

2 Uma trajetória do “gênero”

Em 1949, Simone de Beauvoir, já percebendo mudanças na relação estabelecidas entre homens e mulheres, lança o primeiro volume de *O Segundo Sexo*, analisando os fatos e os mitos que, no seu entender, faziam com que a mulher tivesse uma posição social subalterna em relação ao homem.

Ao conferir relevo à questão da feminilidade – já que “ser do sexo feminino” e “ser mulher” não são expressões que guardam relação de sinonímia –, a autora refuta abstrações/negações dessa subalternidade, convidando à reflexão de certas máximas, como a afirmação de que “homens e mulheres são seres humanos” (Beauvoir, 1961, p. 7-8; 15), por demais abrangente e, aparentemente, descomprometida.

Partindo da questão “Que é uma mulher?”, Beauvoir propõe algumas respostas: primeiramente, indica a premência de que a pessoa reconheça-se como tal; implicando, igualmente, o reconhecimento de que entre mulheres e homens há uma relação assimétrica em que “ele” constitui o pólo positivo, o “todo” (à medida em que designa a própria Humanidade); e as mulheres constituem seu “negativo”, sugerindo limitações (Beauvoir, 1961, p. 9).

Destacando a alteridade como “categoria fundamental do pensamento humano”, a autora discorre sobre a relação eu/sujeito – outro/objeto; atentando para o fato de que a mulher é “o Outro” na relação com o homem, embora o sujeito-homem e objeto-mulher formem uma “totalidade” dependente, motivada por uma “necessidade biológica” (desejos sexual e de posteridade). Dependência e necessidade essas que, no entanto, não significaram a libertação feminina.

Outras importantes indagações são por ela formuladas: tendo em vista o reconhecimento da reciprocidade das relações estabelecidas entre os seres humanos, “porque as mulheres não contestam a soberania do macho? [...] De onde vem essa submissão na mulher?” (Beauvoir, 1961, p. 12).

Em continuidade, analisa o fato de as mulheres não serem numericamente minoria, lembrando que as essas detêm uma posição secundária por causa de sua

estrutura fisiológica e que “por mais longe que se remonte na história, sempre estiveram subordinadas ao homem: sua dependência não é consequência de um evento ou de uma evolução, ela não aconteceu [pois ela sempre existiu]” (Beauvoir, 1961, p. 12-13).

Referindo-se à dificuldade de as mulheres organizarem-se em um todo coletivo, a ponto de afirmarem-se como “nós”, a autora afirma que a “ação das mulheres nunca passou de uma agitação simbólica; só ganharam o que os homens concordaram em lhes conceder; elas nada tomaram; elas receberam” (Beauvoir, 1961, p. 13); reafirmando que a divisão dos sexos recai sobre os caracteres biológicos, existente “desde sempre”, não sendo, portanto “um momento da história humana” (Beauvoir, 1961, p. 13).

Em sua observação, as mulheres vivem

dispersas entre os homens, ligadas pelo *habitat*, pelo trabalho, pelos interesses econômicos, pela condição social a certos homens – pai ou marido – mais estritamente do que as outras mulheres. Burguesas, são solidárias aos burgueses e não das mulheres e proletárias; brancas, dos homens brancos e não das mulheres pretas. [...] O laço que a une a seus opressores não é comparável a nenhum outro (Beauvoir, 1961, p. 13).

Assim, respondendo a seus questionamentos anteriores, a autora não titubeia:

Recusar ser o Outro, recusar a cumplicidade com o homem seria para elas renunciar a tôdas as vantagens que a aliança com a casta superior [os homens] pode conferir-lhes. [...] Assim, a mulher não se reivindica como sujeito, porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dêle, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de *Outro* (Beauvoir, 1961, p. 14-5).

Situando o entendimento burguês sobre o significado da emancipação feminina - “um perigo que ameaça a moral e os interesses” -, Simone de Beauvoir lembra que a posição de superioridade masculina é por demais vantajosa para que haja uma dissolução desta estrutura desigual de bom grado, por parte dos homens. Pondera que até os homens “mais democráticos”, em que há o enaltecimento da figura feminina, atribuem à natureza sua inferioridade (Beauvoir, 1961, p. 18; 20).

Contraditoriamente, no que tange à menção de igualdade e diferença, é

importante o registro constante de *O Segundo Sexo*: “muitos homens afirmam de boa-fé que as mulheres *são* iguais aos homens e nada têm a reivindicar, e, ao mesmo tempo – ainda que contraditoriamente – , que as mulheres nunca poderão ser iguais aos homens e que suas reivindicações são vãs” (Beauvoir, 1961, p. 20). Contudo, para a autora, “precisamos recusar as noções vagas de superioridade, inferioridade, igualdade, que desvirtuaram tôdas as discussões e reiniciar do começo” (Beauvoir, 1961, p. 20-21).

Alertando para o fato de que a situação de cada homem e de cada mulher é que determina uma posição mais ou menos crítica de cada um, de cada uma, em relação às vivências de seu “sexo”, Beauvoir lembra que as mulheres não são mais “combatentes”, pois já foi dado o passo inicial de assunção da igualdade entre os sexos – lembrando o estatuto da mulher e o posicionamento da ONU favorável a esta questão- , sendo necessário formular reivindicações, tendo em vista as futuras perspectivas de realização social no terreno das oportunidades concretas para as mulheres, para além do que foi-lhe tradicionalmente determinado. Perspectivas e oportunidades que devem basear-se em sua liberdade de escolha.

Propondo-se a pensar “Como tudo isso [a subalternidade feminina] começou?”, procura respostas em diferentes campos do conhecimento, como a Biologia, a Psicanálise, e o Materialismo Histórico que intentam justificar a subordinação das mulheres, respectivamente, por um “destino fisiológico, psicológico ou econômico” (Beauvoir, 1961, p. 23), passando para a seara da História.

Recorrendo à História, a autora registra conclusões em três direções: inicialmente, argumenta que os homens, autores da história das mulheres, colocaram sua força física e seu prestígio moral à serviço da criação de “valores, costumes, religiões” que fortalecessem sua hegemonia. Nos poucas oportunidades em que essa hegemonia foi posta em xeque foi “porque [estes] estavam dispostos a aceitá-la” (Beauvoir, 1961, p. 167). De forma que:

Êles é que sempre tiveram a sorte da mulher nas mãos; dela não decidiram em função do interesse feminino; para seus próprios projetos, seus temores, suas necessidades, foi que atentaram. [...] O próprio feminismo nunca foi um movimento autônomo: foi, em parte, um instrumento nas mãos dos políticos e, em parte, um epifenômeno refletindo um drama social mais profundo. Nunca as mulheres constituíram uma casta separada: em verdade nunca elas procuraram desempenhar um papel na história enquanto sexo. [...] A maioria das mulheres

aceita resignadamente a sorte sem tentar nenhuma ação; as que buscaram mudá-la não pretenderam encerrar-se em sua singularidade, nem fazê-la triunfar, mas sim sobrepujá-la. Quando intervieram no desenrolar dos acontecimentos, fizeram-no de acôrdo com os homens e dentro das perspectivas masculinas (Beauvoir, 1961, p. 167-168).

A segunda conclusão de Beauvoir , já no campo da política, faz remissão à sua avaliação de que “as alavancas de mundo nunca estiveram nas mãos das mulheres” - a não ser que tenham “disfarçado” sua feminilidade em favor do título que ostentavam, como no caso das soberanas e das religiosas -, sendo que “as próprias manifestações e iniciativas femininas só se valorizaram quando uma decisão masculina as prolongou eficientemente” (Beauvoir, 1961, p. 170).

Por último, a autora discorre sobre o caráter de transição dos anos 1940/50, verificando contudo que, o fato de os “mais pesados encargos domésticos e o cuidado com os filhos recaírem sobre a mulher casada; pelo casamento ainda ser um alvo valoroso [...], pela fato de estas ainda se esforçarem para serem o quê o homem espera dela” (Beauvoir, 1961, p. 173; 176-177) comprovam o quão os valores que a supremacia que o homem personifica ainda precisa ser abalada.

Simone de Beauvoir também ressalta que os processos educativos são estratégias de manutenção da submissão das mulheres, sublinhando que “em verdade nunca [as mulheres] procuraram desempenhar um papel na história enquanto sexo” e que “entre os dois sexos não existe, ainda [...] verdadeira igualdade” (Beauvoir, 1961, pp. 167-173). Assim, a autora permite que se anteveja o caráter destacado que a noção “sexo” concentrava na alusão às bases das relações assimétricas estabelecidas entre homens e mulheres.

Dessa formulação referenciada no termo “sexo” que – nunca é demais endossar, já trazia considerações importantes sobre a não condicionalidade dos fatores biológicos à condição social impingida a homens e mulheres – à construção da concepção de “gênero”, alguns aspectos foram aprofundados, surgindo, igualmente, novas conotações na busca, sobretudo, da politização da temática que, em princípio, mobilizava apenas as mulheres.

No âmbito dos estudos feministas, notadamente aqueles desenvolvidos no Brasil, é recorrente a menção ao aspecto *relacional* contemplado na concepção de “gênero” utilizada a partir da segunda metade dos anos 1970 e consolidada nos anos 1990 (Sarti, 2004, p. 40-41; Corrêa, 2001, p. 24). Concepção esta que teve

suas nuances bem explicitadas em um capítulo do livro *Gender and the Politics of History* (1986), de autoria de Joan Wallach Scott. Esse capítulo foi traduzido para a língua portuguesa e divulgado como artigo com o título "*Gênero: uma categoria de análise histórica*" (Scott, 1990).

