

# DISCUTINDO GÊNEROS CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES



## AQUILA DE MORAES

Graduação em Licenciatura em Pedagogia, professora na rede municipal de São Paulo.

### RESUMO

Este texto apresenta questões teóricas que subsidiam a construção da identidade de gênero nas meninas. Estuda-se, teoricamente, como acontece essa construção. Discute o uso da condição de ser menina para respaldar a decisão de negar o acesso a esse grupo aos conhecimentos construídos pela humanidade. Mostra a situação da mulher brasileira em sua jornada pelo direito à educação sistematizada. Mostra por meio da história a chegada das meninas às escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero; Menina; Escola.

### INTRODUÇÃO

O ser humano, desde os primórdios, se ocupou em explicar a origem e caracterização das coisas. Criou grupos que têm características comuns entre si e, no processo, distinguiu indivíduos que apresentavam comportamentos diferentes, o que justificaria exploração, opressão e segregação. Salientou características consideradas como positivas de seus pares e tornou de conhecimento público as negativas pertencentes ao outro grupo.

Nessa incessante busca o homem caracterizou a todos construindo sua identidade a partir das referências obtidas por meio da observação do outro. Nesse processo as diferenças serviram de motivo para excluir e dominar. Sendo assim, a construção das identidades, desde primórdios, está calcada pela seleção de características vistas como aceitáveis ou não.

## IDENTIDADES, DIFERENÇAS E AS TEORIAS DE GÊNEROS

Faz-se necessário, para uma melhor compreensão da temática conceituar a palavra identidade. Foi observado que, segundo o dicionário (FERREIRA, 1975), a identidade consiste no “[...] conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo, defeitos físicos, impressões digitais, etc.”. O Referencial Nacional para a Educação Infantil (RNEI, 1998, p. 13), apresenta a seguinte consideração:

A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de uma distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição.

Os conceitos confirmam a ideia de que a construção da identidade tem origem nas diferenças e que este processo se dá por meio do contato com o outro, com suas diferenças. Na classificação dessas originam-se as discussões em torno do gênero baseadas, inicialmente, nas biológicas para, posteriormente, serem pensadas e discutidas a partir da situação sociocultural (MURARO; BOFF, 2002).

Sendo assim, essa construção da identidade ocorre na observação e convivência dos componentes da família, utilizando destes as experiências e fontes de significados que constitui sua cultura, história, relações funcionais e de poder. Para tal são utilizados, também, a história do grupo social, a memória coletiva, os aparatos de poder, as revelações de ordem religiosas ampliadas da constituição biológica, bem como as fantasias pessoais.

Tudo isso acontece a partir da relação com a história de vida e o mundo que cerca as pessoas. Sendo assim, toda identidade é construída socialmente e este fato acontece em um palco marcado por relações de poder, onde os atores constroem significados, tendo como base um atributo cultural. Fagundes (2001, p. 13), analisa a complexidade dessa construção da identidade ao afirmar que para expressar-se enquanto indivíduo único a construção do ser mulher e ser homem têm início com uma heautognose e com o desenvolvimento da identidade pessoal, que se parentais e o meio em que o indivíduo está inserido.

Nesse processo vão sendo negadas as características que, segundo o grupo social, não fazem parte das que são formadoras da personalidade de uma menina, e esta vai assumindo o que constitui traços tipicamente femininos. Assim, a família reproduz pensamentos culturalmente construídos com o objetivo de controlar seu comportamento.

Desta forma, o processo de construção da identidade perpassa por uma metodologia complexa, na qual esquecemos o que somos e absorvemos o que o grupo social afirmar o que devemos ser e, neste processo, internalizamos uma personalidade. Segundo Beauvoir (2009), as pessoas as cem com gêneros biológicos quase sempre definidos, mas, o jeito de ser de cada um é construído pela cultura, ou seja, não se nasce menina, estas características cobradas socialmente são construídas. A autora afirma que, quando o indivíduo o nasce se torna homem ou mulher, pois este

tem sua identidade construída por meio das relações sociais e dos diferentes sentimentos.

