

MARIA LUIZA NETO SIQUEIRA

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:
UMA LEITURA PSICODRAMÁTICA**

**Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1999**

MARIA LUIZA NETO SIQUEIRA

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:
UMA LEITURA PSICODRAMÁTICA**

Este exemplar corresponde à versão final da tese defendida por MARIA LUIZA NETO SIQUEIRA e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 26/03/1999-03-14

Assinatura: _____
Profa. Dra. Isaura Rocha Figueiredo Magalhães
Orientadora

Universidade estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1999

MARIA LUIZA NETO SIQUEIRA

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:
UMA LEITURA PSICODRAMÁTICA**

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTORA em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Psicologia Educacional, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Profa. Dra. Isaura Rocha Figueiredo Guimarães.

**Universidade estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1999**

Dedico este trabalho a todos aqueles que desejam ser mais criativos, romper amarras e compartilhar modos de viver mais felizes.

AGRADECIMENTOS

Acho muito difícil registrar formalmente agradecimentos, como na atual situação. Tenho o reconhecimento de que este trabalho também é fruto de uma significativa rede de interações, as quais tenho tido oportunidade de usufruir. Por isso, tenho o receio de neste momento cometer omissões, que poderiam ser interpretadas como injustas.

Contudo, desejo dirigir meu profundo reconhecimento a:

Minha irmã Dulcemir. Com seu estilo amoroso de viver, deu apoio incondicional à minha aventura em Campinas, concretizado em muitos atos espontâneos de ajuda, incluindo a revisão deste trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Isaura Guimarães. No seu estilo pragmático de orientação, lançou mão de seus profundos conhecimentos e experiência, com criatividade, ética, enfim, sabedoria.

Aos membros da banca examinadora. Em especial à Profa. Dra. Sônia Urt, que já me permitiu com ela compartilhar de seus conhecimentos na área da Educação e Psicodrama, e, à Profa. Dra. Heloísa Szymanski, por sua disponibilidade em me acolher junto aos seus grupos de discussão na PUC/SP, o que foi significativo para meu crescimento teórico e profissional.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, em especial a Marina e Nadir. Sempre com eficiência e bom humor, e assim, de forma simpática, sabem nos orientar pelos meandros da burocracia.

*Mais importante do que a ciência é o seu resultado,
Uma resposta provoca uma centena de perguntas*

*Mais importante do que a poesia é o seu resultado,
Um poema invoca uma centena de atos heróicos.*

J. L. MORENO

Einladung zu einer Begegnung, 1914

RESUMO

A tese trata das relações de gênero no contexto educacional, articulando a concepção de gênero de Joan Scott, com os referenciais teórico-metodológicos do psicodrama de Jacob Levi Moreno. O método de ação psicodramático foi adotado, como instrumental de pesquisa, por ir além do verbal, permitindo melhor desvelamento da ideologia de gênero perpassada no contexto educacional. Também fundamentou essa escolha a acepção moreniana relacional do ser humano. É dado destaque à análise de cenas, tanto da realidade cotidiana escolar, como de cenas dramáticas registradas.

Questões tais como: socialização primária e secundária, ideologia de polarização de gênero, identidade de gênero, relação entre maternidade e magistério, são confrontadas com alguns referenciais psicodramáticos: teoria dos papéis, espontaneidade, conserva cultura, matriz de identidade, sociometria das relações sociais.

O estudo indica que ainda persiste na escola uma ideologia de dicotomia de gênero, e pouca conscientização e interesse de educadores a respeito dessa dinâmica. O fraco nível de disponibilidade para alterar essa realidade é analisada pela perspectiva da resistência sistêmica a mudanças e pelo jogo entre conserva cultural e espontaneidade.

SUMMARY

The study refers to the gender differences in the educational field, focusing in the role of the women teachers in maintaining the stereotypes for male and female behaviors, aptitude and values in secondary socialization of the pupils and their families.

The thesis theoretical framework articulated the gender concept of Joan Scott with the psychodrama methodology, of Jacob L. Moreno.

