



A ARQUITETURA DO FEMININO

Sirlândia Souza Santana¹

O discurso acadêmico sobre o que é natural e o que é cultural no gênero humano permanece uma polêmica na atualidade, longe de consenso, antropólogos, historiadores, biólogos, psicólogos, dentre outros, adotam posições político-filosóficas que orientam pesquisas no intuito de provar o que é biológico e o que é social na mulher e no homem, e consequentemente explicar suas diferenças.

Sobre natureza e cultura, Geertz (1989) nos dá uma importante contribuição ao afirmar que, nossos ancestrais ao desenvolverem artefatos culturais para sobreviverem, oportunizou a seleção natural favorecer genes para o comportamento cultural, daí a dificuldade de precisar o que é natural, universal, e constante nos seres humanos e o que é convencional, local e variável. Para Geertz “somos biologicamente culturais”.

Entretanto, a tentativa de naturalizar as diferenças entre homens e mulheres permanece até hoje, e ainda que o debate feminista tenha avançado no sentido de exigir o direito de estar no mundo em condições de igualdade com os homens, a história das mulheres está marcada pela idéia de inferioridade, ideologia que remonta os tempos mais idos do gênero humano na terra.

A maneira androcêntrica de interpretar e organizar as relações sociais encontra origem na cultura grega, na Grécia clássica as mulheres eram sistematicamente excluídas da vida pública, o feminino era caracterizado como natureza, emoção, amor e intuição e sentimentos relegados ao mundo privado.

Os romanos por sua vez, legalizaram tal exclusão por meio das suas instituições jurídicas, em que o homem gozava de todos os poderes sobre as mulheres, os filhos, servos e escravos. Ao masculino a política, a razão, a ciência, a justiça, o público. O direito romano perpetuou a relação social assimétrica entre mulheres e homens.

Estes perspectivas do feminino são fundantes para a formação da percepção sobre o lugar social da mulher ao longo dos séculos. A representação das mulheres percorreu os tempos e estabeleceu o pensamento simbólico das diferenças entre os sexos: a mãe, a esposa dedicada, a santificada, ou seu avesso, a profana, sensual, irreverente, sinônimo de vergonha para a sociedade.

O conjunto das representações sociais sobre as mulheres é resultado de um determinado olhar científico que ratificou e ratifica as desigualdades entre homens e



mulheres. Isto se dá na apropriação do saber científico pelo senso comum, o que é inevitável, porém a qualificação das relações que tal interpretação estabelece está atrelada ao modelo de ciência que é produzido nas sociedades.

Desta feita, o androcentrismo apóia-se no pensamento científico que tem produzido ao longo dos tempos idéias arcaicas, irrefutáveis e com status de verdades absolutas.

Sobre a irrefutabilidade do pensamento científico Moreno (2003), afirma que uma das possibilidades da ciência é o de elaborar um sistema de explicações sobre o que ocorre em nosso entorno e em nós, tais explicações podem ser mais adequada aos fatos analisados num determinado tempo ou cultura sem, contudo tornar-se absoluta ou universal.

Todo conhecimento científico revela em si uma ignorância, e esta ignorância é resultado de uma forma específica de conhecer. Ao definirmos o foco das nossas investigações, formulamos determinadas hipóteses em detrimento de outras, a própria escolha nos indica o que será objeto do conhecimento e o que será ignorado, o que será aceito e o que permanecerá irreconhecível. Desta feita, a ignorância é parte integrante do conhecimento, é a face oculta, que por uma operação de poder permanece em latência. (BRITZMAN, 1996).

Este modelo de ciência tem sido criticado e exigido constantemente a rever seus fundamentos, todavia, mesmo assumindo que suas elaborações são marcadas por uma condição provisória, parcial e falível, é preciso atentar para o fato de que, se a ciência não produz as retificações de determinadas “verdades” é por que estas se transformaram em crenças dogmáticas e são frutos das contradições da própria ciência.

O paradigma do conhecimento em questão conduziu os homens a uma apropriação enormemente desigual dos recursos materiais e simbólicos do que é produzido socialmente. “Na análise feminista não há nada mais masculino que o exemplo da própria ciência baseada no paradigma cartesiano (...) ela cinde corpo e mente, cognição e desejo, racionalidade e afeto (...) a análise da masculinidade da ciência pode ser estendida para praticamente qualquer campo ou instituição social”. (SILVA, 2001)”.

Portanto, todo pensamento científico que se apresente regulador de práticas discriminativas em relação à mulher precisa ser veementemente combatido e denunciado.