Scott situa nos anos 1980 a utilização do termo “gênero” – mais “objetivo e neutro do que ‘mulheres’” (Scott, 1990, p. 7) - pelas intelectuais francesas no campo das Ciências Sociais para driblar preconceitos em relação à “ruidosa e politizada” atuação feminista, pois seu uso “não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder” (Scott, 1990, p. 7).

Além disso, “gênero” passou também a ser amplamente usado na sua mais conhecida concepção, no âmbito do movimento feminista, “como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”, destacando a intenção das feministas norte-americanas de “insistir sobre o caráter fundamentalmente social das distinções fundadas sobre o sexo”. O aspecto “relacional” a que o termo remete possibilita a compreensão de que “as mulheres e os homens [devem ser] definidos em termos recíprocos e nenhuma compreensão de um deles [pode] ser alcançada por um estudo separado” (Scott, 1990, p. 5).

Assim,

o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação, no fato de que as mulheres têm as crianças e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres (Scott, 1990, p. 7).

Joan Scott colabora para a consolidação dessa concepção de “gênero” ao destacar um “núcleo essencial” de sua definição – “o gênero é um elemento constitutivo de relações fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 14) -, e fincá-lo sobre quatro pilares (Scott, 1990, p. 14-15): 1) as representações simbólicas que passam a ser referências culturais (por ex. Eva e Maria como símbolos de mulher); 2) a inscrição do masculino e do feminino em conceitos normativos que expressam dicotomias rígidas e alicerçam uma a-histórica oposi-

ção binária entre eles; 3) a inclusão e valorização da política, das instituições e da organização social nas representações de gênero e; 4) a consideração da identidade subjetiva, para além dos postulados psicanalíticos, mas realçando os contextos sociais, historicamente situados, que influenciam na constituição das identidades de gênero.

Aliando as análises pautadas em *O Segundo Sexo* e as mais contemporâneas concepções que o termo “gênero” agrega, desenvolvidas aqui a partir do propalado trabalho de Joan Scott, Rachel Soihet e Suely Gomes Costa (2008) avaliam que

Beauvoir “inaugura” muitas condutas corajosas e faz valer sua liberdade de ser. [...] Embora a liberdade econômica fosse um ingrediente decisivo para a emancipação da mulher, o problema era, em última análise, existencial: somente o homem podia alcançar o autocrescimento por via da transcendência de suas condições existenciais. A mulher, fadada a uma condição de imanência, permanece confinada a uma interminável repetição das funções femininas. Para Beauvoir, a diferença sexual era um fenômeno secundário, cultural, não biológico, que não negava o caráter universal (a igualdade) da humanidade, e não desapareceria quando essa igualdade viesse a ser reconhecida ou, como ela dizia, “restaurada” [...]. Cabe acrescentar que esta filósofa prenunciava a posterior noção de gênero com sua célebre reflexão acerca de que “a mulher não nasce, mas torna-se mulher (Soihet & Costa, 2008, p. 41).

Trabalhos de Cynthia Sarti (2004) e Heleieth Saffioti (1999) corroboram essa avaliação. A primeira autora considera a célebre formulação beavoriana de que “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (Beauvoir, 1960, p. 9) como expressão da “idéia básica do feminismo: a desnaturalização do ser mulher” (Sarti, 2004, p. 35-39), no qual a anatomia, antes de ser fulcral, sofre imposições sócio-culturais que a formatam e a partir das quais se constroem as identidades de gênero – questão que norteou debates no âmbito do feminismo brasileiro em fins dos anos 1970, tendo colaborado para a “consolidação da noção de gênero como referência para análise” (Sarti, 2004, p. 40-41).

Por sua vez, Saffioti postula que “reside aí a manifestação primeira do conceito de gênero. Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade” (Saffioti, 1999, p. 160).⁴

⁴ Além das citadas referências à importância da publicação de Simone de Beauvoir, uma gama expressiva de trabalhos foi produzida no Brasil e traduzida a partir de referências francesas que

Ainda que não se pretenda buscar o “fio da meada” da histórica formulação da noção de “gênero”, bem como das mediações estabelecidas ao longo desse processo, uma “cronologia” – modesta e ilustrativa - pontuaria, ao menos, contribuições de outros três autores: em primeiro plano, a antropóloga Margaret Mead que, em 1935, já sugeria “o uso da diferença sexual por diferentes sociedades humanas na constituição dos papéis sociais” (Soihet & Costa, 2008, p. 43).

Em seguida, houve a colaboração de Robert J. Stoller que, em 1963, apresentou o termo “gênero” no Congresso Internacional de Psicanálise, realizado em Estocolmo (Corrêa, 2001, p. 22). Repetindo seu uso ao discorrer sobre a flexibilidade das identidades, a partir do tratamento realizado com intersexuais e transexuais no seu *Sex and Gender*, este pesquisador apregoa a realização de “intervenções cirúrgicas para adaptar a anatomia genital (considerada por ele como sexo) a uma identidade sexual escolhida (considerada como gênero)” (Stoller, 1963 *apud* Soihet & Costa, 2008, p. 43-44).

Por fim, a também antropóloga Gayle Rubin que, em 1975, lança o artigo *The Traffic of Women*⁵, passando a constituir-se em “referência obrigatória na literatura feminista”, acionando o conceito de gênero no debate sobre a opressão da mulher” (Soihet & Costa, 2008, p. 44).

Sua elaboração do sistema de sexo/gênero - “conjunto de arranjos pelo qual a sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual as necessidades sexuais são satisfeitas” (Rubin, 1975 *apud* Saffioti, 1992, p. 186) – é recorrentemente mencionada; subsidia, igualmente, a afirmação do aspecto *social* privilegiado na concepção de gênero:

[...] não podemos limitar o sistema de sexo à reprodução nem no sentido social nem no sentido biológico do termo. Um sistema de sexo/gênero não é simplesmente o momento reprodutivo de um ‘modo de produção’. A formação da identidade de gênero é um exemplo de produção no reino do sistema sexual. E um sistema sexo/gênero envolve mais do que as ‘relações de procriação, reprodução no sentido biológico’. [...] O sistema sexo/gênero não é imutavelmente opressivo e tem perdido muito de sua função tradicional. Entretanto, ele não será abolido na ausência de oposição. Ele ainda carrega o fardo social de sexo e gênero, de socialização dos imaturos e de fornecimento de asserções definitivas sobre a natureza dos próprios seres humanos. E ele serve a outros fins econômicos e políticos, diferentes daqueles que originalmente deveria

aduzem criticamente, de forma favorável ou não, a vários pontos abordados pela autora (Saffioti, 1999; Chaperon, 1999; Soihet & Costa, 2008).

⁵ *O tráfico das mulheres: notas sobre a economia política do sexo*. 1975.

satisfazer. O sistema sexo/gênero deve ser reorganizado através da ação política. [...] Sistemas de sexo/gênero não são emanções a-históricas da mente humana; eles são produtos da atividade humana histórica (Rubin *apud* Saffioti, 1992, p. 183).

Maria Luíza Heilborn (1992) também se remete a *The Traffic of Women*, enfatizando a principal questão de sua autora: “Quais são as relações sociais que engendram a domesticação das mulheres?”.

Em seu entendimento, Rubin (1975) desenvolve o conceito de *sistema sexo/gênero*, no qual “o indicador anatômico e a elaboração cultural [são] elementos distintos presentes naquilo que outrora se designava como papéis sexuais” (Heilborn, 1992, p. 109).

Contudo, ao argumentar sobre a imprecisão cognitiva da expressão *relações de gênero* Heilborn avalia que, se por um lado Gayle Rubin “realiza uma verdadeira peroração em favor de uma sociedade sem gênero (*genderless*)” (Heilborn, 1992, p. 99, 105), por outro, peca em individualizar o entendimento de trocas que são sociais, tratando cada ser humano de forma extremamente individualizada (Heilborn, 1992, p. 106).

Saffioti endossa este ponto de vista ao pontuar que o trabalho de Gayle Rubin reflete “grande preocupação com o exercício da sexualidade”, apontando que homens e mulheres teriam uma “sexualidade natural, na qual estão inscritos impulsos e necessidades que não variam, pois são associáveis. Esta dicotomização entre natureza e cultura constitui a base do conceito de sistema de sexo/gênero” (Saffioti, 1992, p. 187), impossibilitando a compreensão do caráter relacional valorizado na concepção de “gênero” que mais fortemente tem sido aceita e alicerçado os trabalhos nesta área.

Como o título *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade* sugere, Judith Butler (2008) é uma das autoras contemporâneas que tem se debruçado, de forma bastante crítica, sobre o conceito de “gênero”. Em seu entendimento, este construto tem cristalizado as categorias masculino e feminino. Pondera a autora, sobre o quão problemática é a presunção de que a noção de “feminino” é estável e relacionada à “mulher”, como se falar “de mulheres e às mulheres” fosse passível de fomentar a agregação por uma *identidade* comum que redundasse em reivindicações políticas, notadamente por parte do movimento feminista .

Não obstante, a autora reconhece que o investimento desse movimento para que se definisse um sujeito “mulheres” tenha parecido óbvio, já que a labuta se dava num contexto no “qual a vida das mulheres era mal representada ou simplesmente não representada” (Butler, 2008, p. 8-9; 18).

Em sua concepção, a busca por “uma base universal para o feminismo, a ser encontrada numa identidade supostamente existente em diferentes culturas, estaria vinculada à visão de uma certa unidade da opressão feminina no âmbito da dominação imposta pelo patriarcado” (Butler, 2008, p. 20-21).