The author argued that the choice for Psychodrama as instrument of research was done because it permits going beyond the verbal communication, getting in deeper the meaning of the human and revealing the ideology of gender.

Observing the significant scenes for the theme and discussing it with the subjects through interviews, the author presented the findings through a scenario, gathered in the schools and families setting.

Questions as the primary and secondary socialization, gender polarization, gender identity and the link between teaching and motherhood are confronted with some referential points of the psychodrama as identity matrix, cultural conserve, spontaneity, theory of roles and sociometry of social relations.

The results indicated that remain in schools the dichotomy and the discriminations of gender, and the educators have little consciousness of that dynamic. There was a systemic resistance to change those gender inequalities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAP. I – DO PSICODRAMA À EDUCAÇÃO E GÊNERO.....	21
1. Sobre o Psicodrama	21
2. Psicodrama, Educação e Gênero	29
3. Possibilidades Metodológicas do Psicodrama	34
CAP. II – CENÁRIOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO	39
1. Na Escola, Professora Pode Até Ser Homem?	41
2. Que Clube é Esse?	43
3. Mulher: Quando a Carreira Ainda é Magistério ou Maternidade	44
4. Assim na Escola Como em Casa	45
5. Mais Algumas Falas	59
6. O Espaço Protagonico da Escola	60

CAP. III – COMENTANDO AS CENAS	63
REFLEXÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	91
ANEXOS	92

LISTA DE ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	93
ENTREVISTA 1	94
ENTREVISTA 2	104
ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES	113

Convite ao Encontro:

*“Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara.
E quando estiveres próximo, tomarei teus olhos
e os colocarei no lugar dos meus,
e tu tomarás meus olhos
e os colocarás no lugar dos teus,
então te olharei com teus olhos
e tu me olharás com os meus.
Assim nosso silêncio se serve até das coisas
mais comuns e nosso encontro é meta livre:
o lugar indeterminado, em um momento indefinido,
a palavra ilimitada para o homem não cerceado”.*

Moreno, 1914

CAPÍTULO I

DO PSICODRAMA À EDUCAÇÃO E GÊNERO

1. Sobre o Psicodrama

Aproximar-se do criador do psicodrama através de alguns dados biográficos poderá facilitar a compreensão de suas idéias. No entanto, refletir a profundidade do seu pensamento e contribuição em poucas palavras é um exercício difícil, embora desafiador. Por isso, talvez aqui venham a ser cometidos alguns pecados por omissão. Procurei ressaltar os dados que considere mais relevantes para compreensão de sua obra, no que ela pode ser articulada com o presente estudo.

Jacob Lévy Moreno nasceu em 1889 e faleceu em 1974, nos Estados Unidos. Algumas fontes indicam que nasceu na Romênia, mas têm sido questionadas. Outras referências indicam certa imprecisão sobre o local de seu nascimento. Segundo Wilson Castelo de Almeida (1991, p. 13), foi um “nascimento psicodramático”, cujo palco era um camarote de segunda classe, em um navio de bandeira desconhecida, tendo a cena, como auxiliares e espectadores, a família e companheiros de viagem. Na sua autobiografia, as palavras de Moreno são:

“Nasci (18 de maio de 1889), numa noite tempestuosa a bordo de uma embarcação que navegava o mar Negro, de Bósforo para Constantza, na Romênia (...). Ninguém sabia de onde era a bandeira do navio. Seria um navio grego, turco, romeno, ou espanhol? O anonimato do navio deu início ao anonimato do meu nome e de minha cidadania. (...) Nasci cidadão do mundo, um marinheiro viajando de um mar a outro,

de um país a outro, destinado a desembarcar um dia no porto de Nova York.”
(Moreno, 1997, p. 22)³

Moysés Aguiar (1998, p. 167) qualifica essa versão adotada por Moreno como metaforicamente representativa da situação de transição da família, por motivos “sociais, políticos, ideológicos, raciais e econômicos, um dos inúmeros incidentes históricos que fazem a crônica dos judeus em diáspora.”

