

UMA LEITURA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO GÊNERO

*Guacira Lopes Louro**

Atualmente vêm se tornando mais freqüentes as referências à questão do gênero – nas Ciências Sociais, em geral, e na Educação, em particular. Acompanhando um movimento de caráter internacional, que tomou impulso na década de 70, também no Brasil surgiram, nesta época, grupos de estudos no meio acadêmico que passaram a pesquisar questões sobre a mulher ou a refletir sobre as relações homem/mulher em nossa sociedade. Muitas vezes esses grupos acadêmicos estavam articulados ou eram alimentados pelos movimentos organizados de mulheres que se expressavam no país, lutando não só contra a dominação feminina mas, em virtude do contexto político econômico brasileiro, lutando pela anistia, contra a alta do custo de vida, por creches, etc.

Num desdobrar desse movimento, muitos núcleos e grupos de estudos foram criados nas universidades brasileiras, alguns de caráter interdisciplinar, outros vinculados a uma área específica. As pesquisas, que durante muito tempo tiveram um caráter mais descritivo e até mesmo denunciador (estudando, por exemplo, na área da educação, os processos de socialização das meninas, ou o sexismo dos livros didáticos), passaram, mais recentemente, a construir teoria, ou seja, buscaram, a partir da descrição e da análise, ensaiar explicações, promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos “clássicos” ou emergentes, propor novos paradigmas¹. Esse movimento indica, pois, uma trajetória nos estudos, revelando uma certa vitalidade,

* Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Vários(as) estudiosos(as) já ensaiaram classificações com referência às diversas posturas teóricas que feministas e pesquisadoras têm assumido na abordagem dessa temática. Lembro, por exemplo, Alison Jaggar e Paula Rothenberg (1984) que, buscando apontar as matrizes teóricas das diferentes análises sobre a opressão da mulher, identificaram as perspectivas do “conservantismo”, do “feminismo liberal”, do “marxismo tradicional”, do “feminismo radical”, do “feminismo socialista” e do “feminismo e mulheres não brancas (women of color)”. Joan Scott (1990) também ensaia uma classificação, ao criticar as possibilidades e limites – para a análise histórica – da perspectiva das feministas radicais (também chamadas de teóricas do patriarcado), das feministas marxistas e feministas de inspiração psicanalítica.

notada pelas divergências, confluências e polêmicas. Deste modo, especialmente nos últimos anos, passam a se colocar algumas questões conceituais, dentre elas a própria designação da área, isto é, passa-se a discutir uma dupla denominação: “estudos da mulher” ou “estudos de gênero” (ou de “relações de gênero”). Não me proponho aqui a reconstituir esta discussão. Creio que basta indicar que algumas estudiosas preferem a primeira denominação por acreditarem que deixa explícito de quem se quer tratar e chama a atenção para um sujeito/objeto de estudos tradicionalmente escondido ou negado numa ciência androcêntrica; outras estudiosas preferem o conceito de gênero, já que este significa “a construção social e histórica dos sexos”, ou seja, pretendem, ao utilizar esse conceito, enfatizar o caráter social – e ao mesmo tempo relacional – dos dois sexos (portanto nessa abordagem supõe-se que os estudos se dediquem à construção do feminino e do masculino).

Assumindo essa última posição, desejo examinar aqui especificamente a abordagem histórica da educação sob a perspectiva do gênero.

Potencialidade e Relevância do Gênero para os Estudos Históricos

Na perspectiva dos estudos de gênero, uma referência recorrente, referência hoje quase “clássica”, é o texto de Joan Scott: “Gênero: uma categoria útil para análise histórica” (1990), onde a autora propõe uma leitura da História em que essa categoria tenha realce, buscando articulá-la com as categorias de classe e raça. Vale lembrar que embora numerosas(os) estudiosas(os) afirmem a necessidade de articular essas diferentes categorias (raça, classe e gênero) e sejam mesmo ensaiadas aproximações teóricas que as levem em consideração (Joan Scott, 1990; Madeleine Arnot, 1987; Jean Anyon, 1990; Heleieth Saffioti, 1992; Michael Apple, 1987, 1988 e outros), este ainda é um terreno onde todos se movimentam com extrema cautela, onde são freqüentes os tropeços e onde, algumas vezes, acaba-se por preferir as rotas mais conhecidas.²

Joan Scott constrói a sua definição de gênero na intenção de propor – principalmente aos(as) historiadores(as) – uma ferramenta com potencial analítico. Afirma inicialmente que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”. Segundo ela, onde ou como se ob-

2. É isso que se pode depreender pela leitura de *Mulher e Educação Formal no Brasil: Estado da Arte e Bibliografia*, de Fúlvia Rosemberg e outras, 1990, onde essas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas realizam uma síntese abrangente dos estudos produzidos em nosso meio sobre esta temática, destacando, entre eles, os estudos de História da Educação.