Ainda que situe críticas a este “patriarcado universal”, a mesma avalia que “a noção de uma concepção genericamente compartilhada das “mulheres”, corolário dessa perspectiva [tida como responsável pela produção da experiência comum de subjugação das mulheres] tem se mostrado muito mais difícil de superar” (Butler, 2008, p. 20-21).

Conceitualmente, Judith Butler alerta para a singularidade de identidade a que o termo “gênero” pode remeter, já que não se pode isolar o “gênero” das intercorrências político-culturais e “nem sempre [o gênero] se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque [este] estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas” (Butler, 2008, p. 20).

Identificando as “estruturas jurídicas da linguagem e da política” como constituintes do campo contemporâneo do poder, Butler impõe-se a tarefa de “formular [...] uma crítica às categorias de identidade” naturalizadas em tais estruturas,. perguntando-se: “Em que medida a categoria das mulheres só alcança estabilidade e coerência no contexto da matriz heterossexual?” (Butler, 2008, p. 22).

Instigando para esta reflexão, ela recorre à ideia de gênero com o seu sentido relacional, tal qual proposto por Joan Scott, para indicar sua sustentação no vínculo de “um” em relação “ao seu oposto”, num contexto em que “um” e “outro” aplicam-se “a pessoas reais” que têm “uma ‘marca de diferença biológica, lingüística e/ou cultural [na qual] ‘o gênero pode ser compreendido como um significado assumido por um corpo (já) diferenciado sexualmente”. Assim, o gênero denotaria “um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes” (Butler, 2008, p. 28-29).

Com o intuito de formular uma concepção de gênero que abranja as

relações de poder que produzem o sexo como *a priori*/imutável/natural (Butler, 2008, p.26), Judith Butler parte da constatação de que o gênero como construção “sugere um certo determinismo” de seus significados - “inscritos em corpos anatomicamente diferenciados”- e pode dar a impressão de uma fixidez, no qual a biologia não seria o destino, como no caso do sexo, mas a cultura. Afirma a autora que “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”, devendo fazer referência ao

[...] aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele é também o meio discursivo/cultural pelo qual ‘a natureza sexuada’ ou ‘um sexo natural’ é produzido e estabelecido como ‘pré-discursivo’, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura (Butler, 2008, p. 25-26).

Assim, conclui que

[...] já está claro que colocar a dualidade do sexo num domínio pré-discursivo [logo, tê-lo como um *a priori*] é uma das maneiras pelas quais a estabilidade interna e a estrutura binária do sexo são eficazmente asseguradas. Essa produção do sexo *como* pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por *gênero* (Butler, 2008, p. 25-26).

Em um de seus diálogos com a obra de Simone de Beauvoir⁶, Judith Butler reconhece a concepção de gênero como “construção” na conhecida assertiva “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, mas indaga-se se ao longo desse processo construtivo o gênero assumido não poderia ser outro.

A autora acrescenta ainda:

Beauvoir diz claramente que a gente “se torna” mulher, mas sempre sob uma compulsão cultural a fazê-lo. E tal compulsão claramente não vem do ‘sexo’. Não há nada em sua explicação que garanta que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. Se, como afirma ela [Beauvoir], “o corpo é uma situação”, [ele é] sempre interpretado por meio de significados culturais [podendo-se concluir que o sexo, remetido a este corpo, não pode ser um destino biológico/pré-discursivo]. Sem dúvida, será sempre apresentado, por definição, como tendo sido gênero desde o começo” (Butler, 2008, p. 27).

⁶ Embora, não totalmente referidas neste trabalho, Judith Butler traz as idéias de Beauvoir várias vezes para o debate, discutindo tanto o conceito de “gênero” quanto de “identidade”, contrastando-as, inclusive com observações de outras autoras, como Luce Irigaray (1985) – com a qual Butler sugere concordar – e Monique Wittig (1983; 1984; 1985). A este respeito consultar, particularmente, o capítulo *Gênero: as ruínas circulares do debate contemporâneo*, constante da obra citada (Butler, 2008, p. 26-48).

Com efeito, ao adensar o debate sobre a relação sexo/gênero, Judith Butler (2008, p. 102-109) trabalha com idéias psicanalíticas e com indicações trazidas por Lévi-Strauss (1969), enfatizando formulações de Gayle Rubin que também utiliza tais referências.

Do já citado *The Traffic of Women*, Butler sublinhará que o sistema sexo/gênero é entendido como “o mecanismo cultural regulamentado de transformação de masculinos e femininos biológicos em gêneros distintos e hierarquizados [sendo] comandado pelas instituições culturais”, que as leis fazem inculcar e “que estruturam e impulsionam o desenvolvimento psíquico individual” (Butler, 2008, p. 111-112).

A autora ressalta ainda que, no entendimento de Rubin,

[...] antes da transformação de um masculino ou feminino biológicos em um homem ou uma mulher com traços de gênero, “cada criança contém todas as possibilidades sexuais acessíveis à expressão humana”; [empreendendo um esforço para distinguir sexo e gênero, presume que] a realidade ontológica anterior e distinta de um ‘sexo’ [...] é transformado [...] em “gênero” (Butler, 2008, p. 112).

Consequentemente, após já ter embaçado as certezas quanto à importância da constituição de uma “identidade” em torno do sujeito a qual o movimento feminista se dirigiu ao longo de sua história, Judith Butler subverte, igualmente, a concepção de “gênero” que foi se afirmando a partir do final dos anos 1980, ao buscar em Rubin mais uma inspiração para ruir com suas bases:

Com o afrouxamento do caráter compulsório da heterossexualidade e a emergência simultânea de possibilidades culturais bissexuais e homossexuais de comportamento e identidade, Rubin contempla a derrocada do próprio gênero. [...] Na medida em que o gênero é a transformação cultural de uma polissexualidade biológica em uma heterossexualidade culturalmente comandada, e na medida em que a heterossexualidade expõe identidades de gênero distintas e hierarquizadas para alcançar seu objetivo, o colapso do caráter compulsório da heterossexualidade implicaria, para Rubin, o corolário do colapso do próprio gênero. [...] A tese de Rubin repousa sobre possibilidade de que a lei seja de fato subvertida, e de que a interpretação cultural de corpos diferentemente sexuais possa ocorrer, em termos ideais, sem referência à disparidade de gênero (Butler, 2008, p. 113).

Ainda que a complexidade do pensamento de Butler dificulte sobremaneira qualquer tentativa de resumi-lo, pode-se dizer que ao definir

“gêneros inteligíveis’ [como] aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Butler, 2008, p. 38), a autora muito esclarece sobre a principal crítica que desenvolve à categoria de gênero no que esta remete ao aspecto relacional:

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e ‘fêmea’. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam existir – isto é, aquelas em que o gênero não decorre do sexo e aquelas em que as práticas do desejo não ‘decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’. [...] Ora, [a persistência e proliferação de certos tipos de ‘identidade de gênero’, como os intersexuais e transexuais] criam oportunidades de expor os limites e os objetivos reguladores desse campo de inteligibilidade e, conseqüentemente, de disseminar, nos próprios terrenos dessa matriz de inteligibilidade, matrizes rivais e subversivas de desordem de gênero (Butler, 2008, p. 38-39).

Em que pese a pertinência da crítica que perpassa o trabalho de Judith Butler quanto à correspondência biunívoca que, socialmente ainda se tenta, estabelecer ao relacionar-se sexo/gênero/desejo (definidor da orientação sexual), como se houvesse duas alternativas possíveis a que todos devem buscar enquadramento nessa tríade, as reflexões de Joan Scott (1990) se coadunam de forma mais direta com o objetivo desse trabalho ao discutir, considerando-se o aspecto relacional que destaca, como as imagens de “masculino” e “feminino” consolidadas desde o início do século XX repercutiram e determinaram a conformação de lugares para mulheres e homens na sociedade brasileira; donde a escola como uma instituição na qual o trabalho feminino assume centralidade é um dos territórios a ilustrar esse fato.

* * * * *

A eleição da categoria *gênero*, com ênfase em seu aspecto eminentemente relacional, vinculada ao exercício do poder, pretende dar visibilidade a uma dicotomia que está posta ainda nos dias atuais quando a inserção de educadores (e não de educadoras) em determinados segmentos educacionais, como a Educação Infantil, é estudada.

Pesquisa exploratória realizada no ano de 2008, no site de relacionamentos *Orkut*, possibilitou o estabelecimento de contatos informais com homens que assumiram o cargo de Agente Auxiliar de Creche – AAC - , após aprovação em concurso público para atuarem em instituições mantidas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Na oportunidade, teve-se acesso a relatos que, de forma contundente, informam sobre dificuldades colocadas pelas famílias, por representantes do sistema educacional e pelas mulheres que atuam como AACs no que tange à atuação masculina nesse cargo.

As especificidades que seriam inerentes ao “masculino” e ao “feminino” - concretizadas em suas respectivas atribuições de gênero - são acionadas nos processos que se instauram para dificultar a presença dos homens como educadores da primeira infância.

Corroborando o fato de que o estudo das dicotomias que baseiam as construções de “masculino-feminino” é fulcral para a pesquisa em tela, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, ao apresentar *Trajétoias de feminização do magistério* (Chamon, 2005), remete-se à Revolução Industrial, quando se destacaram emergentes fazeres profissionais para o público masculino, justificando a aproximação das mulheres com o campo educacional.

Para o autor, no entanto, a hegemonia feminina nesta área não é “uma mudança puramente biológica, ela se inscreve no campo do simbólico. Na realidade, o que muda é o gênero do magistério e não o sexo, de uma ação eminentemente masculina para uma atividade feminina” (Chamon, 2005, p. 11).