Aprendemos que a compreensão de ser homem ou mulher pode assumir características diferentes em um certo momento histórico ou numa outra cultura/sociedade. Assim compreendido, a construção da identidade de gênero possibilita à criança reconhecer-se como pertencente ao gênero masculino ou feminino com base nas relações e contratos socioculturais estabelecidos antes do seu nascimento. Essa discussão extrapola a compreensão do exercício de papéis sociais, uma vez que pertenceria a cada gênero conhecer o que lhe assenta, ou não, adequando-se a essas esperas, as opções estão implantadas em contextos já previamente marcados: lugares de meninos e lugares de meninas. Deste modo, observar a aprendizagem de papéis masculinos e femininos sugere que o ser homem e o ser mulher podem desempenhar uma variante de formas: intrincadas organizações de poder estão submersas nos discursos e práticas que representam as instituições que são elaboradas a partir das relações de gênero.

A discussão que envolve os papéis sociais extrapola o aprendizado em torno do assunto. Assim sendo, caberia a cada homem e cada mulher conhecer e optar pelas suas conveniências, adaptando-se às expectativas. Ocorre, pelo que Beauvoir (2009), nos mostra, de que os lugares das mulheres e dos homens já se encontram culturalmente demarcados. Isto significa que o estudo dos papéis sociais femininos e masculinos implica na compreensão sobre o significado de feminilidade e masculinidade, bem como sobre as redes de poder que envolvem as práticas e discursos em torno das relações de gênero.

Alguns símbolos, construídos socialmente por meio da história, demarca lugares significativos de menina ou menino: meninas usam rosa, meninos azuis; meninas brincam de bonecas e meninos de carrinho. Esses símbolos influenciam no social e na escolha de atividades futuras.

Para entendermos como a identidade de gênero é construída é necessário conceituar gênero, e, dessa forma, ficará mais claro e compreensível entender o processo de significação dessas identidades, como afirma Meyer (apud LOURO; NECKEL e GOELLNER, 2003, p. 16):

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame de processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

Ao discutir identidade Gallagher (1998, p. 30), afirma que “[...] de expectativas muito diferentes, tanto Freud quanto os behavioristas como B. F. Skinner afirmaram que a experiência era amplamente mais importante para o que somos do que os traços inatos”. O autor demonstra concordar com Meyer no que se refere à construção das identidades, incluindo, na discussão, a identidade de gênero, que é construída a partir de experiências, relações sociais com o outro, e que não se deve levar em conta apenas a influência biológica, mas o legado sociocultural do indivíduo.

Sobre o legado genético que influencia na construção de identidade Gallagher (1998, p. 79),

assevera que "[...] progressos médicos na descoberta das origens genéticas de certas características e doenças físicas como o mal de Huntington têm restaurado a credibilidade da ideia de que a hereditariedade também influencia os traços de comportamento". E complementa:

[...] de acordo com essa compreensão moderna mais sofisticada das correlações genes-ambiente, a hereditariedade pode ser o início da personalidade, mas certamente não é seu fim. [...] natureza e criação não são forças autônomas, muito menos antagônicas; ao contrário, a experiência de cada pessoa é moldada pela biologia que ela herda – e, em certa medida, vice-versa (p. 90).

É perceptível que os autores concordam com a ideia de que o ambiente influencia na construção da identidade, e, conseqüentemente, na identidade de gênero que é marcada pelas diferenças; mas, é observável que a diferença biológica é incluída como mais importante que as outras.

As diferenças biológicas não justificam a discriminação, a dominação e a exploração. Estas levam à exclusão. E, se as mulheres não são iguais aos homens são excluídas do seu grupo, tratadas como seres inferiores e aprendem que devem ser submissas faces, inclusive, às diferenças físicas, recaindo em equívocos referentes à fragilidade da mulher e fortaleza do homem: o homem é apenas razão? O homem não se emociona? O homem não chora? A história não mostra isto. A mulher é frágil fisicamente? A história também não mostra isto.

As mulheres são fortes nos afazeres domésticos, ao cuidarem da casa, filhos, maridos, bem como o são na dor ao parirem os filhos do casal. A história as mostra praticando esportes antes apenas peculiares aos homens, quebrando mitos e equívocos observando-a desde a antiguidade podemos constatar que as mulheres e homens são fortes e fracos a depender das situações.