Desse modo, o movimento feminista tem empreendido um esforço relevante no sentido de criar espaços para a narrativa feminina, tendo em vista:

A história das mulheres é uma história recente, porque desde que a história existe como disciplina científica (...) o seu lugar dependeu das representações dos homens (Colling, 2001).

A história das mulheres está estreitamente ligada ao surgimento do conceito de gênero, criado como categoria de análise histórica e utilizado para teorizar a questão das diferenças



sexuais. O conceito de gênero possibilitou problematizar a relação entre os sexos, afirmando que esta não é natural, mas construída e remodelada no interior da dinâmica social.

Assim, a teoria de gêneros passa a analisar criticamente a posição da mulher, afirmando que a sua condição não está determinada pela natureza, pela biologia ou pelo sexo, este é um construto cultural e político. Joan Scott, idealizadora do conceito de gênero afirma:

“Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos, ele não se relaciona simplesmente às idéias, mas às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas como os rituais, e tudo que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998).

Para Colling (2001), o fundamental nesta teoria é distinguir “gênero de sexo, este seria uma categoria biológica, enquanto que o gênero é a expressão culturalmente determinada pela diferença sexual”.

Porém, apesar desta teoria ter constituindo-se numa interpretação útil ela tem sido criticada por formular suas análises tendo como referente o universo masculino, o que segundo alguns teóricos contribui para dificultar a compreensão da genealogia feminina.

O feminismo marxista da igualdade é uma outra abordagem dos estudos sobre as mulheres, e tem como protagonista Simone de Beauvoir. Em seu livro *O Segundo Sexo*, ela faz uma análise das representações presentes nos mitos, na história, na biologia e na sociologia sobre as mulheres, para dizer que, o que configura a natureza e a conduta feminina é a cultura. (COLLING, 2001).

A limitação dessa perspectiva reside na idéia de que para alcançar a emancipação feminina, é preciso igualar-se ao masculino, pensar e agir como ele. A busca pela igualdade entre os gêneros aproximou a mulher do universo masculino de tal forma, que esta passou a identificar-se e agir conforme o código de conduta dos homens. Contraditoriamente, a conquista dos direitos e o reconhecimento feminino, compreendiam a assunção do tão criticado arquétipo masculino.

Um outro limite dessa teoria feminina marxista é a premissa de que a divisão de classe explicaria as diferenças entre homens e mulheres, e que se os meios de produção estivessem equitativamente distribuídos, resultaria no empoderamento das mulheres.

Esta teoria desconsiderou categorias de análises fundamentais como: questões étnicas, psicanalíticas, e culturais imbricadas na complexa relação entre os gêneros, concebendo a existência de uma identidade feminina universal.

No percurso da história das mulheres surge o pensamento feminista da diferença inspirado nas produções teóricas pós-modernistas. O feminismo da diferença apresenta uma



nova interpretação das relações entre os gêneros, levando em conta a heterogeneidade, pluralidade e a diferença como aspectos inerente às múltiplas identidades dos indivíduos.

Esta perspectiva teórica passa da categoria da igualdade para a da diferença, levando em conta não somente as diferenças entre homens e mulheres, mas as diferenças entre as próprias mulheres. Rechaça o discurso da universalidade, reivindicando o direito de todos, homens e mulheres historicamente excluídos.

De acordo com Colling (2001), a diferença não é contrária à igualdade, mas a idéia de identidade fixa. A igualdade diz respeito aos “direitos civis e políticos, e não ao fato de que as pessoas sejam idênticas umas às outras por natureza ou por condição”. A identidade ganha um viés político e transitório, perde suas fronteiras arbitrárias e o seu caráter homogêneo.

A teoria feminista da diferença abre espaço para pensar os indivíduos que segundo Foucault escapam às normas de disciplinarização, e conformação ao desempenhar papéis previamente estabelecidos pela sociedade no que diz respeito á sua sexualidade.

A família, o Estado, a medicina, e a pedagogia definem as regras de conduta da sexualidade por uma matriz heterossexual, e relegam ao limbo os que ousam transgredir a sexualidade compulsória, classificando o que é normal e patológico, aceitável e condenável no comportamento humano.

Entretanto, o caráter homossexual, bissexual e transsexual das relações assumidas por homens e mulheres, subvertem a lógica da sexualidade naturalizada e inventam novos arranjos e alternativas de interação social, constroem espaços de gênero e de sexualidade, assumindo uma postura de resistência às normas regulatórias, evidenciam como estas são feitas e mantidas, obrigando a sociedade a repensar tais modelos. (BUTLER, 2003).