Este ponto de vista, é ratificado por Marília Pinto de Carvalho que, privilegiando a análise do trabalho docente a partir da concepção de cuidado infantil, analisa que, considerando a bipolaridade

em que nossa cultura compreende a masculinidade e a feminilidade, o trato com as emoções e a ênfase nas relações interpessoais é terreno feminino, o que nos permite apreender uma das dimensões da feminização da escola primária e seu ensino, percebidos culturalmente como instituição e ocupação do gênero feminino, independentemente do sexo de quem os corporifica, se professor ou professora (Carvalho, 2005).

Há de se ressaltar, assim, a análise da autora quanto ao fato de a escola ter se tornado um “terreno” feminilizado, pela natureza das ações que comporta e as

expectativas sociais a que tais ações aduz. Entre suas muitas acepções, normalmente, “terreno” alude a “espaço de terra”, podendo ser considerado com o “ramo de atividade, setor”. Com o objetivo de aprofundar essa ideia e estudar as repercussões políticas provocadas pelas citadas expectativas sociais propõe-se o estudo da escola, considerando-a como um território que, embora guarde, em primeira instância uma simples remissão à terra, é uma concepção que afigura-se muito apropriada para a reflexão das relações de gênero e de poder a que as instituições educacionais dão lugar.

2.1.

A constituição de um “território minado” para os homens

Objetivando o estudo do processo de inserção feminina no território-escola para, posteriormente, aí constituir um gritante predomínio, recorrer-se-á ao trabalho de autores vinculados à Geografia – disciplina na qual o conceito de território emerge e, de forma mais fecunda, é discutido.

Todo exórdio que se vale da etimologia, ainda que peque pela falta de originalidade, mobiliza, ao menos, a curiosidade do leitor. Via de regra, também costuma causar estarrecimento e a estranha sensação de que algo, enfim, foi explicado. Em se tratando do vocábulo “território”, algo semelhante, provavelmente, dar-se-á.

De forma geral, ao ouvirmos falar “território”, vem à mente “terra”, “espaço físico”, como bem situa Haesbaert (2010, p. 42). Do latim *territorium* (usado pelos galegos no século XIII ao XVI como *terratorium*), “terra” realmente é seu vocábulo de origem, ao qual o uso no campo do Direito, ainda no século VI, parece ajudar a entender: o *jus terrendi* aduz à porção de terra delimitada que faz parte de uma jurisdição político-administrativa, bem como faz referência ao “direito de aterrorizar” (Haesbaert, 2010, 43).

A interessante remissão ao terror, baseada na relação existente entre *territorium* e *terreo-territor*, até é posta em dúvida por dicionaristas britânicos: não obstante a sinalização da dúvida, registram que território pode originar-se de “terrene”, “lugar de onde as pessoas são expulsas ou advertidas para não entrar” (Haesbaert, 2010, p. 43).

Com essas definições em mente, por certo, a recorrência aos estudos de Claude Raffestin (1993), Milton Santos (1994, 2007, 2008), Rogério Haesbaert (2010) e Antonio Carlos Robert Moraes (2008) muito contribuirá para a apreensão das especificidades expressas na concepção de território.

2.1.1. Diferentes leituras sobre “território”

Para Milton Santos, a formulação inicial do conceito de território, divulgado a partir de 1978, esteve vinculada às reflexões acerca do Estado-Nação:

A utilização do território pelo povo cria o espaço. [...] O território é imutável em seus limites, uma linha traçada de comum acordo ou pela força. [...] Ele [o território] se chama *espaço* logo que encarado segundo a sucessão histórica de situações de ocupação efetiva por um povo – inclusive a situação atual – como resultado da ação de um povo, do trabalho de um povo, resultado do trabalho realizado segundo as regras fundamentadas do modo de produção adotado e que o poder soberano [do Estado] torna em seguida coercitivas. É o uso deste poder que, de resto, determina os tipos de relações entre as classes sociais e as formas de ocupação do território (Santos, 2008, p. 233).

Mas é o próprio Santos que analisa que existe uma “dialética entre o macro-espaço, o Estado e o microespaço” (Santos, 2008, p. 232), apontando para a noção de “territorialidade” Essas idéias são exploradas em *O Espaço do cidadão* (2007):

O território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico. A linguagem regional [por exemplo] faz parte desse mundo de símbolos, e ajuda a criar esse amálgama, sem o qual não se pode falar de territorialidade. Esta não provém do simples fato de viver num lugar, mas da comunhão que com ele estabelecemos (Santos, 2007, p. 82).

Essa noção é também acionada quando o autor introduz a importância da cultura nessa reflexão. Cultura e território formam, assim, o seu “modelo cívico” de abordagem da *cidadania*.

Com efeito, Milton Santos explica que:

Assim como cidadania e cultura formam um par integrado de significações, assim também cultura e territorialidade são, de certo modo, sinônimos. A cultura, forma de comunicação do indivíduo e do grupo com o universo, é uma herança, mas também um reaprendizado das relações profundas entre o homem e o seu meio, um resultado obtido por intermédio do próprio processo de viver. Incluindo o processo produtivo e as práticas sociais, a cultura é o que nos dá a consciência de pertencer a um grupo, do qual é o cimento. É por isso que as migrações agridem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar (Santos, 2007, p. 82).

Fugindo, no entanto, a qualquer desfecho trágico, Santos pontua que a relação deste novo ambiente “com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura” (Santos, 2007, p. 83), possibilitando integração das pessoas e a recuperação de uma parte sua “que parecia perdida” com a mudança de territorialidade empreendida (Santos, 2007, p. 83).

Lembrando que “o cidadão é o indivíduo num lugar” (Santos, 2007, p. 151), o autor afirma a impossibilidade de “imaginar uma cidadania concreta que prescindia do componente territorial” (Santos, 2007, p. 144). Desenvolve a idéia de *geografização da cidadania* supondo que direitos territoriais, direitos culturais e direito ao entorno devem ser garantidos, num contexto em que a “sociedade civil é, também, território, e não se pode definir fora dele” (Santos, 2007, p. 151).

Ainda com o aporte de Milton Santos, pode-se considerar que, na atualidade, o território é formado por lugares em rede e pelo “espaço banal” – “espaço de todos”, nos quais, a despeito de quaisquer diferenças, pode se desenvolver o “acontecer solidário”, apresentado sobre três formas: o “acontecer homólogo” – característico da produção agrícola e urbana; o “acontecer complementar” – próprio das relações cidade-campo e; o “acontecer hierárquico”, importante para esse estudo.

No campo da produção de sentidos, a questão de como homens e mulheres devem (na ordem heteronormativa), respectivamente, viver sua masculinidade e feminilidade têm fundamentado as relações sociais de forma tão contígua que, descontextualizada e a-historicizada, têm-se a impressão de que “desde sempre foi assim”, naturalizando-se tais construtos culturais.

De acordo com Santos (1994), se no caso dos aconteceres homólogo e

complementar, o território é marcado pela generalização da informação alicerçada em regras decididas localmente, em se tratando do acontecer hierárquico, institui-se “um cotidiano imposto de fora, comandado por uma informação privilegiada, uma informação que é segredo e é poder” (Santos, 1994, p. 17). Assim, em detrimento da técnica, que corresponde ao acontecer homólogo e acontecer complementar, o acontecer hierárquico baseia-se na primazia das normas, com a relevância da política.

Pode-se, desta forma, compreender como a não-problematização das bases nas quais homens e mulheres são premidos a colocarem-se diante de si e dos outros sob uma perspectiva política, logo relacionada ao poder, dá azo à difusão da masculinidade e da feminilidade como arcabouços socioculturais naturais, observáveis biologicamente. Possibilita-se, assim, a conclusão de que sua sustentação se dá, quase automaticamente, como uma norma a que todos/as devem atender; e cujas motivações originárias, desconhecidas (quase vindas do além), esfumaçam o que masculinidade e feminilidade têm de construído, elaborado ao longo dos séculos. A “certeza” de tal construção exaure-se, tamanha a divulgação que recebe em territórios específicos, como a Academia; mas passa como “verdade” a outros olhos.

Rogério Haesbaert é outro geógrafo que muito contribui para o estudo sobre território, reconhecendo suas dimensões política, cultural, econômica e “natural”, propondo uma perspectiva integradora para sua compreensão (Haesbaert, 2010, p. 41). Segundo o autor, o “território, de qualquer forma, define-se antes de tudo com referência às relações sociais (ou culturais, em sentido amplo) e ao contexto histórico em que está inserido” (Haesbaert, 2010, p. 78).

Aludindo a duas características que considera básicas na definição de território, Haesbaert salienta-as: uma, referente ao aspecto político, deve focalizar os macro e micropoderes que o conformam e; a segunda, o caráter integrador do território via Estado, cujo “papel gestor distributivo”, analisado em correlação com as ações grupais e individuais, não podem ser menoscabadas (Haesbaert, 2010, p. 76).

Atentando para esse sentido relacional do território, Haesbaert afirma ainda que este deve responder “pelo conjunto de nossas experiências, ou, em outras palavras, relações de domínio e apropriação, no/com/através do espaço [nos

quais] os elementos-chave responsáveis por essas relações diferem consideravelmente ao longo do tempo” (Haesbaert, 2010, p. 78).

Desta forma, pode-se aliar as reflexões do autor, com a elaboração continuada de fazeres e “modos de fazer” femininos, que foram postos em prática nas escolas que acolhiam às crianças nas séries iniciais, como articuladores de *relações de domínio e apropriação* engendrados nestas instituições.

Cabe ressaltar que Rogério Haesbaert destaca, igualmente, que “o território pode ser concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural (Haesbaert, 2010, p. 79). Tal compreensão pressupõe uma “concepção do espaço geográfico como um híbrido”, possibilitador da articulação entre sociedade e natureza, política, economia e cultura.