servaria esse elemento? Nos símbolos culturalmente invocados por uma sociedade; nos *conceitos normativos* que interpretam esses símbolos e que usualmente estão expressos nas doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas; na *política*, nas *instituições sociais* e na própria *organização social*, e por fim, nas *identidades subjetivas*, ou seja, “nas maneiras pelas quais as identidades de gênero são realmente contruídas” pelos sujeitos concretos (Scott, ob. cit., p.15). Outro elemento importante na sua definição de gênero refere-se à afirmação de que este é “um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Assim, uma vez que os conceitos de gênero que atravessam uma sociedade acabam por estruturar tanto a percepção quanto a organização – concreta e simbólica – da vida social, decorre daí que “o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo” (Scott, ob. cit. pp.14-16). Portanto, segundo essa autora, o gênero seria um campo no qual foi e é vivida a história, e, para os(as) historiadores(as), um elemento que pode provocar não só novas questões, mas novas respostas para velhas questões, além de colocar como ativos e visíveis sujeitos que usualmente têm estado escondidos nas análises mais tradicionais.

Além desse instigante texto de Joan Scott, outra fonte inspiradora para a pesquisa histórica voltada para a questão do gênero pode ser encontrada nos trabalhos de Michelle Perrot, alguns deles já traduzidos, como é o caso do livro *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*, ou de sua contribuição em número especial da *Revista Brasileira de História*.

Mulher e o Espaço Público (nº 18, 1989), em que a estudiosa trabalha com *Práticas da Memória Feminina*. Com estas duas pesquisadoras estou de algum modo acenando para dois pólos tradicionais nos estudos de gênero: os Estados Unidos, onde já há algumas décadas os *Women's Studies* constituem-se em área de pesquisa e de estudos em nível de graduação e pós-graduação e cuja popularização e abrangência podem ser observadas, entre outros indicadores, pela impressionante quantidade de publicações; e a *Histoire des Femmes*, campo de estudos sólidos, na França.³

Penso que estes já podem servir de indicadores da articulação História e Gênero e demonstrar o esforço de construção teórica e de pesquisa empírica que vem sendo compreendido internacionalmente nesta temática. Parece-me também que não seria

3. Sobre essa produção Eliane Marta Lopes construiu uma síntese bastante interessante, intitulada *Histoire des Femmes: uma Revisão Bibliográfica*, (1990). Ainda dentro do cenário intelectual francês, vale lembrar o número especial da revista *Cahiers du Grif*, intitulado *Le genre de l'histoire*. Também poderia ser incluído o recente livro organizado por Peter Burke (1992), *New Perspectives on Historical Writing*, no qual, ao lado de outras abordagens, encontra-se um capítulo sobre História da Mulher, escrito por Joan Scott.

necessária muita imaginação para estender essas reflexões para a História da Educação. No entanto, é de se perguntar por quê – se já dispomos de pesquisas e levantamentos (inclusive da produção brasileira⁴) sobre a temática de Gênero – e até mesmo temos grupos e núcleos de estudos especialmente dedicados à questão, ainda precisamos dispendir tantos esforços para legitimar sua validade e potencialidade analítica.

Sou tentada a repetir um comentário que tenho feito muitas vezes (Louro e Meyer, 1992). A área da Educação por muito tempo buscou garantir seu espaço no mundo acadêmico através da utilização de um paradigma experimental-positivista de análise que, amparando-se em pré e pós-testes, variáveis dependentes e independentes, e vistoso aparato estatístico, logrou construir uma imagem de “cientificidade”. É ainda relativamente recente o abandono, ou pelo menos a secundarização, deste paradigma. Agora as pesquisas têm procurado “compreender a educação articulada ao todo social”. No entanto, este “todo social” tem sido por sua vez entendido de modo reduzido, ou seja, fundamentalmente, como a sociedade capitalista, dividida em classes sociais antagonicas. Apenas eventualmente são feitas menções à existência de outras contradições sociais (como as oposições de gênero, raça, idade, religião). Assim sendo, parece ainda restar aos que assumem o desafio de trabalhar com tais contradições o ônus de reafirmar sua validade.

Na tentativa de responder a este desafio, penso que duas vias são colocadas para uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero.

A primeira delas consiste em privilegiar a pesquisa e o ensino apoiados nas pesquisas e textos de História da Educação realizados explicitamente sob o recorte do gênero. Refiro-me aos estudos sobre instituições educacionais masculinas ou femininas, estudos sobre os processos de socialização/educação de meninas e meninos, pesquisas sobre a construção da feminidade ou masculinidade (na infância, na adolescência, nas diferentes classes sociais, em diferentes épocas, etc.), ou ainda às análises de determinados processos histórico-educacionais onde o gênero é realçado, como, por exemplo, o processo de feminização do magistério, desenvolvido no Brasil ao final do século XIX.