As mulheres já mostraram o quanto são capazes de realizar as mesmas atividades profissionais, intelectuais, políticas e sociais que os homens executam. Porém, existe um forte preconceito que tem como conseqüências para as mulheres: menores salários que os dos homens, sobrecarga de trabalho doméstico e maior responsabilidade na educação dos filhos.

De acordo com Passos (2001, p. 13), "antes mesmo do nascimento de uma criança, uma série de diferenciações faz parte dos pensamentos, expectativas e atitudes dos adultos sobre ela, que se desenvolvem durante o processo de espera". Assim compreendido, nossa identidade começa a ser construída antes mesmo do nosso nascimento: nomes, padrinhos e madrinhas, cores, roupas, festas, casamentos são pensados antes do parto.

Em virtude de todas essas especificidades históricas a educação estabelece normas diferentes para mulheres e homens, pois, a cultura institui regras e padrões diferenciados para o menino e para a menina. Desta forma, a sociedade estabeleceu quais as profissões consideradas femininas e quais as masculinas. É observável para qualquer um que se interesse pela temática que essas escolhas das profissões para cada gênero estão enraizadas nas características femininas ditadas pela sociedade ocidental, como: fragilidade, bondade, emotividade, passividade, submissão, enquanto que as correspondentes ao do homem residem nas forças física e emocional, racionalidade, agressividade e autonomia. A cultura condiciona, também, como mulheres e homens devem se comportar, pensar e atuar na família, na escola, no trabalho e na sociedade, considerando que as mulheres são mais aptas para o trabalho doméstico, enquanto os homens são mais adequados

para as atividades públicas. Esta seleção dos trabalhos baseia-se nas características biológicas: órgãos genitais, menstruação, gravidez, amamentação e menopausa e onde essas características fragilizam o resultado do serviço, na assiduidade e pontualidade.

## **A SITUAÇÃO DA MULHER BRASILEIRA NO CENÁRIO CONSTRUÍDO**

Estamos inseridos em um contexto social que evolui constantemente, e, sendo assim, é necessário descrever e refletir sobre a historicidade em que mulheres e homens estão mergulhados para que haja uma melhor compreensão sobre a temática que perpassa na educação das meninas que se inicia na família e expande-se para a escola.

Essa construção cultural do que é ser mulher ou homem teve início na pré-história, provavelmente no período Paleolítico, e, desde então, a mulher e o homem evoluíram bastante: deixaram a vida nômade, construíram aldeias, domesticaram animais, inventaram instrumentos para facilitar a vida diária e, tudo isto, em alguns milhares de anos. Historicamente, a humanidade esqueceu que, foi graças ao seu cuidado com os filhos que, ao invés de seguir o homem nas caçadas no período Paleolítico, a mulher caminhou no passo de uma criança, plantou sementes, domesticou animais e impulsionou o nascimento das primeiras aldeias. O homem, por sua vez, utilizando-se de sua força destrói as sociedades matriarcais, aprisionando as mulheres nas casas e templos.

Se pensarmos que o período de existência dos seres humanos na Terra é de dois bilhões de anos, e que o período patriarcal corresponde a 0,5% desse tempo de existência, perceberemos a importância da pré-história na construção da humanização, conforme Muraro (2000, p. 147), nos informa que esse foi o mais longo núcleo da existência humana, provavelmente quinhentos mil anos de cultura de caça e quinhentos mil de horticultoras. O patriarcado e sociedades agrárias têm em média dez mil anos enquanto o período de industrialização duzentos anos.

Desde o período da humanidade que ficou conhecido como pré-história a mulher tem demonstrado sua força e seu altruísmo. Enquanto comunidade nômade a caça, atividade importante para a sobrevivência da espécie nesta época mantinha os homens afastados do grupo familiar por longos períodos. As mulheres ficavam com os filhos e precisavam saciar a fome e cuidar da proteção, garantindo a sobrevivência de ambos. Nesta busca para saciar suas necessidades vitais e a de seus filhos, a mulher inicia a domesticação de alguns animais e a plantação de alguns tubérculos, enquanto esperava o retorno dos caçadores.

Quando o homem descobre que não é mais necessário sair com tanta frequência em busca de animais, provavelmente, começa o conflito de gênero, pois mulheres e homens passam mais tempo juntos e seus comportamentos são norteados pela estrutura biológico-hormonal que, na mulher, sob o efeito do hormônio estrogênio tem a agressão inibida, enquanto, no homem, sob o efeito do androgênio potencializa-se.