Antonio Carlos Robert Moraes, teorizando sobre a constituição da Geografia Humana, se debruça sobre o conceito de território para valorizar a “relação sociedade-espaço em si” na constituição do objeto geográfico. De forma que, a escolha do território

[...] recai no atributo de ser o uso social o seu elemento definidor. Em outros termos, é a própria apropriação que qualifica uma porção da terra como um território. Logo, esse conceito é impossível de ser formulado sem o recurso a um grupo social que ocupa e explora aquele espaço, o território – nesse sentido – inexistindo enquanto realidade apenas natural (Moraes, 2008, p. 45).

Conferindo ênfase ao fato de que análises a partir do território possibilitam a expressão de “combates e antagonismos entre interesses e projetos sociais” (p. 46), Moraes considera que a assunção do território é produtiva, pois

Do ângulo epistemológico, transita-se da vaguidade da categoria espaço ao preciso conceito de território. E neste, ou melhor, em sua produção, às determinações mais especificamente econômicas associam-se injunções do universo da política. Na historicidade plena dos processos singulares brota a possibilidade de indicar os agentes do processo, os sujeitos concretos da produção do espaço (Moraes, 2008, p. 45).

Decerto, quando Antonio Moraes ressalta a política como um dado constituinte do território alude, para além do micro-campo do partidarismo

oficializado, às muitas formas de poder que vão sendo instituídas, como o mesmo exemplifica: “Os usos do solo, os estabelecimentos humanos, as formas de ocupação e as hierarquias entre os lugares expressam os resultados de lutas, hegemonias, violências, enfim, são resultados de atos políticos” (Moraes, 2008, p. 46).

Elencando-se, por fim, as contribuições da obra clássica de Claude Raffestin, encontra-se a definição de que

[...] o território se forma a partir do espaço, é o resultante de uma ação conduzida. [...] ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator “territorializa” o espaço”. [Assim,] o território, nesta perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder (Raffestin, 1993, p. 143-144).

Sendo uma produção a partir do espaço, o território inscreve-se num campo de poder, no qual:

[...] toda construção da realidade é um instrumento de poder [e que todo] projeto [instituído num território] é sustentado por um conhecimento e uma prática, isto é, por ações e/ou comportamentos que [...] supõem a posse de códigos, de sistemas sêmicos [cuja eficácia reside também no fato de que se trata de um puro jogo estrutural que transcende os objetos representados] (Raffestin, 1993, p. 144-145).

Sob esse ângulo, é importante não perder de vista a vinculação da subalternização feminina às diferentes áreas que foram acionadas para justificá-las, bem como os códigos que foram de tal forma incorporados através das gerações, ao menos na sociedade ocidental, que se confundem como se fossem esquemas originários do próprio devir humano.

Claude Raffestin, que também busca a obra de Michel Foucault a clara que a “passagem de uma estrutura de poder para uma outra significa também a substituição de um embasamento territorial para outro” (Raffestin, 1993, p. 171), no qual

Centralidade e marginalidade se definem em relação à outra e são especificamente relacionais, ou seja, podem se inverter no território, sem que o mecanismo seja questionado: a centralidade pode se tornar marginalidade e vice-versa, num dado lugar (Raffestin, 1993, p. 188).

Na trilha desenhada por esses estudiosos, a menção à obra de Foucault parece pleonástica. Por outro lado, o resultado da busca do termo “território” nas produções do autor, apesar de não ser de grande monta em termos quantitativos, suscita importantes observações.

De fato, Judith Revel em seu *Dicionário Foucault* admite que “só alguns textos, em trinta anos de reflexão, parecem abordar de maneira direta o problema do espaço” (Revel, 2011, p. 50). O “verbetes território” não consta de seu inventário.

Foucault refere-se ao espaço, inicialmente, a partir do encarceramento; depois, baseando-se nos processos de transgressão e resistência e; também, nas preocupações sobre o espaço urbano e população. Contextualiza que “somente na década de 1970, [...] o espaço é novamente descrito como espaço de poder”, através do qual “desdobram-se os dispositivos de controle, os diagramas de força, os esquadrinhamentos e as repartições, os locais e a organização de todo um trabalho de vida que Foucault chamará logo de biopolítica” (Revel, 2011, p. 52).

Registros de Michel Foucault expõem sua concepção sobre a disciplina, remetendo ao espaço como um “lugar de distribuição” vinculado a esse dispositivo de poder, engendrado nas fábricas, nas escolas, nos quartéis, entre outras instituições. De sorte que, informa que aí, “Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (Foucault, 2011a, p. 139).

Não obstante, em seguida, Foucault caracteriza a disciplina – instituída por “elementos [que] são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros” (Foucault, 2011a, p. 140) - demarcando que nessa, “A unidade não é portanto o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição *na fila*: o lugar que alguém ocupa numa classificação [...]” (Foucault, 2011a, p. 140).

Em 1976, dialogando com a Geografia em entrevista publicada no periódico *Hérodote*, Foucault diferencia alguns construtos, após ser contestado sobre o uso de muitas “metáforas espaciais”, tais como lugar, campo, solo, regiões, paisagem. Ele precisará que “Território é sem dúvida uma noção geográfica, mas é antes de tudo uma noção jurídico-política: aquilo que é controlado por um tipo de poder” (Foucault, 2010b, p. 157).

Ao ouvir o comentário sobre a ligação dessas “metáforas espaciais” com as estratégias e com a guerra e suas estratégias, resume: “Reprovaram-me muito por essas obsessões espaciais, e elas de fato me obcecaram. Mas, através delas, creio ter descoberto o que no fundo procurava: as relações que podem existir entre poder e saber (Foucault, 2010b, p. 158).

Foucault reiterará que tais relações de poder “remetem àquelas formas de dominação a que se referem noções como campo, posição, região, território” não podendo ser dissociadas dos discursos que “se transformam em, através de e a partir das relações de poder” (Foucault, 2010b, p. 158).

Assim, em que pese a amplitude da concepção com o qual Foucault trabalha, esta e as demais referências às relações de poder, feitas pelos diferentes autores que contribuíram para essa reflexão, auxiliam no estudo das pactuações feitas no território-escola. Nesse, a presença maciça de mulheres no atendimento direto às crianças, adolescentes e jovens forjou práticas peculiares, por vezes imbuídas, ainda que não declaradamente, de ideais de conservação de uma dada ordem.

A partir desses estudos, as análises das instituições de educação infantil como território (do) feminino e a conflituosa chegada dos agentes auxiliares de creche nas creches públicas na cidade do Rio de Janeiro cria um cenário que se constitui oportunidade ímpar para a observação de como as relações de poder podem ser repactuadas, a fim de que se permita o trânsito de profissionais detentores de identidades de gênero que, hegemonicamente, não estão vinculadas às atividades de educação e cuidado da infância.

2.2.

A generificação do território-escola: um breve histórico

No que tange à educação sistemática, registra-se que, no cenário europeu, as primeiras instituições escolares organizaram-se entre os séculos XV e XVII, inspiradas nas fundações monásticas nas quais predominava o regime de internato.

Essas escolas pioneiras destinavam-se ao sexo masculino: meninos e

jovens eram submetidos à reclusão e rigorosa disciplina, de forma a moldar o pequeno burguês francês ou o *gentleman*, conforme o modelo inglês. As meninas burguesas somente tiveram acesso à educação no início do século XIX, período no qual poucas passaram a ser educadas em conventos ou eram enviadas para casas de outra família para o aprendizado de um ofício. A maioria continuou a receber educação assistemática em seus lares.

Tendo a realidade brasileira como objeto de reflexão, no que tange à educação desenvolvida fora dos marcos domésticos, o período colonial caracterizou-se pela atuação majoritária dos jesuítas (Ribeiro, 2003, p. 21). Num tempo em que ainda não se podia falar em uma educação escolarizada nos moldes conhecidos hodiernamente, a proclamação da independência, em 1822, foi fato determinante para as tímidas modificações postas em prática.

Guacira Lopes Louro discorre sobre a inserção social feminina no período em apreço, afirmando que não se pode esquecer que, de um modo geral, as meninas das camadas populares estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridade sobre qualquer forma de educação escolarizada (Louro, 2001, p. 445).

Após 1759, com a expulsão dos jesuítas, “foram homens que se ocuparam do magistério com mais frequência, tanto como responsáveis pelas ‘aulas régias’ – oficiais – quanto como professores que se estabeleciam por conta própria” (Louro, 2001, p. 449).

Assim, diferentes autoras localizam no ano de 1827, o primeiro instrumento legal autorizando o funcionamento de escolas de Primeiras Letras para as meninas e que deveriam ser ensinadas por professoras (Campos, 2002, p. 16; Demartini & Antunes, 2002, p. 69).

Não obstante, na metade do século XIX, o nível secundário acolhia principalmente estudantes do sexo masculino. Essa situação perdurará até a Reforma Leôncio de Carvalho (19/04/1879) por meio da qual se organiza o ensino feminino em nível secundário, no âmbito da iniciativa privada (Ribeiro, 2003, p. 57, 67).

Por sua vez, o Decreto Nº 1331-A/1854, que *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte* - no capítulo que versa sobre as “Condições para o magisterio publico; nomeação, demissão e

vantagens dos professores” expressa, claramente, o recorte de gênero:

Art. 16. As professoras devem exhibir, de mais, se forem casadas, a certidão do seu casamento; se viuva a do obito de seus maridos; e se viverem separadas destes, a publica fórma da sentença que julgou a separação, para se avaliar o motivo que a originou.