Seus pais eram de origem judia serfadista⁴ (embora a mãe tenha tido alguma influência do catolicismo, pela sua experiência de internato em colégio de freiras). Viveu até os cinco anos em Bucarest, Romênia. Moreno menciona que neste período viveu entre as contradições culturais da Pequena Paris (como Bucareste era considerada na época), e a mentalidade camponesa primitiva do país, além de uma convivência com vizinhos e família, intensa em reuniões e refeições festivas.

A expressão pessoal de sua religiosidade começou cedo, e dramaticamente. Refere, como sua primeira sessão psicodramática, o “Brincar de ser Deus”, em torno dos cinco anos de idade: Os pais haviam saído, ficando só com outras crianças em casa. Num grande porão vazio, empilharam cadeiras em cima de uma grande mesa de carvalho, onde se postaram como anjos e Jacob como Deus. No auge da encenação, “Deus” no topo da montagem, um deles perguntou: “Por que não voas?” Daí, rapidamente ao desfecho: braço direito quebrado. Para o futuro, lembrança valorativa do episódio, que sempre narra com humor irreverente, qualificando-o como a primeira sessão psicodramática em que atuou e dirigiu.

³ Autobiografia organizada e traduzida por Luiz Cuschnir.

⁴ Almeida esclarece: “Serfadim quer dizer Espanha, referindo-se, pois, aos judeus da península Ibérica, de origem árabe, de condições sociais humildes, donos de uma linguagem própria chamada ‘ladino’ (do latim) e que, em 1492, foram expulsos pela Inquisição, rumando para a Turquia, a Polônia e outros países da Europa Central” (p. 14)

Adam e Alee Blatner (1996) interpretam essa ocorrência como axiodramática⁵ e ligada à relevância atribuída por Moreno à necessidade infantil de atingir a realização simbólica de suas fantasias às últimas conseqüências. Ele próprio, já como adulto, seria produto também de suas brincadeiras megalômanas da infância.

Essas considerações nos remetem às palavras de Wilson C. Almeida:

“Ele foi um obcecado pelas idéias da criação e da criatividade. Tinha como certo que toda capacidade de criação do adulto seria a expansão da criatividade surgida na fase infantil do processo vital. Criar é transfigurar a realidade, é desejar ser Deus, mas também cair e quebrar o braço prosaicamente... como limite que a realidade impõe.” (p. 17)

Aos seis anos de idade, a família se transferiu para Viena, Áustria, cenário da explosão industrial na Europa Central e de intensos movimentos culturais e políticos. Diplomou-se como médico pela Universidade de Viena em 1917, nesse cenário de grande influência às suas idéias. Buscava nos escritos de autores contemporâneos e antigos, em assuntos de filosofia, religião, sociologia, respostas às suas mais profundas questões existenciais. Registra-se que a influência do hassidismo⁶ foi marcante para suas idéias na criação do psicodrama, obra que ele procurou desenvolver com um cunho ao mesmo tempo teórico, artístico, espiritual e pragmático.

Participou da fundação de um movimento de jovens, a *Religião do Encontro*⁷, e da *Casa do Encontro*, mansão disponível por doações, onde eram recebidos desabrigados tais como refugiados e migrantes. O famoso

⁵ “Axiodrama refere-se a dramatizações nas quais entre os temas centrais incluem-se os éticos, religiosos ou cosmológicos” (Blatner & Blatner, 1996, p. 30).

⁶ “... O hassidismo foi uma seita surgida dentro do judaísmo, em resposta à miséria e ao sofrimento das comunidades judaicas russo-polonesas do século XVIII. Seus integrantes propunham a dança e a alegria durante os cultos, enfatizavam a caridade, dedicando-se aos pobres e ignorantes, opunham-se à intelectualização e abriam os temas cabalísticos a todos os interessados.” (Almeida, p. 22)

⁷ Referindo-se a religiões do passado, Moreno propôs uma religião “de um novo jeito, com inspirações modificadas e técnicas melhoradas pelos *insights* dados pela ciência...”, expressa nos princípios da espontaneidade, criatividade, amor e compartilhamento de vida em grupo (Moreno, p. 68)

poema de Moreno, *Convite ao Encontro*⁸, foi produzido nesse período – 1908 a 1914.