Ao elaborarem as diferenças socioculturais características desse tipo influenciaram nas divisões de tarefas: ao homem coube as tarefas que estavam ligadas ao perigo físico, à conquista territorial e a dominação; às mulheres, por serem mais ligadas a pessoas do que a objetos, pela

sua sensibilidade com o universo simbólico e espiritual, lhes coube as funções de cuidados com a família e os artefatos domésticos, esquentaram os corpos de seus filhos com peles, e, nesses cuidados, inventaram os tecidos. Por esta razão, foi mais fácil para o homem mantê-la em suas casas e nos templos (MURARO e BOFF, 2002).

Como resultado da maternidade e do cuidar do outro a mulher finda por criar relações de afeto, significar objetos necessários aos cuidados com a alimentação e saúde o que pode ter justificado o surgimento das crenças e mitos religiosos. Possivelmente quando as ervas não surtiam efeito, ou o que foi coletado não era suficiente para alimentar a todos a mulher buscava auxílio no mundo invisível dos deuses.

Essas diferenças permearam as relações humanas em todas as épocas e continuam evidentes atualmente, pois “[...] a nossa sociedade de corte capitalista e altamente competitiva oprime estruturalmente a mulher” (MURARO; BOFF, 2002, p. 50), resultando na dominação do homem e na marginalização da mulher.

Historicamente, a mulher brasileira tem percorrido um caminho difícil. Os primeiros habitantes europeus no Brasil interessavam-se apenas por extrair as riquezas da colônia para, então, retornarem à Europa. Nessa mudança, não trouxeram, inicialmente, suas famílias para a Colônia, e, sem entender a cultura indígena, julgando os costumes dos índios norteados por seus próprios valores culturais, veem os comportamentos das índias sob o olhar do europeu patriarca lista: “mulheres de muito bom parecer e nuas e limpas” (LOURO; NECKEL e GOELLNER, 2003, p. 48), usando-as como escravas e amantes até a chegada das portuguesas.

A fixação das europeias no Brasil deu-se sob um sistema extremamente patriarcal, onde as mulheres eram consideradas propriedade do homem. No Brasil Colônia a mulher ficava restrita, quase mesmo confinada, ao espaço doméstico, saindo de casa apenas para ir à missa. Seus afazeres resumiam-se a tarefas domésticas como cozinhar, fazer rendas, bordar, cuidar dos filhos – se os tivesse – ou da família de modo geral. Não podiam estudar, pois sair de casa representava um perigo no sentido de que poderiam travar conhecimentos amorosos sem a permissão do pai. Louro; Neckel e Goellner (2003, p. 79), mostram o que o homem da época pensava sobre o assunto quando escrevem que “o sexo feminino fazia parte do imbecilitussexus, ou sexo imbecil”, colocando-as na mesma categoria que crianças e doentes mentais, logo atrapalhadas e incapazes de aprender.

Os costumes da época definiam uma situação social extremamente inferior para a mulher. Neste contexto, não apenas a mulher negra e a de origem indígena eram exploradas como escravas ou objeto sexual, mas também as mulheres brancas, senhoras das grandes propriedades, eram consideradas como seres inferiores. A mulher tinha como função principal a procriação e a supervisão das tarefas domésticas. Casavam-se geralmente aos doze ou treze anos, no mais tardar aos catorzes e sempre com homens mais velhos, eram vistas como máquinas de produzir filhos e geralmente morriam de parto (MURARO, 2000, p. 156), logo a glória dos velhos coronéis era ter várias esposas, cada uma deixando vários filhos, assim, ao morrerem sua virilidade era glorificada pela quantidade de mulheres e filhos que apareciam em seu epitáfio (FREIRE, 2004).

No século XIX, Marx e Engels declarava que a primeira opressão de classes teria ocorrido

com a opressão do sexo feminino pelo masculino, e, na família, o homem representaria o burguês e a mulher, o proletariado. Enfatizava, desse modo, a necessidade de estabelecer a igualdade social entre ambos, que se manifestaria por meio da "igualdade legal" (MARX e ENGELS, 1997, p. 36).