As solteiras só poderão exercer o magisterio publico tendo 25 annos completos de idade, salvo se ensinarem em casa de seus paes e estes forem de reconhecimda moralidade (Brasil, 1854).

No item “Das escolas publicas; suas condições e regimen” há a seguinte orientação:

Art. 50. Nas escolas para o sexo feminino, além dos objectos da primeira parte do art. 47 [instrucção moral e religiosa; leitura e escripta; noções essenciaes da grammatica; principios elementares da arithmetica; systema de pesos e medidas do municipio], se ensinarão bordados e trabalhos de agulha mais necesarios.

Art. 51. Em cada parochia haverá pelo menos huma escola do primeiro gráo para cada hum dos sexos (Brasil, 1854).

No final do período em estudo, não por acaso, o analfabetismo caracteriza marcadamente a população feminina – muito embora não lhe seja uma especificidade, já que o quadro geral é desalentador.

Sabe-se que uma pequena parcela de mulheres era tradicionalmente preparada na família pelos pais e preceptores, limitando-se, entretanto, às primeiras letras e ao aprendizado das prendas domésticas e de boas maneiras. Uma quantidade ainda menor recebia uma instrução secundária não muito profunda, até porque esses cursos não permitiam o acesso ao Nível Superior, incluindo o ensino de línguas modernas, ciências (especialmente consideradas em suas aplicações práticas) e as disciplinas pedagógicas (Ribeiro, 2003, p. 67- 68).

Embora fosse no âmbito dos direitos políticos - cujo reconhecimento buscava-se através da conquista do direito de votar e ser votada - que erigiu-se a bandeira de luta do movimento feminista brasileiro até 1930, o acesso à educação também já era reivindicado por outros segmentos sociais, como o movimento anarquista.

No entanto, as reivindicações em prol da educação das mulheres contavam com justificativas diversas: se para o movimento anarquista tal acesso significaria

“emancipação” e igualdade perante os homens, na visão representada por Fábio Luz, conforme transcrito a seguir, era uma educação que perpetuaria uma visão romântica das mulheres e cujos traços caracterizavam as “heroinas do Brasil”:

boas mães, carinhosas e formadoras do caráter de filhos fortes e varões prestáveis, [caracterizavam-se também pela] abnegação, desprendimento, [...] sacrifício de saúde e de comodidades, o sacrifício da felicidade em bem de outrem, os silenciosos martírios, os trabalhos galerianos do lar, sem protestos, sem alegrias” (Luz, 1918, p. 215).

Neste sentido, artigo divulgado no periódico *A Escola Primaria*, publicação mensal dos Inspectores Escolares do Distrito Federal, reiterava:

Quem se lembrará hoje de negar a necessidade de dar à educação da mulher uma orientação mais seria, que lhe não tire as graças e os encantos do sexo, mas que a faça – filha, irmã, esposa ou mãe – honesta, laboriosa, forte e abnegada, sem contar exclusivamente com o apoio moral e material de um pai, irmão, esposo ou filho? [...]

E’ urgente compreender a obra da educação da mulher, dando-se-lhe pela higiene e cultura física uma saúde vigorosa, condição básica de felicidade sua e dos seus, uma inteligência esclarecida por meio de conhecimentos sólidos e úteis, um coração varonil para sustentar as lutas da vida sem se lhe roubar tesouros de ternura, amor, dedicação e abnegação, que são os seus maiores encantos, e, com o amor à virtude, o respeito sagrado à sua dignidade uma alma capaz de amar e fazer amar a pátria com um amor ardente, incutindo pelo exemplo e pela palavra nos corações que a rodeiam, aspirações nobres e ideais elevados (*A Escola Primaria*, 1919, p. 246-7).

Outro trabalho, publicado na mesma revista, fazia referência à composição do quadro público de ensino em 1868, informando sobre a existência de 44 instituições, sendo 26 para meninos e 18 para meninas, além de 2 escolas particulares que contavam com subvenção para a admissão de meninos pobres (Doria, 1917, p. 357).

Assim é que do acesso à educação ao exercício da atividade profissional, “ser professora” pressupunha que se tinha ocupado os bancos escolares na condição de aluna – condição de difícil concretização até que o ideal de co-educação se tornasse hegemônico: havia um número muito maior de escolas para meninos e, se apenas mulheres devessem lecionar às meninas, o quantitativo de profissionais disponíveis também era exíguo.

Cabe analisar que, ainda que a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto N° 7.247/1879) já tivesse estabelecido que a organização escolar pudesse contemplar a convivência de meninos e meninas na mesma classe, a adequação de organização de escolas mistas ainda estava no centro dos debates no início do século XX.

Em *Editorial*, Ignacio do Amaral narra o inusitado fechamento de uma escola destinada a recepção de meninos e o sucesso logrado pela escola mista, organizada na mesma localidade, que contou, inclusive com uma majoritária frequência masculina, justificando:

[...] basta salientar que a escola primaria, se destinando a supprir uma deficiencia domestica, o pae, obrigado a buscar fóra do lar, o que nelle não póde obter, naturalmente procura o typo de estabelecimento que mais fielmente reproduza as condições da vida em família. Ora, essas condições consistem, essencialmente, na direcção materna da educação e primeira instrucção dos filhos, que se iniciam na vida sem a preocupação artificialmente precoce de uma separação dos sexos, cuja necessidade só se impõe no advento da adolescencia (Amaral, 1917, p. s/n°).

Assim, as escolas de formação de professores constituíram-se em peças-chave para que ocorresse a feminização da docência nas séries iniciais do sistema educacional. Sendo a primeira Escola Normal brasileira fundada em 1835, em Niterói e, em 1880 a segunda, a Escola Normal da Corte – instituição, destinada a ambos os sexos, que sempre contou com maior demanda feminina (Bonato, 2002, p. 163;165).

A título de ilustração, Nailda Bonato referencia-se no Decreto N° 6.379/1876 para observar que duas novas Escolas Normais foram autorizadas, sendo uma para cada sexo e com regime diferenciados: apenas a formação das mulheres previa o funcionamento da escola em regime de internato. Destacavam-se entre as matérias do currículo: “costuras, tricot, crochet, bordados e pontos de marca” (Bonato, 2002, p. 169-170).

A inserção das mulheres na escola de formação de professoras, também foi examinada por Thomaz Delfino:

Desperta sempre grande interesse na Escola Normal o ingresso de novos alumnos. O interesse passa da Escola, estende-se aos lares, e, não é demais affirmar-o, toma certo carater publico e geral no meio carioca. Acodem á

matricula candidatos á centenas e, conquanto o instituto seja mixto, pertencem quasi todos ao sexo feminino. As familias acompanham com ancia as provas para aquisição de título profissional distincto e nobre, que garante ás moças independencia e lhes dá realce na sociedade, o de professora publica primaria. na verdade, carreira para mulheres, nessas condições, é excepcional; sobretudo quando é alcançada com tão diminutas despesas obrigatorias que é permitido considerar gratuito o conseguimento (Delfino, 1919, p.178).

Por sua vez, a preponderância das mulheres na Escola Normal da Corte foi ainda mais incentivada no período de 1901 a 1907, por vigência do Decreto N° 844 que estipulou que “somente às moças era permitida a matrícula” (Bonato, 2002, p. 183).

Já a saída dos homens da carreira do magistério, notadamente no então chamado ensino primário, não deixou de ser objeto de preocupação:

Já affirmei e repito, ainda uma vez, ‘é necessario alargar o horizonte do professor, abrir-lhe possibilidades novas, capazes de lhe compensar, quando as carreiras rendosas se multiplicam e seduzem as intelligencias e as melhores capacidades de acção. O sacrificio pela profissão de educar. Ninguem que attente em taes assumptos ignora o exodo do professorado intelligente e activo para as profissões rendosas: - o commercio e a industria (Leão, 1926, p. 158).

Ratificando essas inferências, Magda Chamon avalia que “o magistério tornou-se feminino, em parte, porque os homens o abandonaram” (Chamon, 2005, p. 49). A autora contextualiza que, o século XIX, no Brasil, distinguiu-se pelo insipiente crescimento urbano no bojo da atividade econômica que transitava da agro-exportação para o modelo agroindustrial, havendo maior investimento no comércio e ampliação do aparato burocrático do Estado, gerando novos empregos. A autora afirma ainda que

[...] o exercício do ofício de ensinar na escola elementar se associava às precárias condições de trabalho e aos baixos salários, a ponto de ser visto como desonroso e até humilhante para o homem continuar atuando como profissional da instrução pública elementar. A evasão dos professores do sexo masculino do magistério primário era uma realidade reconhecida e justificada pelos representantes do poder instituído.

Os baixos salários oferecidos reforçavam a associação entre magistério de primeiro grau e fracasso profissional, o que acentuava o desprestígio do homem que continuasse atuando nesse campo de trabalho (Chamon, 2005, p. 49)

Cabe ressaltar que a predominância da atuação feminina nas escolas não se estabeleceu, inicialmente, em clima de harmonia, como se fosse um espaço social a que as mulheres tivessem direito, conforme comenta Guacira Lopes Louro:

[...] A identificação da mulher com a atividade docente, que hoje parece a muitos tão *natural*, era alvo de discussões, disputas e polêmicas. Para alguns parecia uma completa insensatez entregar à mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros “pouco desenvolvidos” pelo seu “desuso” a educação das crianças. [...] Outras vozes surgiam para argumentar na direção oposta. Afirmavam que as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais” educadoras, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual” (Louro, 2001, p. 450).

Jane Soares de Almeida também considera importante a ênfase nesse processo de resistência:

[...] A inserção profissional das mulheres no magistério não foi aceita tranquilamente pelos homens que exerciam a profissão porque isso significava a perda de um espaço profissional. Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita às mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto do fenômeno (Almeida, 1998, p. 64).