O resumo das teorias brevemente apresentadas neste texto tem por finalidade provocar nos educadores e educadoras uma reflexão sobre os papéis sociais representados por homens e mulheres, no sentido de compreender a gênese da assimetria entre ambos, como as instituições posicionam os indivíduos em relação à sua sexualidade, e de que maneira contribuem para a constituição das identidades de gêneros.

Mais especificamente, como se dá nas instituições educativas – família e escola – a reiteração desses papéis, no intuito de desestabilizar e repensar tais posições.

A instituição familiar é responsável pela elaboração das primeiras experiências acerca da identidade sexual, e é por meio da linguagem e dos condicionamentos e padrões culturais, que formas de pensar vão sendo transmitidas de maneira gradativa e inconsciente (MORENO, 2003).



Segundo Louro (2004), esta operação é tão sutil que denota uma certeza de que as idéias que representamos, sobretudo, às que dizem respeito à nomeação do corpo, “supõe o sexo como um dado anterior à cultura, imutável, a - histórico e binário” .

A afirmação substantiva, é menino ou menina, inicia um processo de masculinização e feminilização, com o qual os indivíduos são obrigados a se comprometerem, a partir desse momento, todas as circunstâncias sócio-culturais na família, na comunidade e na escola serão organizadas no intuito de registrar neste corpo a sua noção de feminino ou masculino.

Relativo ao corpo, Foucault (2007) afirma ser equivocada a percepção de como o pensamos, e a forma como “supomos” que identidades de gênero e sexuais são generalizáveis e universais em todos os tempos. A identidade sexual precisa ser pensada como construto cultural e histórico.

A noção de que o sexo é natural confere ao imaginário de homens e mulheres a impossibilidade de questioná-lo, porém as novas formas de sexualidades e gêneros denotam uma contradição. Se o sexo está pré-determinado biologicamente? Por que indivíduos em ambientes propícios ao desenvolvimento de papéis heterossexuais optam pela homossexualidade, bissexualidade e/ou transsexualidade?

Para Butler, (1990), as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos, essas normas regulatórias precisam ser constantemente reforçadas para que tal materialização se concretize. Desse modo, é possível explicar o esforço institucional para regular as relações entre homens e mulheres legitimado e naturalizado socialmente.

A disciplinarização do corpo e conformação dos arquétipos masculinos e femininos ocorre primeiramente no cotidiano familiar, responsável pela formação do caráter das crianças. A família em suas interações representa idéias constituídas anteriormente nos processos de sociabilidades.

São essas sociabilidades cotidianas que permitem a internalização dos modelos de conduta pelas meninas e pelos meninos. É comum que atividades menos valorizadas, como os afazeres domésticos – lavar, passar, cozinhar etc – sejam reservados às meninas. Aos meninos, são convencionadas atividades que exigem mais agressividade – caçar, pescar, jogar futebol etc – concentração e planejamento intelectual – jogos de dama, de xadrez, cartas, games etc.

Mesmo na aprendizagem das funções comuns aos jovens, como a habilidade psicomotora de dirigir, o contato do menino é anterior ao da menina e apresenta um tempo e uma frequência maior, o que contribui significativamente para uma maior destreza no trânsito



– relativo ao domínio espacial e não á prudência na maneira de conduzir um veículo auto - motor – quando adulto.

Depois da família, o universo escolar colabora significativamente para a formação social e intelectual dos indivíduos, e por tratar-se de um espaço privilegiado que aloca tempo e intencionalidade, tem como dever questionar práticas preconceituosas, e desenvolver experiências educativas que representem e reconheçam a diversidade humana.

Contudo, pesquisas indicam que a escola tem corroborado por meio de um currículo heterossexual, machista e eurocêntrico, para o surgimento de atitudes que marginalizam a mulher, considerando-a elemento social de segunda categoria.

À escola cabe cumprir a tarefa de produzir novos saberes, adotando uma epistemologia que questione o binarismo, a hermetização da ciência e apresente uma concepção de currículo que agregue identidades políticas, transitórias e múltiplas.

Assim, a cosmovisão masculina do currículo que valoriza a individualidade, a competição, a racionalidade, poderá sofrer uma reviravolta, trazendo a sensibilidade e a cooperação, como pauta da qualidade das experiências femininas.

Uma atitude que pode colaborar nesse sentido é a análise do espaço das brincadeiras livres na escola. Nestes espaços as meninas têm a liberdade para brincar de bailarinas, bonecas, enfermeiras, professoras, etc. Estas brincadeiras caracteristicamente cooperativas reforçam sua feminilidade.

Os meninos brincam de policial, bandido, super-homem, etc. Exercitando sua masculinidade, através de jogos competitivos e de caráter mais agressivos. É interessante perceber que esta suposta liberdade de ambos está definida por condicionantes estabelecidos anteriormente numa determinada cultura.