Seu espírito, ao mesmo tempo lúdico e inconformado, o levou, entre 19 e 22 anos de idade, ao que foi chamado *Revolução nos Jardins de Viena*. Atraía crianças e adultos com narrações de contos de fadas, encenações e jogos de improviso. Instigava as crianças a se rebelarem contra o mundo estereotipado dos adultos, em defesa dos direitos infantis adequados às suas necessidades, principalmente a favor da espontaneidade.

Outra experiência de sua juventude, em 1913, também fora dos parâmetros institucionais, foi quando formou um grupo de reuniões com prostitutas de Viena. Sem objetivos moralistas, apenas de conquista da dignidade humana. Resultou na organização das participantes como movimento social.

Um marco para o *teatro espontâneo* foi quando Moreno dirigiu a primeira dramatização oficial pública em 1921, no Komödien Haus de Viena, para um público de aproximadamente mil pessoas. A Áustria vivia um período sócio-político turbulento e de falta de liderança. O tema emergente da peça foi o de representar o papel do rei e se tentar uma nova ordem política. Muitos tentaram desempenhar esse papel, mas sem aprovação do júri – a própria platéia. O desenrolar e desfecho foram frustrantes. Mas, assim mesmo, Moreno ainda tirou proveito do episódio: “Ninguém é profeta em sua própria terra” (Apud Almeida, p. 48).

O *teatro terapêutico* teve como fato marcante o “caso Bárbara”, referente a uma jovem atriz que participava com Moreno no seu Teatro da Espontaneidade, fundado em 1921. Bárbara sempre atuava como personagens românticas e ingênuas. George, poeta e freqüentador assíduo

⁸ Esse poema se encontra transcrito na página 20 deste trabalho,

dos espetáculos, que havia casado com Bárbara, queixou-se dela a Moreno que, em casa, seria grosseira e bastante diversa do que representava no palco. Foi trabalhado dramaticamente esse lado de Bárbara, sendo George depois também trazido ao palco. Os resultados foram favoráveis ao casal, parecendo inaugurar a abordagem terapêutica de casal e família.

Em 1925, Moreno emigrou para os Estados Unidos, onde foi conquistando espaço e reconhecimento para dar continuidade à sua obra. Na fase americana diminuiu a expressão de sua religiosidade, sendo mais voltado ao pragmatismo, porém sem perder seus posicionamentos iniciais otimistas e de crença no potencial humano.

Numa apreciação resumida do movimento psicodramático, ressaltam-se: suas origens no Teatro, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Religião; a sua evolução histórica do *teatro espontâneo* para o *teatro terapêutico*, a partir do qual sistematizou a *psicoterapia de grupo*, do qual Moreno se considerou criador.

O psicodrama poderia ser assim definido, de acordo com as próprias palavras de Moreno:

“Drama é uma transliteração do grego, que significa ação ou coisa feita. O psicodrama é uma transliteração de uma coisa feita à psique e com a psique – a psique em ação. O psicodrama pode ser definido, pois, como a ciência que explora a ‘verdade’ por métodos dramáticos” (Moreno, 1978, p. 61).

Como já se encontra mencionado, a metodologia psicodramática é produto dos seus fundamentos teóricos, filosóficos e teatrais. Referindo-se ao âmbito terapêutico, Moreno ressaltava que as técnicas psicodramáticas têm como objetivos o desenvolvimento da *espontaneidade* e o alcançar da *catarse de integração*⁹, que permite ao paciente, através da tomada de consciência pela

⁹ Conceito que corresponde à catarse mental, “aqui definida como processo que acompanha todo tipo de aprendizado; consiste não apenas em encontrar a solução para resolver o conflito, mas também, para a realização do eu; consiste em processo que não apenas libera e descarrega as tensões do sujeito, mas que também traz paz e equilíbrio” (Moreno, 1992, Vol. III, p. 112)

ação e da aprendizagem pela *ação*, vislumbrar um novo universo e assim realizar-se.