As regras históricas e sociais desiguais permaneceram atualizadas na sociedade brasileira até o século XX. As tentativas de rompimento dessas normas sociais sempre provocaram um profundo desgaste emocional, perda de padrão econômico e marginalização social às mulheres que decidiram enfrentá-las. Os limites e repressões que foram incorporados na representação social da mulher, presentes no imaginário popular e na subjetividade dos indivíduos – inclusive da própria mulher – na sociedade brasileira situaram-na na condição de inferioridade social e na posição de cidadã de segunda classe na esfera política nacional. Ao se tratar das moradoras de regiões rurais, a opressão e a condição de inferioridade são maiores, pois, além de jornada dupla ou tripla de trabalho, à quantidade de filhos que dá à luz por falta de políticas públicas que favoreçam uma educação para o controle da natalidade, ainda sofrem os maiores sansões da sociedade sobre seu comportamento sexual. Segundo Muraro (2000, p. 156), "Por qualquer desconfiança de adultério ou perda de virgindade o marido ou pai pode matar a mulher (grifo meu) sendo absorvido por 'legítima defesa da honra'". Esta é uma das formas cruéis – se não a mais cruel – de preconceito, discriminação e violência contra a mulher.

Nesse contexto, as mulheres negras faveladas, moradoras dos grandes centros urbanos formam uma comunidade matricêntrica e matrilocal, apesar dos valores patriarcais que continuam difundindo haja vista que são elas que assumem sozinhas a educação e o sustento dos filhos, e às vezes netos. Possuem um comportamento sexual mais permissivo por terem a capacidade de sustentar-se sozinha. Sobre isso, Muraro (2000, p.157), informa que: "Na América Latina, o número dessas famílias é muito grande, cerca de 10% do total, e quase todas nas áreas mais pobres, mostrando que a família nuclear só é possível em camadas de uma certa renda, e, portanto, é um privilégio de classe.

Apesar das desvantagens indiscutíveis da posição ocupada pela mulher dentro da sociedade, geradas pela subserviência e desigualdade e do autoritarismo e atitudes antidemocráticas adotadas pelo homem em relação a seus membros constituintes, essas normas foram copiadas pela sociedade brasileira.

Muitas foram as lutas pela emancipação da mulher no Brasil, onde não lhes era permitido o acesso aos Cursos Superiores ou a qualquer atividade política, ou intelectual até fins do século XIX, exceto, porém apenas àquelas que as famílias podiam pagar seus estudos, as de classes desfavorecidas economicamente não tinham acesso à escola. Lutando contra todo tipo de discriminação, a mulher brasileira conseguiu, gradativamente, vencer dois grandes desafios: o acesso à educação em todos os níveis e o direito ao voto nas mesmas condições que os homens. Entretanto, na sociedade brasileira, a situação feminina continua ainda sob o estigma de minoria.

## A EDUCAÇÃO POR MEIO DA HISTÓRIA: A CHEGADA DAS MENINAS À ESCOLA

Na revolução do período Neolítico inicia-se a complexa evolução do hominídeo e tem início o processo de educação dos mais jovens. Segundo Cambi (1999, p. 58), "já nesta fase, a educação dos jovens torna-se o instrumento central para a sobrevivência do grupo e a atividade fundamental para realizar a transmissão e o desenvolvimento da cultura". Esse processo ocorre, inicialmente, num jogo de imitação e finda em uma revolução educativa, para depois ocorrer de forma que "fixa uma divisão educativa paralela à divisão do trabalho (entre homem e mulher, entre especialistas do sagrado e da defesa e grupo de produtores)", afirmando ainda que "fixa o papel da família na reprodução das infraestruturas culturais: papel sexual, papéis sociais, competências elementares, introjeção da autoridade", findando por produzir "o incremento dos locais de aprendizagem e de adestramento específicos (nas diversas oficinas artesanais ou algo semelhante; nos campos; no adestramento; nos rituais, nas artes)". O que começou como em um jogo onde os mais jovens imitavam os mais velhos foi especializando-se, dando origem a uma atividade que, mais tarde, ganhou um local específico para a aprendizagem: a escola.