No final do século XIX, a ocorrência da abolição da escravatura e a proclamação da República influenciaram fortemente para que a sociedade brasileira assumisse novos contornos. Além de, nessa época, haver o interesse na extensão da formação elementar a maiores contingentes populacionais, a influência positivista colaborou no endosso de uma visão sacralizada da mulher (Bonato, 2002, p. 180; Campos, 2002, p. 25; Almeida, 1998, p. 18; 41).

Ainda assim, nas primeiras décadas do século XX, a atuação feminina à frente das turmas do ensino primário estava plenamente consolidada, sendo, no entanto, inexpressiva a docência feminina nos níveis superior e no ensino militar, com as Tabelas 1, 2 e 3 permitem visualizar.

TABELA 1
O ENSINO NO BRASIL
COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE EM NÍVEL NACIONAL

ANO	NÍVEIS DE ENSINO									
	Maternal		Primário Infantil		Fundamental Comum		Fundamental Supletivo		ECPVV***	
	M*	F**	M	F	M	F	M	F	M	F
1933	---	60	69	708	7.735	45.267	676	790	648	1.692
1942	---	45	29	1673	6.736	70.860	1.101	1.935	1.016	3.105

* Masculino / ** Feminino

*** Ensino Complementar Pré-Vocacional e Vocacional

Fontes: Ministério da Educação e Saúde (1939)

Ministério da Educação e Saúde (1947)

TABELA 2
COMPOSIÇÃO DO CORPO DOCENTE DO DISTRITO FEDERAL

GRAUS DE ENSINO	ANOS			
	1933		1942	
	M	F	M	F
Ensino Elementar*	947	4.437	1.611	7.335
Ensino Secundário ou Médio**	2.123	668	3.611	1.343
Ensino Superior***	1.113	7	2.053	182

* Composto pelos Ensinos Pré-Primário (Maternal e Infantil) e Primário (Fundamental Comum e Complementar)

** Esse Grau de Ensino poderia ser Fundamental ou Complementar.

*** Referente ao curso de Filosofia

Fontes: Ministério da Educação e Saúde (1939)

Ministério da Educação e Saúde (1947)

TABELA 3
VÍNCULO DO CORPO DOCENTE DO DISTRITO FEDERAL

DESTINO SOCIAL	ANOS			
	1933		1942	
	M	F	M	F
Civil	3.674	5.112	6.357	8.860
Militar	509	-----	918	-----

Fontes: Ministério da Educação e Saúde (1939); Ministério da Educação e Saúde (1947)

É importante notar que, no cenário nacional, os estudos referentes aos anos de 1933 e 1942 mostram a tal ausência de homens no nível Maternal e ratifica-se a hegemonia feminina nos demais níveis.

Em se tratando do Distrito Federal, a atuação masculina é majoritária nos níveis Secundário e Superior, bem como nos estabelecimentos educacionais militares, como as Tabelas 2 e 3 evidenciam.

Assim, quando se aborda o processo de feminização da docência é sempre importante situá-lo em contextos sócio-históricos determinados, bem como especificar os níveis educacionais em referência, já que não é um processo que engloba toda a realidade educacional.

Pesquisadoras que se dedicam ao estudo do processo de feminização de expressivos segmentos do magistério elencam razões e repercussões dessa hegemonia no setor educacional.

Maria Eulina Pessoa de Carvalho (1989) examina que uma “conjunção de fatores sócio-estruturais e ideológicos” colaboraram para a definição deste quadro, citando as “restritas oportunidades ocupacionais acessíveis às mulheres [principalmente aquelas pertencentes às classes médias] e às supostas naturais qualidades femininas”, redundando na constituição do magistério como “uma ocupação de baixa qualificação e remuneração, e precárias condições de trabalho” (Carvalho, 1989, p. 397).

A autora tematiza a questão da inespecificidade pedagógica que parece caracterizar o trabalho docente nas séries iniciais, no qual o “amor” pelo seu fazer e o puro e simples contato com as crianças justificariam a escolha profissional e criassem uma “mística” vinculada às qualidades que definem o papel social da mulher (Carvalho, 1989, p. 400; 405).

Fazendo um contraponto, Jane Soares de Almeida advoga que

[...] o magistério [...] foi uma das maiores oportunidades com a qual contou o sexo feminino pra atingir” o equilíbrio com os homens no acesso aos bancos escolares; sendo um terreno também influenciado pelas mudanças nas relações patriarcais ocorridas a partir do século XX (Almeida, 1998, p. 32; 66).

Em seu entendimento, não se pode explicar a desvalorização da categoria

docente apenas em razão da feminização da carreira, sendo necessário desmistificar determinadas idéias, a saber:

- O mito de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia estatuto social e excelente remuneração.
- O mito da passividade da professora primária;
- O mito do sentimento de vitimização da professora decorrente de sua condição feminina.
- O mito de que o salário feminino recebido no magistério era destinado a pequenos gastos e pouco significativa para a família. (Almeida, 1998, p. 77).

Afirmando que “o maior motivo de as mulheres terem buscado o magistério estava no fato de realmente precisarem trabalhar” (Almeida, 1998, p. 77), a autora fundamenta suas críticas sob os seguintes pilares:

- a “feminização do magistério foi um potencial de poder e de liberação e não de submissão e desvalorização como se tem pretendido fazer acreditar” (Almeida, 1998, p. 78);

- a “inserção feminina na carreira não promoveu a desvalorização salarial de uma profissão que nunca foi bem remunerada” (Almeida, 1998, p. 78).

A este respeito, referindo-se ao período entre 1808 e 1889, Maria Christina Campos avalia que:

... [a] história das primeiras escolas normais constituiu-se em uma série de tentativas mais ou menos frustradas para a formação do magistério que se fazia necessário para a provisão de um número enorme de cadeiras primárias criadas, mas vagas por falta de mestres. A atividade docente não adquiriu o prestígio na sociedade pela má remuneração que oferecia, criando assim um círculo vicioso que impedia que indivíduos mais bem preparados se dirigissem a ela (Campos, 2002, p. 25).

- a aceitação dos supra-citados mitos significa “acatar concepções ancoradas na inferioridade sexual das mulheres e contribuir para a permanência de um raciocínio reducionista que ressalta as relações de desigualdade de gênero” (Almeida, 1998, p. 79).

Contemporaneamente, como a Tabela 4 permite observar, o último censo escolar realizado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC -, no ano de 2003, continua a reiterar o histórico fato de que as instituições onde se desenvolve a educação formal, atendendo-se a bebês, crianças e jovens, configuram-se como territórios femininos.

Este último levantamento do perfil do professorado brasileiro que se dedica à Educação Básica, mostra que, aproximadamente, 90% das profissionais de todo o país são responsáveis pela condução das atividades diárias nos estabelecimentos educacionais públicos e privados. Este quadro pode ser confirmado tanto no contexto nacional, quanto se observando a realidade do Estado do Rio de Janeiro.

TABELA 4
CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO
MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA*

Unidade da Federação e Vinculação	TOTAL	FEMININO	MASCULINO
BRASIL	1.542.878	1.306.635	228.426
Pública	1.355.866	1.151.742	197.173
Federal	5.333	2.534	2.788
Estadual	608.570	497.235	108.308
Municipal	741.963	651.973	86.077
Privada	187.012	154.893	31.253
RIO DE JANEIRO	109.898	94.987	14.433
Pública	86.247	75.228	10.629
Federal	1.043	600	441
Estadual	34.732	29.079	5.475
Municipal	50.472	45.549	4.713
Privada	23.651	19.759	3.804

Fonte: INEP (2006)

Considerando esse perfil do Magistério em âmbito nacional, cabe contextualizar há expectativas bem definidas quanto à vivência dos seres identificados como “masculinos” e “femininos” no campo da formação para o trabalho: *grosso modo* pode-se lembrar que a *eles*, às carreiras e postos relacionados à força, ao risco, ao pensamento abstrato - características das chamadas ciências *duras*, das quais as áreas de Matemática, Engenharia são

exemplares; a elas, às atividades na qual a sensibilidade, o trato com o outro e o cuidado são, predominantemente, mais exigidas - características do campo da Enfermagem, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social, por exemplo.

De posse de estudo realizado em 1986, Pierre Bourdieu destaca que “Em uma listagem de 335 carreiras segundo a percentagem de seus membros que são mulheres, vemos aparecer, no primeiro nível das carreiras femininas, as profissões que têm por eixo o cuidar de crianças (*child care*, ensino), de doenças (enfermeiras, nutricionistas), de casas (*household cleaners and servants*), de pessoas (secretárias, recepcionistas e ‘domesticidade burocrática’) (Bourdieu, 2010, p. 113).

Compõe, ainda, esse quadro as áreas de atuação que, já na fase inicial de sua constituição, foram muito valorizadas, tendo auferido prestígio social, às quais o ingresso feminino foi conseguido a duras penas. Assim, foi preciso muito investimento para que homens pudessem ter mulheres como “colegas de turmas” em carreiras como a Medicina, Direito e Arquitetura – áreas nas quais a presença feminina têm se ampliado.

Pedro Paulo Oliveira também indica que o “ser e mostrar-se masculino” é valorizado de tal forma que é “bastante comum uma maior dignificação da mão-de-obra masculina junto a profissões de marca social feminina, como é o caso de cozinheiros ou costureiros, que se transformam em maîtres e estilistas” (Oliveira, 2004, p. 218). Lembra-se, assim, do comentário popular: “Homem não faz tal coisa, mas quando o faz, é melhor do que a mulher”. Resta investigar, estudar o caso dos AACs, cuja pouca receptividade positiva parece ser uma exceção que confirma “a regra”.