Numa situação de auto-realização, o indivíduo atinge a capacidade de jogar seus *papéis*, por sua própria vontade, e a formar *vínculos* que reflitam sua individualidade.

Possivelmente, o conceito mais central do psicodrama seja o de *espontaneidade*, que Moreno definiu operacionalmente como a capacidade de responder adequadamente a situações novas, ou dar novas respostas a situações já estabelecidas. Localiza-se no âmbito da expressão individual, entre a hereditariedade biológica e as forças sociais. O autor ressaltou a origem latina do termo espontaneidade: *sponte*, significando de livre vontade, envolvendo consciência, escolha. E ainda, situou a espontaneidade como catalisadora da criatividade, afirmando que:

Esponaneidade e criatividade não são nem processos idênticos nem similares. São categorias diferentes, apesar de estrategicamente unidas. (...) A espontaneidade pode entrar no indivíduo dotado de criatividade e evocar resposta. Nasceram muitos mais Miguelângelos do que o que pintou obras de arte (...) A espontaneidade e a criatividade são assim, categorias de ordem diferente; a criatividade pertence à categoria da substância – é arqui-substância – enquanto a espontaneidade pertence à categoria dos catalizadores – é o arqui-catalizador. (Moreno, 1992, Vol. I p.147)

Definir operacionalmente a espontaneidade reflete a atitude de Moreno, muitas vezes pragmática, para facilitar o entendimento do conceito e de sua aplicabilidade. Contudo, este conceito nos remete a algo mais abrangente e profundo: à sua concepção de ser humano – ser eminentemente relacional, os níveis social e cósmico. Nos seus escritos, usa constantemente a expressão *centelhas divinas*, que seriam liberadas na relação espontaneidade-criatividade. Moreno definiu metaforicamente a espontaneidade como uma lâmpada que se acende e clareia o ambiente. Quando apagada, tudo permanece do mesmo jeito, mas sem uma condição essencial.

Outro conceito psicodramático de destaque é o de *conserva cultural*. Corresponde às normas, regras, bem como ao acervo artístico, científico e tecnológico acumulado numa cultura. Na configuração cultural de uma sociedade encontra-se muitas conservas, produtos da cristalização, do que foi, em um primeiro momento, uma ação criadora. Sendo o acervo de uma sociedade, a conserva é imprescindível como matriz de referência científica, artística etc. Contudo, segundo os princípios morenianos, pode ocorrer um bloqueio da espontaneidade, quando há uma exacerbação de condicionamento das respostas humanas à conserva cultural.

A obra de Moreno também se encontra largamente fundamentada na sua *teoria dos papéis*. Nela, apresenta o conceito de *papel* como uma *unidade cultural de conduta*, definindo-o como “a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos” (Moreno, 1978, p. 27) Por esse prisma, o indivíduo possui diferentes papéis no decorrer de sua existência, através dos quais interage com o mundo que o cerca. Moreno também distinguiu os papéis sociais, os papéis psicológicos ou psicodramáticos e os papéis fisiológicos ou psicossomáticos.

Os papéis psicossomáticos são aqueles ligados às funções biológicas da espécie, tais como: comer, dormir, defecar, de atividade sexual. São estruturados, estabelecendo o nexos entre o ambiente e o indivíduo, a partir do modelo biológico da espécie, havendo contudo uma certa espontaneidade, pela plasticidade do instinto na escala zoológica avançada da espécie humana. São os primeiros papéis a aparecer. Conduzem o bebê, de um existir indiferenciado, a um diferenciador gradativo. Através de seus

*vínculos operacionais*¹⁰ geralmente com a mãe, como ocorre em nossa sociedade, vai se estruturando uma unidade de consciência corporal ou uma espécie de eu fisiológico.

Os papéis sociais representam as funções sociais pelas quais o indivíduo se relaciona com o ambiente, sendo adquiridos na *matriz de identidade*¹¹ do grupo ao qual pertence. Correspondem aos papéis de pai, mãe, médico, professor, e a tantos outros.