A educação brasileira, nas escolas ou na família, tem uma influência muito grande da educação europeia da Idade Média caracterizada por uma nova organização da sociedade que acontecia em torno do feudo. A cultura feudal caracterizava-se pela devoção à fé cristã, aos seus dogmas e mitos. Substituindo as escolas estatais romanas de Gramática e de Retórica, as escolas monásticas propõem uma formação não literária, mas religiosa.

No século XV surge o sentimento da infância e, com ele, a necessidade da formação moral além da intelectual, e, como na Idade Média, misturavam-se as diferentes ideias. Dentro de um espírito de liberdade de costumes surge a escola e o colégio como locais para colocar as crianças e, segundo Ariès (1981, p. 107), "adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos". Ariès (1981, p. 110125), amplia a discussão e afirma que no processo de construção e evolução da escola medieval a moderna as mulheres foram excluídas do processo.

A visão que se tinha da criança era um ser fraco que necessitava de cuidados para seu desenvolvimento, logo os colégios introduziram uma disciplina rígida para garantia dos parâmetros sedimentados e considerados como verdades absolutas. O objetivo da educação escolástica era humilhar a infância com a finalidade de distingui-la e melhorá-la. Nesse sistema escolar o mestre utilizava o chicote como quisesse e possuía "três características: a vigilância constante, a delação erigida em princípio de governo e em instituição, e a aplicação ampla de castigos morais" (ARIÈS, 1981, p. 117).

Em 1763 inicia a repugnância a esse modelo escolar, quando as autoridades decidiram reorganizar o sistema escolar e suprimir, de acordo com Ariès (1981, p. 119), "[...] tanto os castigos corporais como os princípios medievais de emulação adotados pelos odiados jesuítas".

Às meninas era reservada a educação doméstica, depois criou-se o hábito de enviá-las para os conventos a fim de receberem a educação religiosa, e, sendo assim, mal sabiam ler ou escrever.



Porém, no desenrolar desse processo a situação passa por transformações a exemplo do Saint-Cyr de Mme de Maintenon que no fim do século XVII era visto como uma instituição moderna de educação para meninas a partir dos sete, ou doze anos, até os vinte. (ARIÈS, 1981)

A visão que se tinha da mulher era de uma figura marginal, subalterna ao homem de tal maneira que, segundo Cambi (1999, p. 177), esse fato ocorria até mesmo na criação (já que deve ser menos alimentada), alheia à educação; ao mesmo tempo marginalizada e exaltada, como ocorre na ideologia cristã, colocada entre Eva e Maria.

O autor se refere a visão que se tinha da mulher na Idade Média, que deixou resquícios no imaginário popular contribuindo na construção da identidade patriarcal. Neste modelo a mulher é vista como uma pessoa de moral ilibada, que serve ao casamento e maternidade, ou de moral duvidosa, própria para amante e concubina. Estas diferenciações são norteadas não apenas pelo comportamento feminino, mas pela classe social a qual estariam inseridas. Sobre a maneira de educar da sociedade medieval, Cambi (1999, p. 178), ainda enfatiza que ocorria de maneira severa onde a criança era exaltada pela inocência, a mulher com idealização e a juventude pela vagabundagem.

Os portugueses trouxeram para o Brasil essa herança cultural e transformam os engenhos em pequenos feudos: A centralização do poder, o uso da força e do castigo, a escravidão, a distinção de classes, a inferioridade do povo permaneciam como ingredientes culturais fortes. Os senhores subvertiam a ordem, fazendo [...] o novo eixo social" (LOPES; FILHO; VEIGA, 2003, p. 56).

O uso dos castigos não fazia parte apenas da cultura europeia, os índios brasileiros utilizavam-se, também, do medo como um instrumento para moldar comportamentos. Freire (2004, p. 199), escreve sobre os Zuñi, descrevendo uma dança destinada a incutir nos curumins sentimentos de obediência e respeito aos mais velhos onde "os personagens da dança eram uns como papões ou terríveis figuras de outro mundo, descidos a este para devorar ou arrebatam meninos maus". A dança finalizava com a "morte de uma criança, escolhida entre as de pior comportamento da tribo."