Uma outra via – talvez menos explorada – parece-me ser a de uma leitura “de gênero”, ou com o viés do gênero, das pesquisas históricas e de História da Educação em geral, ou seja, das pesquisas nas quais esse não foi considerado – pelo menos

4. Com referência à produção brasileira, alguns levantamentos críticos interessantes têm sido feitos em especial pela Fundação Carlos Chagas, tanto com referência à Educação, como a História e à História da Educação. Além do texto *Mulher e Educação Formal no Brasil: Estado da Arte e Bibliografia*, deve ser lembrado o recente número de *Cadernos de Pesquisa* (nº 80, fev., 1992).

explicitamente – como categoria analítica. Para compreensão desta abordagem, tomo emprestada uma expressão de Eliane Marta Lopes que falava, em sua tese de doutorado, em “fazer uma leitura educativa do movimento da história”. Assim, o que proponho é fazer uma leitura “de gênero” da história (ou da historiografia de que dispomos), uma leitura com a preocupação de desvendar o gênero, interessada na observação da construção (implícita ou explícita) dos gêneros; uma leitura capaz até mesmo de ler o silêncio, de perceber na omissão da questão, na sua negação, uma forma determinada de concepção dos gêneros. Nessa via alargam-se imensamente as fontes para a história da educação sob a perspectiva do gênero, uma vez que não mais ficamos restritas aos(as) pesquisadores(as) identificados(as) com tal temática, mas temos a nosso dispor uma produção historiográfica muito mais ampla. Tal postura exigirá, sem dúvida, o desenvolvimento de uma sensibilidade para a questão, o que, por sua vez, também irá supor uma melhor instrumentalização conceitual e teórica sobre gênero.

Evidentemente essas duas vias de análise não são excludentes e, enquanto historiadoras(es) da educação, certamente podemos cruzá-las. Observo também que, especialmente, a produção historiográfica mais recente (que tem utilizado aportes de outras áreas, como da antropologia, da sociologia, da psicanálise, da literatura) traz um material muito rico para aqueles(as) capazes de decodificar os símbolos culturais, as doutrinas normativas, as formas de organização social e os sujeitos concretos (elementos que, como lembrou Joan Scott, podem expressar os conceitos de gênero de uma sociedade).

Penso que é importante notar, ainda, o plural empregado, ou seja, venho me referindo sempre *aos conceitos de gênero*. Se, como vimos antes, quando falamos em gênero estamos nos referindo a uma construção social e histórica de sujeitos femininos e masculinos, então é imprescindível entender que há diferentes construções de gênero numa mesma sociedade - construções estas que se fazem de acordo com diferentes modelos, ideais, imagens que têm as diferentes classes, raças, religiões, etc., sobre mulher e sobre homem. Creio que devemos lembrar também que há diferentes construções de gênero numa dada sociedade em contextos históricos diferentes (o que por sua vez supõe dizer que o gênero tem história, que o feminino e o masculino se transformam histórica e socialmente). Por fim, em todos esses processos, ao se pensar na construção, parece-me que está implicada a idéia de socialização, de formação, de educação. Dessa perspectiva decorre, no meu entender, as possibilidades – e as potencialidades – de uma leitura histórica da educação sob a perspectiva do gênero.

Repetidas vezes já se afirmou que o conceito de gênero pretende enfatizar a construção *social* dos sexos. Sabemos mesmo que o uso do conceito teve, inicialmente, entre outras motivações, a preocupação de acentuar o caráter social como uma resposta, como um contraponto às interpretações biologistas, que viam na diferença sexual um determinante das posições sociais hierarquicamente diferentes de homens e mulheres. Não podemos esquecer que um amplo leque de estudiosos atribui às características biológicas os tradicionais arranjos sociais dos gêneros, ou seja, a delegação aos homens das atividades públicas, da administração e da política, e às mulheres, das atividades privadas, do cuidado e educação das crianças, dos serviços domésticos e de manutenção familiar. Em outras palavras, a supremacia social masculina e a subordinação feminina são explicadas como sendo de algum modo inevitáveis, ou, para alguns intérpretes, como preferíveis.

É portanto para se contrapor a essa posição – a qual, grosso modo, poder-se-ia classificar de conservadora⁵ – que inicialmente várias pesquisadoras americanas passaram a utilizar o conceito de gênero, procurando “insistir sobre o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo” (J. Scott, *ob.cit.*, p.5).

Como uma decorrência desse caráter social, há que lembrar que o gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas categorias partilham da característica de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos se supõe que os sujeitos são ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se *num processo de relação*.

No entanto, embora praticamente tudo do que afirmei sobre gênero também possa ser aplicado em relação à classe (pois nesse caso também não se é burguês, proletário ou camponês de modo acabado e estático, mas o sujeito constrói-se na classe e, dialeticamente, essa constrói o sujeito), há algumas diferenças fundamentais

5. O termo *conservatism* é utilizado por Alison M. Jaggar e Paula Rothenberg, em *Feminist Frameworks*, no estudo de diferentes teorias para a opressão feminina, para classificar vários autores que compreendem essa opressão como biologicamente determinada.

entre essas categorias. É importante lembrar que o gênero não é apenas social (embora algumas afirmações possam levar a essa idéia), existe nele um componente biológico. Como afirma muito apropriadamente Robert Connell (1990), o gênero é uma categoria ao mesmo tempo biológica e histórica. Diz ele, estabelecendo uma analogia com as colocações de Thompson sobre classe:

Vemos as relações do patriarcado como relações históricas, construídas pelas, e nas, práticas sociais, com as categorias fazendo-se a si próprias tanto quanto elas são feitas... Mas resta um fato inquietante. Aquelas categorias, “homens” e “mulheres” são trans-históricas em algum sentido, elas são simultaneamente sociais e biológicas (...). Temos portanto que considerar a relação da biologia com a história... (Connell, 1990, p. 90).