Os papéis psicológicos expressam a dimensão psicológica do eu, relacionando-se ao mundo da fantasia e da imaginação. Segundo Alfredo Naffah Neto (1979), podem ser comparado aos papéis sociais que se ligam ao mundo real das relações sociais, mas não podem ser considerados opostos a eles, pois aparecem quando os papéis sociais são explicitados e “desconservados”¹². Emergem da atividade criadora do indivíduo, catalisada pela *espontaneidade*.

Para cada papel haverá sempre um *contra-papel*, e entre eles um *vínculo operacional* (mãe-filho, médico-paciente, professor-aluno). De acordo com as palavras de Moreno (p. 26), “os eus fisiológico, psicodramático e social são apenas eus ‘parciais’”. Com o desenvolvimento gradual dos vínculos operacionais entre os diversos papéis desempenhados pelo indivíduo, vai se estabelecendo a possibilidade de identificar e experimentar a unificação, o que chamamos de *eu*.

A *matriz de identidade*, conceito também destacado na teoria moreniana, é considerada como o *locus nascendi* dos papéis e do *eu*. O surgimento do *eu*

¹⁰ Dentre as considerações sobre vínculo, a que mais se aplica neste contexto é a citada no Dicionário de Psicodrama e Sociodrama (Menegazzo et alii, 1995, p. 219): “... a interrelação entre dois ou mais indivíduos, que em seu conjunto estruturam o átomo social”. Na mesma obra, encontra-se átomo social como sendo “a menor estrutura social” em que cada indivíduo se envolve (p. 33)

¹¹ Conceito abordado na páginas 28 e 29 deste trabalho.

¹² Derivado do conceito de conserva cultural.

é posterior ao desempenho dos papéis, emergindo o *eu* a partir deste desempenho. Moreno apontou que a *matriz de identidade* “lança os alicerces do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança” (p. 112). Assim, ao nascer, o ambiente familiar já está preparado para receber a criança, em termos de suas necessidades e outras manifestações, que indicam reações em nível individual e grupal. Seria como uma *placenta social*, após o limiar do nascimento, formada pelos novos vínculos. A matriz de identidade se relaciona estreitamente com a conserva cultural, na medida em que o grupo social estabelece as normas de tratamento ou relacionamento com a criança, que assim, vai internalizando as peculiaridades de seus vínculos, inicialmente familiares (mãe, pai, irmãos), e, posteriormente, em outras instâncias.

2. Psicodrama, Educação e Gênero

Moreno defendia que a educação deveria ter como centro de sua estrutura a espontaneidade. Para ele, privar a criança de desenvolver esse potencial de riqueza ilimitada seria reprimir sua essência vital. Vale aqui trazer suas palavras:

“Quando olho para uma criança, vejo ‘sim, sim, sim, sim’. Elas não precisam aprender a dizer *sim*. Nascer é *sim*. Você vê a espontaneidade na sua forma de vida. Está escrito por toda a parte da criança, em sua ‘fome de atos’, como ela olha para as coisas, como ouve as coisas, ao se apressar no tempo, quando se move no espaço.” (Moreno, 1997, p. 50)

Considerando a relação sujeito-mundo, Alfredo Naffah apresenta uma afirmação que também é valiosa para essa articulação entre psicodrama e educação:

a *espontaneidade* consiste sobretudo numa capacidade de se abrir perceptivamente, alargando seus horizontes espacial e temporalmente e reconquistando através da ação a continuidade de sentido do mundo que se transforma; é reconquistar-se como parte integrante e atuante na situação; é fazer-se uma presença (p. 48).

A concepção da pedagogia libertadora de Paulo Freire, que preconiza a conscientização através da aproximação crítica da realidade, envolvendo a “*praxis* humana” e sua relação dialética entre ação e reflexão, pode se constituir outra forma de explicitar o paralelo entre o conceito moreniano de espontaneidade e a educação. Realizando uma leitura crítica da realidade, o indivíduo, sendo parte dela, constitui-se sujeito da mesma, modificando-a e modificando-se.