O castigo descrito objetivava nortear o bom comportamento de todas as crianças da tribo e, certamente, as deixava com medo de fazer algo que pudesse provocar a própria morte, fato que a levava a ter um excelente nível de obediência. Sobre a utilização do medo para educar Melatti (1970, p. 111), afirma que, na tribo dos Krahó, "[...] há certos indivíduos que têm o direito de punir os demais em nome de toda a sociedade." Essa punição era transformada em ritual e "[...] aplicada a indivíduos que incidem habitualmente num tipo de comportamento reprovado." Os castigos que aconteciam tinham um objetivo, nada acontecia por acaso, tinha cunho educativo.

Podemos observar que o medo, como instrumento para moldar comportamentos não é herança apenas da cultura ocidental e influenciaram sobremaneira no ambiente educacional. Essa ferramenta para punir e educar foi muito utilizada pelas famílias para nortear a forma de agir e ser das meninas. O resultado foi meninas, e, futuramente, mulheres mais submissas, aceitando as diferenciações de educação entre estas e os meninos. Por sua condição inferior na sociedade, a mulher não tinha o menor direito à aquisição de cultura ou conhecimento de qualquer natureza. E, quando as famílias aceitavam que as filhas obtivessem uma educação escolar, esta era realizada nos conventos, onde "o ensino da leitura e da escrita era ministrado ao lado da música, do canto-

chão, e o órgão e dos trabalhos domésticos, principalmente o preparo de doces e de flores artificiais" (LOURO; NECKEL e GOELLNER. 2000, p. 87)

É válido acrescentar que as mulheres que tinham acesso aos conventos eram as filhas das famílias abastardas, e, como as mulheres viviam em função do homem, "para as moças brancas pobres, desprovidas de dote, sem os requisitos para o casamento ou o convento e condicionadas pelos preconceitos contra o trabalho, existia a alternativa da prostituição" (MELO, FREITAS e FERREIRA, Apud FAGUNDES, 2001. p. 31). No período colonial a instrução era reservada aos meninos, homens, indígenas e colonos, pois segundo Paiva (In LOPES, FARIA FILHO e VEIGA, p. 44) "os jesuítas deviam estar convencidos de que isso era importante para os homens desta terra"; ou seja, a intenção de aceitar apenas os homens, não importa se índios ou portugueses.

Além de não poder frequentar a escola a mulher devia obediência ao seu marido, que podia também ser seu algoz. O homem colonial utilizava a força e o castigo para centralizar o poder, porque existia uma educação que utilizava o medo como ferramenta e este mecanismo tornava difícil a ascensão da mulher nos círculos dos diversos poderes, e, nos templos, os sacerdotes impunham o medo para que as fiéis seguissem as normas religiosas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de todos estarem tão acostumados a frequentar a escola e, anos mais tarde, ver os filhos frequentando-a é tão naturalizado que não se pergunta o porquê da existência da escola. É importante se refletir, enquanto educadoras/educadores e mães/pais, sobre os diversos papéis que a escola pode desempenhar, e, entre eles, está o de auxiliar na formação da identidade da mulher considerada ideal: obediente, comportada, preocupada com a aparência para agradar ao outro.

Desta forma, legitimando, muitas vezes, o que foi aprendido na família, a escola auxilia na naturalização da submissão da mulher, preparando-a para não questionar sua condição na sociedade e não buscar explicações para várias situações, como por exemplo: um número maior de mulheres tem o nível de instrução mais elevado, mas as mulheres recebem salários menores que os homens pela mesma função; bem como, têm menos chances de promoção, acrescentando que a inserção no mercado de trabalho – considerado específico para os homens para as mulheres é mais difícil.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC. 1981.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 2: Formação **peçoal e social**.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNEP (FEU), 1999.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho (org.). **Ensaio sobre gênero e educação**. Salvador: UFBA-Pró-Reitoria de Extensão, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Fronteira, 1975.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GALLAGHER, Winifred. **Identidade: a genética e a cultura na formação da personalidade**. São Paulo: Ática, 1998.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes de Faria. VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre(org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARX, Karl e ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Org. de Osvaldo Coggiola. 4a reimpressão. São Paulo: Boitempo, 1999.

MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonardo. **Masculino e feminino: uma nova consciência para o encontro das diferenças**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

PASSOS, Elizete Silva. et. al. **Ensaio sobre gênero e educação**. Org. Tereza Cristina Pereira Carvalho Fagundes. Salvador: UFBA-Pró-Reitoria de Extensão, 2001. (Série UFBA em Campo; Estudos).