Talvez seja necessário desenvolver um pouco mais essa afirmação e suas conseqüências. Ao nascer, os sujeitos já trazem determinadas características biológicas que os predispõem a viver como homens ou mulheres, mas todo um conjunto de outros determinantes (sociais, psicológicos, culturais) podem levá-los a construir-se em consonância ou em oposição às características biológicas. Não são poucos os exemplos de homens criados como mulheres em conseqüência de enganos na identificação de seu sexo no momento do nascimento e para os quais a socialização (como sujeito feminino) acabou sendo de algum modo prioritária e prevalente (a experiência oposta, com referência a mulheres criadas como homens também ocorre). Há, pois, uma conjunção de fatores que se combinam para construir os sujeitos como homens ou mulheres.

No entanto poder-se-ia argumentar que esse primeiro exemplo – embora forte – é muito simplista. Creio que não faltam exemplos de outras indicações, mais sutis e talvez menos perceptíveis, dessa imbricação entre o social e a biologia⁶. Sabemos todos que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc., para as mulheres ou para os homens. Nossa tendência com referência a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo. Assim, os gestos largos, a fala forte, os passos amplos, a dedicação a tarefas que exigem força física, o maior desembaraço nas ações públicas, etc., são usualmente atribuídos aos homens; enquanto que, em contrapartida (já que o conceito de gênero é relacional), se espera que as mulheres sejam mais discretas no falar e no andar, tenham gestos

6. Para pensar sobre essa imbricação valho-me especialmente de Pierre Bourdieu, em *La domination masculine*, Actes de la Recherche, n° 84, set., 1990.

mais delicados, sentem-se e movimentem-se com graça e pudor, desempenhem-se com maior desenvoltura no cuidado de crianças e no trato com assuntos domésticos, etc. Sem lançar mão de um exemplo que é lugar comum – “homem não chora” – há sem dúvida várias outras manifestações físicas decorrentes de imposições sociais diferenciadas para homens e mulheres. Praticamente todo o movimento corporal é distinto para os dois sexos: o andar balançando os quadris é assumido como feminino, enquanto que dos homens espera-se um caminhar mais “firme” (palavra que no dicionário vem associada à seguro, ereto, resoluto - todas expressões muito masculinas e *positivas*), o uso das mãos acompanhando a fala, o direcionamento do olhar, o posicionamento de pernas no sentar, etc., enfim muitas posturas e movimentos são marcadas (programadas) para um e para outro de modo diferente. Para os homens quase não se admite a expressão de timidez e, em consequência, deles se exige o olhar direto, o enfrentamento ou até o afrontamento do outro; das mulheres pode-se esperar que ruborizem diante de determinadas situações (e efetivamente essa reação tem muita possibilidade de ocorrer, *independentemente* do controle que dela se pretenda ter). Acaba-se por incorporar (ou seja, acaba-se por “dar uma forma corpórea a”) uma série de elementos sociais sexualmente diferenciados, tornando-os aparentemente naturais para cada um dos sexos.

Essa temática é trabalhada brilhantemente por Pierre Bourdieu, no artigo *La domination masculine* (1990). Considerando a dominação masculina como a “forma paradigmática da violência simbólica”, Bourdieu demonstra (apoiado especialmente num estudo etnográfico) a somatização das relações de dominação e a construção social do sexo, além de desenvolver outros temas correlatos. Afirma que é no processo de socialização/educação que se inculca o “*habitus* sexuado e sexuante”, conforme sua teoria, ou, dizendo de outra forma, constroem-se os sujeitos masculinos e femininos, e estes não são construídos apenas socialmente, mas corporalmente, já que cada um dos sexos aprende gestos, posturas, falas, disposições, etc., a ele designado por sua sociedade; até mesmo a percepção da realidade é sexualmente conformada, ou é direcionada de acordo com o gênero. Bourdieu afirma isso de modo muito expressivo, ao dizer que “o golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um de seus *sujeitos* consiste em imprimir em seu corpo (...) um verdadeiro programa de percepção” (ob. cit., p.12).

Certamente, não há como escapar da idéia de *educação* (no seu sentido mais amplo) que está implícita nesse processo.

É preciso então evocar o trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação

coletivo, mais implícito do que explícito, do qual fazem parte principalmente os grandes rituais coletivos, e pelo qual se opera uma transformação durável dos corpos e da maneira usual de usá-los (Bourdieu, op. cit., p.11).