Outra possibilidade é o estudo dos conteúdos didaticamente organizados nas disciplinas de História, Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências, etc. Em que o currículo apresenta-se aparentemente neutro em relação à discriminação da mulher.

A pesquisa sobre como as categorias formativas da identidade estão materializadas no livro didático e como os professores percebem as implicações dos seus discursos e dos textos/ imagens usados como aplicativos didáticos, realizada na disciplina Currículos para as licenciaturas e curso de pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia –UESB, campus Jequié nos levou à considerações que evidenciam a gênese da dominação masculina, que de forma sutil ou mais contundente estão presentes na educação escolar, atuando como “organizadores inconscientes da ação, e é esta característica de inconsciência que as torna mais dificilmente modificáveis” (MORENO, 2003).



A pesquisa revela uma ausência de elementos estruturantes necessários á constituição de propostas curriculares que se propõem a questionar um corpus de conhecimento arbitrário e, eurocêntrico e patriarcal.

– Dos 15 professores pesquisados apenas 2 deles conheciam a proposta político pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

– Relativo ao projeto político pedagógico da unidade escolar na qual lecionam, 5 deles fizeram parte da elaboração. Mas apenas 2 leram o projeto, enquanto 8 deles desconheciam o teor projeto político pedagógico.

– Sobre a concepção de currículo 4 professores compreendiam o currículo numa perspectiva sócio-histórica e cultural, 11 deles compreendem o currículo como uma prescrição didática dos conteúdos a serem desenvolvidos pedagogicamente.

– De acordo com as entrevistas dos professores a escolha do livro didático ocorre sem nenhuma diretriz da Secretaria de Educação acerca da coerência da proposta apresentada pelo livro didático em relação à proposta político pedagógica do município e do projeto político da escola.

– A dinâmica da escolha do livro didático, embora revele certa preocupação, mais presente nos professores do segundo segmento do ensino fundamental 6º ano ao 9º, refere-se á presença dos conteúdos das disciplinas e não á forma ou abordagem dos conteúdos ideológicos sobre as categorias de análise de gênero, sexualidade, etnia, classe etc.

– Em relação à referência de qualificação adotada pela Política Nacional do Livro Didático – PNLD, os professores percebem as incongruências e alertam: O Ministério da Educação e Cultura – MEC fomenta a necessidade de uma escolha criteriosa, contudo, não garante ás escolas a aquisição dos livros avaliados pelo coletivo dos professores como o mais adequado. Os professores escolhem os livros e estes não são disponibilizados. São enviados de modo aleatórios sem nenhuma justificativa pelo não atendimento á solicitação feita a partir das suas escolhas.

A pesquisa revela ainda a ausência de uma política e cultural de formação continuada e em serviço para os professores que considere as implicações dos seus discursos acerca das representações de credo, classe, sexualidade, gênero, etnia etc, manifestas nas suas abordagens discursivas, estratégias didáticas e uso dos livros didáticos.

Constata-se a partir das entrevistas, que os professores não possuem repertório lingüísticos, acadêmico e cultural que lhes permitam estabelecer a relação entre os conteúdos pedagógicos e a ambiência social das crianças de classe popular, como também as representações como seres culturais diversos.



É possível inferir a partir da minha experiência como formadora de professores no curso de pedagogia e nas licenciaturas que o modelo de formação em serviço ocorre de modo pontual

Na análise específica do conhecimento apresentado pelo livro didático realizado pelos alunos a partir de leituras críticas dos textos Ideologia e Currículo de Michael Apple, Escola Cultura e Sociedade de Moreira, dentre outros, os alunos da graduação em Pedagogia e Educação Física consideraram a distribuição cognitiva da subjetividade presente na apresentação dos conteúdos sobre as categorias de análises como etnia, credo, classe, gênero e sexualidade, a saber:

- Os arquétipos femininos e masculinos configuram-se de modo claramente distintos, tanto em termos de imagem como no uso da linguagem. O feminino permanece envolto em sua fragilidade assumindo os aspectos da vida privada. O masculino revestido de poder e *status quor* atua na esfera pública valorizada socialmente.

- A linguagem, emblemática na representação das assimetrias entre homens e mulheres constitui-se uma fonte de demarcação não só do corpo, mas também dos espaços sociais. Assim desocultar os conteúdos subliminares incorporados naturalmente à dinâmica da língua é questionar as relações de desigualdades presentes nas representações discursivas que originam as práticas sociais preconceituosas relativas á mulher, como forma de assegurar o desenvolvimento da identidade política de gênero em toda a sociedade.