Já observando o panorama brasileiro, a pesquisa argentina Diana Maffia analisa que “existe um predomínio feminino nas áreas humanas, que é a única área onde estas são maioria. Entretanto, em ciências biológicas e da saúde, é equitativa a distribuição. Já em ciências agrárias, engenharia e exatas, da mesma forma que [em seu país], é claro o predomínio masculino” (Maffia, 2002, p. 29)

Nadia Lima também destaca que, ao lado das profissões que se feminizam, como Medicina - embora cada especialidade mantenham nichos generificados, como bem observa Lanza (2006, p. 40) - , Veterinária e Odontologia,

[...] até poucas décadas atrás, nas universidades predominavam os homens, exceto nos cursos cuja prática profissional parecia ser a do cotidiano doméstico das mulheres, concebidas como constitutivas de sua identidade de mulher: Educação ou Pedagogia, Serviço Social, Economia Doméstica, Enfermagem, cursos esses em que têm prevalecido as mulheres ou, tão somente, têm sido frequentados por elas (Lima, 2002, p. 52).

Quanto às carreiras que, por assim dizer, se “masculinizam” estas não parecem despertar tanto o interesse dos pesquisadores. Pode-se inferir que, ao circularem por áreas femininas, as mulheres “comprovam” que têm a mesma competência, valorizando-se. No entanto, a situação inversa pode parecer ininteligível: afinal, que objetivos teriam os homens, já tão valorizados, em circularem no subalterno “mundo das mulheres”? Lena Boghossian Lanza é uma das pesquisadoras que vai buscar esse “diferente” na área da Enfermagem, analisando o cenário paulista em que, em 2005, apenas 12,32% dos profissionais cadastrados no COREN (Conselho Regional de Enfermagem) eram homens:

A Enfermagem, no meu entender, em suas relações internas não deprecia a presença masculina no seu exercício, mas no imaginário social o lugar dos homens parece não ser “cuidando” dentro de um hospital. [...]

Os cuidados de enfermagem estão conjugados ao feminino e se mostram como prática social sexuada, convocando para o seu exercício, contingente de mulheres que para serem enfermeiras devem ser dotadas de qualidades tipicamente femininas. O ser-enfermeira se embute no ser-mulher com atributos de mãe, pura, honesta, disponível, delicada, abnegada, com dimensão moral valorizada em todos os momentos de sua formação (Lanza, 2006, p. 13; 16).

Pierre Bourdieu aduz à relação mulher-trabalho com as crianças (Bourdieu, 2010, p. 41), definindo *três princípios práticos* que têm catalisado o trabalho feminino:

[...] o primeiro [...] as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas [...]; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens, e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas” (Bourdieu, 2010, p. 113).

Ainda que se possa desconfiar da manutenção, sem mácula, da ideia de que há *coeficiente simbólico negativo das mulheres* (Bourdieu, 2010, p. 111), reforçando-se - ainda que com a intenção de problematizar o tema da desigualdade, que tudo que diz respeito à mulher parece ser inferiorizado -, há de se considerar que, “em cada nível, [...] a igualdade formal entre os homens e as mulheres tende a dissimular que, sendo as coisas em tudo iguais, as mulheres ocupam sempre as posições menos favorecidas” (Bourdieu, 2010, p. 110). O autor endossa: “E é sabido que o mesmo princípio de divisão é ainda aplicado, dentro de cada disciplina, atribuindo aos homens o mais nobre, o mais sintético, o mais teórico e às mulheres o mais analítico, o mais prático, o menos prestigioso” (Bourdieu, 2010, p. 109).

No campo das chamadas ciências exatas e das carreiras tecnológicas, Diana Maffia, avalia, igualmente, que há três mecanismos pelas quais se efetivam as tentativas de exclusão feminina: os mecanismos formais, exemplificados na legislação, praticamente inexistentes hoje; os mecanismos implícitos ou informais, cujas discriminações territorial e hierárquica implicam em ingresso em determinadas áreas desenvolvendo atividades destituídas de centralidade, assim é “o trabalho invisível dentro dos laboratórios, a classificação, a catalogação em história natural, a produção de herbários, todos os trabalhos que sejam rotineiros e não teóricos” (Maffia, 2002, p. 34).

No entanto, são os mecanismos ideológicos ou pseudocientíficos – baseados em conteúdos descritivos da natureza feminina, divulgando que as mulheres não apresentam “condições cognitivas” para garantirem “lugares de produção de conhecimento” (Maffia, 2002, p. 33) - que ocupam maior espaço na análise da autora.

Lembrando os estudos centrados nos aspectos da constituição biológica das mulheres, Diana Maffia ironicamente comenta:

Os argumentos são variáveis. [Afirma-se, por exemplo], [...] que nós mulheres somos esponjosas e úmidas, que temos uma alma dominada pelo útero, que somos excessivamente emocionais, que nossos crânios são pequenos, que nosso cérebro são menores, que nossos hormônios nos dominam, que nos falta testosterona para tomarmos decisões, que o nosso lado esquerdo do cérebro está mais desenvolvido, por isso temos facilidade para falar, mas que em realidade é no lado direito onde recebe a capacidade matemática e a capacidade de manejo espacial, portanto, não podemos ser boas em matemática, nem para a física e nem

para as ciências exatas.

[Recentemente, divulgou-se que, em observação de constituições cerebrais] [...] as mulheres estavam mais perto dos símios que do europeu médio, portanto, para observar seu cérebro era melhor fazer analogias com cérebros de macacos que cérebros de europeus, que se supõe que são todos masculinos, por isso se dão tão bem (Maffia, 2002, p. 33).

A fim de compreender como a inserção dos homens na educação infantil pode relacionar-se com a atuação masculina nas atividades de cuidado desenvolvidas no âmbito doméstico, é interessante analisar os dados constantes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios dos anos de 2007, 2008 e 2009, quando o levantamento sobre o envolvimento de homens e mulheres com os afazeres domésticos passa a ser divulgado.

Vale esclarecer que, para os técnicos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), a expressão *afazeres domésticos* tem a seguinte definição:

Tarefas realizadas, no domicílio de residência, que não se enquadram no conceito de trabalho, tais como: arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; cuidar de filhos ou menores moradores; ou limpar o quintal ou terreno que circunda a residência (IBGE, 2008, p. 269).

Muito embora estes dados sejam obtidos a partir de resposta dada a um questionamento direto, não contemplando uma metodologia que permita a observação mais cuidadosa – o que seria impossível numa pesquisa de tal envergadura – a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é um instrumento importante, largamente utilizado por pesquisadores das Ciências Sociais, possibilitando a visualização de como a pessoa abordada percebe tal participação.

A título de exemplificação, uma leitura, ainda que breve das sínteses de indicadores da PNAD permite a confirmação – ainda que ninguém duvide ou coloque essa idéia em xeque – de que, via de regra, o envolvimento com as atividades ligadas à reprodução, realizadas em casa, é de responsabilidade majoritariamente feminina.

Em relação aos dados de 2007 e, considerando-se a situação da população

adulta, pode-se avaliar que:

Apesar de todas as mudanças pelas quais as mulheres estão passando em vários espaços da sociedade e no âmbito da família, um aspecto que ainda demonstra elevado grau de desigualdade entre homens e mulheres, no interior dos lares brasileiros, é a divisão dos afazeres domésticos. Somente metade dos homens realizam afazeres domésticos (51,4%), enquanto 9 em cada 10 mulheres tinham essa atribuição. Para as mulheres, a saída para o mercado de trabalho não significa deixar de fazer tais atividades, pelo contrário, a participação delas quando ocupadas é ainda maior (92%). A elevada distância que existe entre homens e mulheres com relação a este aspecto não permite afirmar que há uma divisão de tarefas domésticas nos lares brasileiros, embora, nos últimos 10 anos, os dados indiquem uma maior participação dos homens nos afazeres domésticos (IBGE, 2007, p. 207).

Em relação ao ano de 2009, a situação também é evidenciada: a “pesquisa apontou ainda que, além da jornada no mercado de trabalho, 90,0% das mulheres ocupadas realizavam tarefas referentes aos afazeres domésticos. Entre os homens ocupados, esta proporção era inferior, 49,7%” (IBGE, 2009, p. 20).

A tabela abaixo permite melhor visualização dos dados divulgados referentes às últimas três PNADs realizadas:

TABELA 5
PROPORÇÃO DE PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS QUE
CUIDAM DE AFAZERES DOMÉSTICOS E MÉDIA DE HORAS
SEMANAIS TRABALHADAS

ANO	HOMENS	MULHERES
2007	51,4% / 10,0h	90,2%/24,8h
2008	50,3% / 10,3h	88,5 / 25,6h
2009	49,7%*	90,0%*

* Número de horas não disponível.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2007; 2008; 2009)

Diante do exposto ao longo desse capítulo, não é casual a menção a diferentes âmbitos da experiência social que comprovam o quanto a inserção dos sujeitos - seja em casa, no trabalho, no campo do afeto, nas oportunidades de lazer, quando se trata da sexualidade – está condicionada ao gênero. Assim, as referências à propalada superioridade masculina - em detrimento da

desvalorização do que diz respeito às experiências femininas - e a menção às construções sócio-culturais referentes às separadas esferas do público e do privado – com todas as áreas que lhe são correlatas, como a do cuidado e da educação da infância - não se excluem. Tratá-las em conjunto, acionando uma ou outra vertente de análise com maior relevo em determinado contexto estudado, configura-se como tentativa de deslindar a diversidade com a qual as desigualdades das relações estabelecidas entre homens e mulheres se materializam no cotidiano.