Essa imbricação entre o corporal e o social não só se manifesta de modo diferenciado em sociedades diferentes, mas também pode ser acompanhada (em transformação) no processo histórico, o que permite evidenciar mais claramente as relações entre biologia e história. Nas palavras de Connell, “os processos sexuais não escapam da história” (ob.cit., p.90). E, efetivamente, devemos admitir que a escolha do objeto sexual, as convenções sociais de sedução, até mesmo a “técnica de copulação”, como ele lembra, são sempre referidas socialmente. Também é preciso entender a homossexualidade ou a heterossexualidade dominante como social e historicamente determinadas. Uma sociedade, em dado momento histórico, decide (e essa decisão dá-se usualmente através de disputas e conflitos e não de modo consensual) o que ou quem é adequado sexualmente: quais os sujeitos possíveis de eleição sexual, quais as formas de aproximação e de realização da conjunção sexual, qual o momento na vida de seus membros em que essa aproximação deve acontecer, etc. Enfim, é preciso observar o quanto a sexualidade é social e histórica. Podemos também pensar em outros exemplos, para além do terreno diretamente ligado à sexualidade. As próprias etapas da vida de homens e mulheres são historicamente determinadas. A infância, da qual Philippe Ariès (1986) demonstrou a construção social ao longo dos séculos XVI a XVIII, é muito mais do que um período marcado por características físicas, e sim, na verdade, um período delimitado por fatores sociais (os quais, evidentemente, se transformam ao longo dos séculos). Poder-se-ia afirmar que cada sociedade indica quando seus membros atingem a maturidade, quando devem ter filhos, quando estão velhos, etc., e que inúmeras dessas indicações são diversificadas segundo o gênero.

Connell ainda vai além, procurando demonstrar que não é apenas nas formas mais simples ou menos conscientes de nossa prática que podemos identificar essa relação entre o social e o físico. Conforme afirma,

práticas sociais complexas e altamente conscientes, tais como as lutas de liberação, têm uma dimensão corporal. As pessoas realmente sentem de forma diferente, têm uma sensibilidade intensificada e uma maior energia, no auge de uma greve importante ou num movimento de resistência. Numa revolução a abertura das “portas da percepção” torna-se uma experiência de massa (...). A tentativa de cortar a biologia da história só pode ter êxito ao custo de empobrecer a história (Connell, op. cit. p.91).

Provavelmente ainda teremos muito que avançar na reflexão sobre essas idéias, embora talvez possamos encontrar, em nossa própria história de vida ou em nossas

observações diretas, exemplos de situações nas quais o engajamento em processos e em lutas coletivas implicaram não só transformação no plano das idéias e das representações, mas também investimento físico, desenvolvimento da sensibilidade, mudanças de percepção e até mesmo superação de limites corporais.

Talvez seja interessante pensar que alguns dos elementos aqui citados também podem ser observados com relação à classe, ou seja, também a classe (enquanto construção social) envolve o corpo – e novamente, valeria lembrar, que as classes podem apresentar diversidade quanto à expectativa de vida, quanto ao conceito de infância, à idéia de maturidade (autonomia, início de vida sexual...), etc. No entanto, com referência ao gênero, além das diferenças físicas realmente existentes e observáveis, a imbricação do social e do biológico está muito mais enraizada culturalmente e portanto são muito maiores as possibilidades de se operar a naturalização do social e a socialização do biológico.

Penso portanto que só podemos avançar em nossa leitura da história (e da história da educação) sob a perspectiva do gênero, na medida em que efetivamente aceitarmos que essa categoria é, ao mesmo tempo, social (portanto histórica) e biológica. Ao minimizarmos (às vezes até ignorarmos) a dimensão biológica presente no gênero, ficamos, no meu entender, extremamente vulneráveis às críticas e de certo modo acabamos por favorecer aqueles que pretendem ver nas distinções físicas a explicação final para as distinções sociais. Se, inversamente, enquanto historiadores(as), formos capazes de considerar e integrar o biológico à história, poderemos demonstrar que o próprio corpo é “lido” histórica e socialmente, ou seja, que também as concepções sobre o biológico dão-se num contexto sócio-histórico. Não é difícil lembrar aqui, por exemplo, o discurso médico-higienista divulgado no Brasil no final do século XIX sobre cada um dos sexos. Procurava-se, através de uma leitura “científica”, demonstrar que homens e mulheres reagem de modo diferente ao casamento e a vida familiar ou tinham distinto comportamento sexual e social devido às suas diferenças naturais, em última instância, às suas diferenças “anatômicas”. Como uma decorrência dessa “constatação”, apelava-se, então, para a mulher como sustentáculo moral do lar, freio dos excessos masculinos e educadora das futuras gerações. Exemplos como esse podem nos ajudar a compreender que as “capacidades” e as “limitações” de cada sexo são, usualmente, o resultado da posição/do lugar que a sociedade atribui aos diferentes gêneros.

