinha as mesmas oportunidades que eu tinha. Mas eu espero ter colaborado de alguma forma prá que esse país esteja tentando trilhar caminhos diferentes e prá que ela, os filhos dela, de repente possam ter um país melhor. É só isso que atenua um pouco as culpas que eu tenho com relação a essa questão da empregada.

mulheres, a maior parte da categoria é mulher, as mulheres começaram a aparecer. E daí entrando os conflitos todos que que você já colocou. Eu vejo o seguinte, hoje interessa ao movimento sindical do magistério, aos homens desse movimento sindical, uma conscientização da mulher sim, interessa. Porque se ele não tiver, interessa a ele tirar essa mulher do corporativismo, porque se ele tiver essa mulher, do mesmo jeito em que ela está, ele não tem essa luta. Ele vai ter uma dificuldade muito grande. Então interessa a ele conscientizar essa mulher. O que ele fica grilado, é que quer conscientizar essa mulher prās lutas maiores, não quer conscientizar essa mulher prā questão feminina, isso é que é o pepino. Sô que eles ainda não sacaram, que não adianta meu amor, você tem é que, Paulo Freire quando fala lá da alfabetização: você tem que começar por quem? Se o cara vive na favela tem que começar com a palavrinha favela; então, meu amor, começa a trabalhar a mulher com a questão da mulher. De repente ela vai começar, sô vai chegar ã luta maior quando ela resolver a questão dela. Ela não vai chegar ã luta maior sem resolver a questão dela. Ela vai ser sempre uma indecisa. Ela vai ser sempre aquela que no primeiro corte de ponto vai correr prā sala de aula.

2 - Porque a escolha da mulher prã professora? Aí você colocou: a mulher maternal, não é?, aquela coisa de cuidar de criança, porque ela foi feita prã isso; reproduzir e cuidar da prole. Então nada melhor para cuidar das criancinhas do que aquela mulher. E eu vejo também o seguinte, a mulher submissa. Então nada melhor do que uma mulher submissa prã reproduzir uma sociedade. Como que você vai escolher um homem prã reproduzir essa sociedade. Você tinha que escolher a mulher, aceita muito bem por todos os homens, pelos nossos homens. Sô que hoje você tem no magistério, não sô mulheres; porque você vê, a primeira briga do magistério, em 79, liderada por homens. Você tinha já uma professora Hildésia em 79, você tinha sim, você me tinha em Jacarepaguã, você tinha a D., você já tinha uma Lia, você tinha tudo isso. Mas de onde partiu a liderança. Eu me lembro das primeiras reuniões, elas eram basicamente dos professores: Ítalo, Godofredo, Luciano, era de professores, início de São Vicente, em 77, quando se começou a formação do CEP, o SEPE, isso foi com homens. Quando os homens começaram e aí começando a se ganhar mal. Porque o ganhar mal, isso não incomodava às mulheres não. Até porque a professora na época, primeiro, quem é que vinha, eram mulheres da classe média, eram as mulheres casadas, geralmente professora então de 1a. a 4a., casadas com militares. Então não tinha nenhum problema, aquilo ali era prã se comprar bijouteria minha filha; aquele salãrio não era o salário que entrava. O salário da família era o do homem. Quando o salário do professor começou a ficar muito ruim, é que veio a grande briga, que de repente, logicamente as

Dissertação apresentada aos senhores

Nome dos compo  
nentes da Ban  
ca Examinadora

*André F. Silva*  
*W. S. de Faria*  
*Alfonso*

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, RJ, 05/07/1984

*Antônio Loureiro*

Coordenador Geral de Ensino

*Carla Fúlvia Costa Galazani*

Coordenador Geral de Pesquisa