Ao utilizar o conceito de “identidade sexolingüística”, Montserrat Moreno (2003) nos fala sobre o uso da linguagem prioritariamente no masculino. A língua tem uma forma específica de referir-se ao masculino ou feminino, contudo a “equidade lingüística” desaparece por motivo de economia quando se refere a ambos os sexos, predominando a forma masculina. Desse modo:

A menina vê dissipar-se no espelho da linguagem a imagem recém adquirida da sua identidade sexolingüística. E é na escola em função do número, que a individualidade perde-se dentro do grupo de alunos, onde será reforçado exaustivamente que o idioma não lhe pertence (MORENO, 2003).

Meninos e meninas aprenderão que os adultos usualmente referem-se ao grupo infantil utilizando a forma masculina para qualificar ambos os sexos - “todos deverão formar fila” – e nas raras vezes em que as duas formas são utilizadas, o masculino aparece sempre á frente – “Cláudio e Júlia estão de parabéns”.

Desse modo a pesquisa em sala de aula sobre o uso do livro didático, conclui-se que os livros didáticos recomendados pela Política Nacional do Livro Didático - PNLD apresentam



textos e ilustrações com metanarrativas de cunho sexista e androcêntrico. Dentre as representações podemos citar:

– A alusão á dona de casa, a enfermeira, a cozinheira, como atividades genuinamente femininas. Deixando implícito ainda que os as ocupações domésticas e profissões de menos prestígio social são destinadas à mulher.

– As imagens do astronauta, o médico, o juiz, o empresário, revelam uma sutil relação entre homem, poder e status.

– As manifestações de medo representado por uma mulher ridiculamente apavorada com uma barata;

– O amor aparece representado por uma mulher com um bebê no colo. Enquanto a amizade tem como símbolo de meninos abraçados. Tais imagens distinguem e qualificam o afeto entre homens e mulheres.

Constatou-se ainda que os mitos históricos e as referências às grandes conquistas no ensino da história seguem a mesma parcialidade, de forma explícita ou subliminar idéias machistas como: força, violência, hierarquias, rendição, suicídio. Vitórias pela capacidade de guerrear, de morrer e tornar-se mártir, são constantemente valorizadas. Mitos femininos quando considerados importantes apresentam uma conduta tipicamente masculina, como é o caso de Joana D’Arc e Anita Garibaldi.

Desse modo, os elementos mapeados a partir da pesquisa confirmam que a linguagem não é imparcial e contribui de forma decisiva para formação de padrões inconscientes de condutas nas meninas e nos meninos, está marcadamente impregnada por uma ideologia sexista, atuando ao longo de suas vidas, de forma aparentemente imutáveis, devido à sua aquisição precoce (MORENO,2003).

Fica claro então, que a lógica da superioridade de alguns indivíduos sobre os outros, seja em relação às questões étnicas, de classe, sexuais e de gênero está presente desde a instituição familiar, recebendo reforços condicionantes no período escolar.

Uma alternativa viável para democratizar o currículo, seria então concebê-lo por múltiplas possibilidades, analisar os papéis que a sociedade atribui a cada sexo, estudar criticamente os padrões de comportamento contidos nos programas de televisão, na literatura, nas artes e nos livros didáticos.

A emergência de diversos esquemas de comportamentos pode viabilizar o entendimento de que existem várias formas de ser mulher e de ser homem. Assim, a política cultural no processo formativo dos educadores é condição *sine qua non*, principalmente os educadores femininos, para que estes possam superar sua atitude de negação relativa ao



especificamente ao feminino que tende a valorizar esquemas do pensamento masculino. Desse modo, a formação continuada desses profissionais constitui-se como uma das possibilidades de minimizar as mazelas provocadas por um currículo arcaico, autoritário e falocêntrico.

Bibliografia

BUTLER, Judith. “**Corpos que pesa: sobre o limite discursivo do sexo**”. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo Educado Pedagogias das Sexualidades*. Trad. Tomás Tadeu da Silva. Educação e Realidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão das identidades*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRITZMAN, Deborah. “**O que é esta coisa chamada amor - identidades homossexual educação e currículo**”. Trad. Tomás Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A história da Sexualidade 1: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Guanabara, RJ: Koogan, 1989.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Um Corpo Estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se Ensina a ser Menina**. São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

COLLING, Ana. **A Construção Histórica do Feminino e do Masculino**. In: STREY, Marlene Neves.; CABEDA, Sônia T. Lisboa.; PRENH, Denise Rodrigues.(org). *Gênero e Cultura: questões contemporâneas*: Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.