Mas se continuarmos com Connell, será preciso entender que existe “uma dinâmica biológica, isto é, uma evolução orgânica”, ou seja, será preciso aceitar que o biológico também se transforma, tem ele também uma história. Para esse autor, é importante perceber que biologicamente homens e mulheres têm sofrido transforma-

ções ao longo dos tempos. Talvez possamos lembrar aqui as transformações físicas resultantes de alterações em hábitos alimentares, em condições de vida, ou em aparatos tecnológicos que, incorporando-se ao cotidiano de grande parte da humanidade, acabaram por alterar algumas de suas características como duração média de vida, envelhecimento, capacidade motora, força muscular, etc. No entanto, segundo Connell, o ritmo das transformações históricas é muito maior do que o da evolução orgânica e portanto domina seus efeitos. Desse modo, “há uma dinâmica social que incorpora, usa e transforma a diferenciação biológica”, mas a cada nova geração reproduz-se essa diferenciação biológica, embora o mundo que o “material biológico” encontre seja diferente (Connell, op. cit., p.91). Em outras palavras, deveríamos entender que cada homem e mulher que nasce encontra um mundo histórico e social diverso das gerações anteriores e o seu ser homem e ser mulher – ainda que mantenha certos atributos – também se transforma, não só socialmente, mas até mesmo biologicamente.

Há portanto, uma estreita articulação entre história e biologia, e no gênero temos integrado de modo indissolúvel estas duas dimensões. Somente um exercício analítico – provavelmente inútil – é que poderá distinguir, separar, classificar o que é físico e o que é social nos sujeitos masculinos e femininos. Se os corpos assumem a organização social, a política, as normas religiosas e culturais, também é através de manifestações físicas e corporais que se expressam as estruturas sociais. O processo de educação de homens e mulheres supõe portanto uma construção social – e corporal – dos sujeitos. Implica na transmissão/aprendizagem de princípios, valores, conhecimentos, habilidades; supõe também a internalização de gestos, posturas, comportamentos, disposições “apropriados” a cada sexo.

A Educação – no Feminino e no Masculino

Já foram apontados na seção anterior alguns aspectos que marcam os processos educativos de homens e mulheres. Talvez para alguns, isso possa parecer evidente. No entanto, não creio que a historiografia tradicionalmente produzida em nosso meio esteja atenta para esse aspecto.

Usualmente, escreve-se no masculino, ou seja, a grande maioria das pesquisas em educação (como em outras áreas) refere-se *aos alunos, aos operários, aos professores, aos adultos, etc.*, ou utiliza termos genéricos, como *a classe trabalhadora, a elite brasileira, a burguesia, o professorado, o movimento sindical...* A intenção primeira talvez seja de “dar conta” do coletivo, de fazer uma leitura mais geral e

generalizável dos fenômenos (e nada poderia ser mais enganoso do que isso!); outra interpretação possível seria perceber nestes estudos uma predominância masculina, na suposição de que o que temos construído é, primordialmente, uma história da educação dos homens. Penso que isso também não é feito. Acredito que a história que usualmente se produz, é pretensamente *neutra*, isto é, ao se referir aos movimentos de alfabetização de adultos dos anos cinquenta/sessenta, à disciplinarização imposta durante o Estado Novo, ao acesso das classes populares à escola, ou outros temas, usa-se o masculino genérico, mas lida-se de fato com atores sem corpo, sem cor, sem gênero. Na busca de um pretense coletivo, o que se consegue é uma generalização vaga, que expressa muito pouco a diversidade e complexidade do tecido social. Isso ainda fica pior quando se pretende analisar a “luta social” apoiando-se apenas em classes antagonicas, e esquecendo-se da heterogeneidade (de gênero, de raça, de etnia, de idade) que as atravessa. Parece-me portanto ser importante notar que, ao contrário do que alguns pensam, se temos poucos trabalhos sobre a *educação de meninas e mulheres*, talvez tenhamos ainda menos estudos sobre a formação de meninos e homens. Uma história da educação na perspectiva do gênero pretenderia realçar esses processos de construção.

Volto mais uma vez a uma afirmação anterior. Já notamos a importância de enfatizar que a construção de gênero não se dá através de um processo de imposição unilateral pela sociedade das atitudes e valores considerados adequados para meninas e meninos que vão então internalizá-los. Ainda que essa afirmação possa parecer dispensável, porque óbvia, muitas análises assumem tal postura determinista e mecânica. Sabemos que é impossível a imposição externa, sobre sujeitos passivos, de atitudes, práticas, habilidades, comportamentos, conhecimentos, sem que estes mesmos sujeitos aceitem, rejeitem, contestem, adaptem, enfim, sem que, de múltiplas formas, eles participem desse processo. Por outro lado, é preciso notar que em muitas áreas, como no gênero, não há uma posição única, consensual e harmoniosa que a sociedade na sua integralidade supõe ser a adequada para ser transmitida, ensinada, inculcada. Não só há diferentes proposições em conflito, defendidas por grupos sociais em luta (e a história corre o risco, como lembra Joan Scott, de registrar como única a posição que foi vitoriosa em determinado momento), como há também proposições contraditórias e conflitantes dentro de um mesmo grupo social.

Certamente, homens e mulheres são provocados ou atravessados por diferentes contradições sociais e elaboram respostas individuais ou coletivas para lidar com essas contradições. Diz Jean Anyon (1990), muito expressivamente: “o gênero envolve tanto recepção passiva quanto resposta ativa às contradições sociais” (p.14). Segundo essa autora, temos que procurar perceber as “acomodações e resistências”

das mulheres (e eu acrescentaria também dos homens) às contradições sociais. Lembra ela que há, frequentemente, expectativas divergentes (até contraditórias) para as mulheres (e provavelmente também para os homens) pertencentes a um mesmo grupo social. Podemos pensar, por exemplo, que muitas vezes se espera que as mulheres sejam dóceis, mas ativas; submissas e capazes de tomar decisões em determinadas circunstâncias; fortes, apoiando seus homens e sua família nas situações difíceis, e frágeis, exteriorizando seus sentimentos com lágrimas, rubor; carentes da proteção de seus homens e protetoras de sua prole; pode-se esperar que moças de camadas médias “façam carreira” profissional e, ao mesmo tempo, sejam perfeitas donas-de-casa e mães, etc. No entanto, conforme demonstra a pesquisadora, em situações de conflito, “nem as mulheres da classe operária, nem as da classe média são passivas”. As formas de lidar com tais contradições podem ser múltiplas, podem dar-se de modo coletivo ou individual, podem envolver acomodações e resistências e podem, segundo entendo, algumas vezes lograr(?) uma conciliação. Seria interessante observar como essas idéias são desenvolvidas em estudos referentes ao gênero masculino.

No processo de educação, há portanto um conjunto bastante complexo e contraditório de expectativas e de atribuições designadas para cada um dos gêneros, e ao(à) historiador(a) cabe estar atento(a) à complexidade desse processo. Com isso estou acenando para uma leitura mais ampliada da educação dos sujeitos, ou seja, suponho que também interessa ao estudioso da educação processos que se dão fora da escola, para além dela, mas que de um modo ou de outro acabam por atravessá-la. Quando Bourdieu fala de um “trabalho de formação que se realiza, seja através da familiarização com um mundo simbolicamente estruturado, seja através de um trabalho de inculcação coletivo” (Bourdieu, *ob.cit.*, p.11), ele certamente pretende lembrar as diversas práticas sociais que “educam” os sujeitos, muitas delas implícitas nas instituições sociais, na divisão/distribuição dos espaços físicos e do tempo, na vestimenta, na estética, etc.; e práticas explicitamente inscritas nas normas sociais, nas doutrinas religiosas, jurídicas ou educacionais. Muitas vezes sabemos “ler” nos rituais de sociedades antigas processos de masculinização ou feminização dos sujeitos, e não somos capazes de perceber nos nossos rituais, nos meios de comunicação, nas “orientações vocacionais”, nos atuais guetos profissionais ou escolares esses mesmos processos.

Tornar-se homem ou tornar-se mulher (essa última expressão feita clássica por Simone de Beauvoir) supõe portanto um trabalho de socialização de sujeitos – homens e mulheres – onde estes, longe de serem depositários passivos de uma cultura, integram-na de forma ativa e própria. Esse processo também longe de ter um final, um momento em que está “pronto”, concluído, é um processo dinâmico, que tem

potencialmente possibilidades de ser modificado, transformado – e não só porque os sujeitos, com suas trajetórias pessoais, sofrem crises ou modificações, mas também porque as sociedades transformam-se, revolucionam-se, podem assumir outros modos de produção e de reprodução da vida, podem admitir outros valores, novos símbolos, outras normas, outras representações.

Seriam muitos os exemplos que poderíamos buscar para ilustrar essas afirmações. Uma leitura da história atenta a tais questões poderia nos permitir, por exemplo, perceber na sociedade brasileira do início do século, a diversidade de processos educativos que eram empreendidos para homens e mulheres de diferentes classes sociais. Refiro-me aqui não apenas às diferenças na educação escolar proposta para meninos e meninas das classes proprietárias e trabalhadoras, mas também, aos processos educativos mais amplos que eram difundidos fora do espaço escolar e buscavam formar os novos cidadãos e os novos trabalhadores para a nascente República Brasileira.

A “construção de uma nova ideologia do trabalho”, como lembra Chalhoub, que era indispensável para exorcizá-lo do estigma da escravidão e que deveria ligá-lo à idéia de progresso, passaria a ser inculcada por diversas instâncias e de modo diversificado conforme os grupos sociais. Em especial na formação do novo trabalhador atravessar-se-iam todas as esferas da vida dos sujeitos, buscando disciplinar não apenas seu trabalho, mas também suas relações familiares, a distribuição de seu tempo de lazer, enfim, todo o seu cotidiano, e isso não se daria somente através de um processo de persuasão e educação, mas também através da coerção, da vigilância e da repressão. Certamente, o novo conceito de trabalho seria difundido por toda a sociedade, mas, como nela haveria trabalhadores e trabalhadoras, homens e mulheres das classes proprietárias, homens e mulheres brancos, negros e mulatos, brasileiros e imigrantes, seguramente diferentes idéias e posições diante do trabalho deveriam ser construídas. A forma de concebê-lo – e ao seu contraponto, o ócio – teria de ser diferente conforme os diferentes sujeitos sociais. Atividades intelectuais e de gerência para os da elite, serviços manuais para as classes populares, trabalhos próprios para mulheres e próprios para homens, corpos bronzeados e musculosos para os trabalhadores, peles brancas e lassas para a elite, “vocações” masculinas e femininas, um ócio admitido e adequado para as mulheres da elite, e um ócio negativo, a ser combatido nas classes populares, enfim disposições para diferentes atividades segundo os diferentes grupos sociais.

Todos esses processos sociais eram ainda acompanhados de um “discurso educacional” também diferenciador, que afirmava que as mulheres em geral (e os homens do povo) deveriam ser mais *educados* do que *instruídos*, entendendo-se por educação a formação (ou talvez conformação) dos sujeitos dentro de determinados princípios

morais; enquanto que a instrução deveria supor o domínio de algumas informações, habilidades, ou técnicas. Assim, admitia-se que os setores dominados tivessem um mínimo indispensável de conhecimentos, cuidadosamente integrados num conjunto de valores e princípios considerados fundamentais pelos setores dirigentes. E, certamente, toda uma ampla gama de disposições físicas e corporais, de gestos, posturas, comportamentos, vestimentas, estética, hábitos, gostos, era inculcada e cultivada, em consonância com as diferentes expectativas para cada gênero e classe. Portanto, através de diversas práticas sociais, diferentes instâncias e meios educativos, através da persuasão e da coerção seriam construídos os sujeitos sociais na sua diversidade: como homens e mulheres, da elite e dos setores populares, brancos e negros...

Talvez seja essa a contribuição que eu gostaria de trazer aqui, ou seja, a idéia de uma leitura da história da educação em que a diversidade social esteja contemplada, em que os sujeitos individuais ou coletivos não sejam “neutros”, mas que, ao contrário, se apresentem como homens e mulheres construindo-se, no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, de gênero, de raça.

Referências

- Anyon, Jean. “Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais”. In: *Cadernos de Pesquisa*, 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, mai. 1990.
- Apple, Michael. “Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente”. In: *Cadernos de Pesquisa*, 60. São Paulo, fev. 1987.
- Apple, Michael. “Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e da ideologia”. In: *Cadernos de Pesquisa*, 64. São Paulo, fev. 1988.
- Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1986.
- Arnot, Madeleine. *La hegemonia masculina, las clases sociales y la educacion de la mujer*. Tempora. Universidad de La Laguna, Tenerife, nº 9, jan/jun., 1987.
- Beauvoir, Simone. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.
- Burke, Peter (ed.). *New perspectives on historical wrinting*. Pennsylvania, State University Press, 1992.
- Bourdieu, Pierre. “La domination masculine”. In: *Actes de la Recherche*, 84, set. 1990.
- Chalhoub, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. São Paulo, Brasiliense, 1986.

- Connell, R. "Como teorizar patriarcado?" In: *Educação e Realidade*, (16)2. Porto Alegre, jul/dez. 1990.
- Costa, Albertina e Bruschini, Cristina. "Uma contribuição ímpar: os *Cadernos de Pesquisa* e a consolidação dos estudos de gênero". In: *Cadernos de Pesquisa*, 80. São Paulo, fev. 1992.
- Le cahiers du Grif – *Le genre de l'histoire*. Paris, Éditions Tierce, n° 37/38, 1988.
- Lopes, Eliane Marta Teixeira. "Histoire des femmes: uma revisão bibliográfica". In: *Educação e Realidade*, 16(2). Porto Alegre. jul/dez. 1990.
- Lopes, Eliane Marta Teixeira. "Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história". In: *Educação e Realidade*, 15(1). Porto Alegre, Faced, jan./jul. 1990.
- Louro, Guacira e Meyer, Dagmar. *Onde a mulher aprende a ser uma dona-de-casa perfeita*. Propostas de uma escola técnica feminina. Projeto de Pesquisa, 1992. (mimeo).
- Perrot, Michelle. *Os excluídos da historia. Operários, Mulheres e Prisioneiros*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- Perrot, Michelle. "Práticas de Memória Feminina". In: *Revista Brasileira de História*, 9(18). São Paulo, ago./set. 1989.
- Rosemberg, Fúlvia et alii. *Mulher e educação formal no Brasil: Estado da Arte e Bibliografia*. Brasília, INEP/FCC/REDUC, 1990.
- Rosemberg, F. e Amado, T. "Mulheres na Escola". In: *Cadernos de Pesquisa*, 80. São Paulo, fev. 1992.
- Saffioti, H. "Rearticulando gênero e classe social". In: *Uma questão de gênero*. Albertina Costa e Cristina Bruschini (org.). Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos/ São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992.
- Scott, Joan. "Gênero, uma categoria útil de análise histórica". In: *Educação e Realidade*, 16(2). Porto Alegre, Faced, UFRGS, 1990.