Cada relação de um homem com a realidade é deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original. Não há modelo típico de resposta, senão tantas respostas diferentes quantos são os desafios (...) e ainda é possível encontrar-se respostas bem diversas a um mesmo desafio. (Freire, 1980, p. 37)

O *fator espontaneidade* pode ainda ser considerado como um contraponto para um possível determinismo social. A esse respeito, vale ressaltar a concepção de Moreno sobre o *papel*, de que há nele, além de seu denominador coletivo, o diferenciador individual, onde tem grande importância esse fator. Dentro da teoria moreniana, ao *papel* é atribuído intenso dinamismo. Ao ser mencionado, supõe-se sempre uma forma não estática ou não determinada de atuação do ser humano. Desse modo, apesar da conserva cultural ditar formas ou normas de desempenho de papéis, tais como o de professor, aluno, irmão, vizinho, e tantos outros, a atuação real

será sempre específica de um professor, um aluno, um irmão, e assim por diante.

Esse modo de conceber dinamicamente o papel reflete, de certo modo, a concepção otimista de ser humano para Moreno: para ele, um ser em constante transformação, com possibilidades infinitas de desenvolvimento, por ser dotado inerentemente de espontaneidade, um impulso vital básico e de fonte inesgotável que o disponibiliza para crescer e evoluir.

É assim evidente que o enfoque psicodramático possibilita para a educação um novo referencial e a criação de novas metodologias, pautadas em formas de abordagem diferenciadas nas relações interpessoais, principalmente de acordo com os princípios referentes à espontaneidade.

Os padrões sociais estereotipados, que também encontramos no contexto escolar, são interpretados pela ótica psicodramática como oriundos da predominância das conservas culturais em detrimento da espontaneidade-criatividade. Desse modo, os modelos ideológicos e suas contradições, que perpassam pela escola, não sofrem o necessário escrutínio e nela sobrevivem, quando não são ainda mais fortalecidos na ação cotidiana. Assim, os valores ideológicos de gênero, contidos na conserva cultural, encontram na escola um meio fecundo para sua preservação, possivelmente por seu status institucional, cercado de tradições e mecanismos burocráticos.

A acepção de gênero como categoria de análise, nos moldes mais atualizados de pesquisa social, evoluiu de estudos feministas, cuja maior preocupação dizia respeito às problemáticas da condição feminina, trazendo questões tais como violência doméstica, saúde da mulher, sexismo na educação. Embora ainda estejam presentes e mereçam sua relevância, o direcionamento teórico-metodológico vem ampliando essas questões e buscando contextualizá-las em termos relacionais.

A discussão da historiadora Joan Scott (1990) sobre a dinâmica social, histórica e política da categoria gênero tem sido de grande utilidade para minhas reflexões, no sentido de favorecer a evolução da minha proposta de abordagem das questões pertinentes à educação e gênero, com a ótica psicodramática. A autora apresenta duas proposições para a definição de gênero, ligadas entre si, mas separadas para fins de análise: “o gênero é um elemento constitutivo de relações fundadas sobre a diferença percebida entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p. 14).

Joan Scott demonstra destacar a sua segunda proposição, quando afirma também que “o gênero é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (p. 16). O que pode ser inferido de toda essa perspectiva relacional, com fundamentos em estudos históricos, na filosofia e na literatura, é a ênfase no processo de socialização em que o gênero é estabelecido. As relações de poder, mencionadas pela autora, não seriam lineares, mas operam como se fosse uma rede mutável e em direções não polarizadas, ou seja, de formas múltiplas. Assim, as relações de gênero (e de poder) se dão tanto do homem para a mulher, como da mulher para a mulher etc., em muitas combinações, e não necessariamente polarizadas por sexo.

Essas reflexões podem ser articuladas à acepção psicodramática de papéis e sua complementaridade, onde isso ocorre de forma dinâmica. Ou seja, numa leitura em dimensão microssocial, os papéis e contra-papéis podem se relacionar de forma simétrica ou assimétrica, de acordo com a hierarquia de poder que se contextualiza no momento. Ao mesmo tempo em que há regras sociais que podem determinar, até de forma rígida, tipos de complementaridade, há a possibilidade de transformações dos vínculos entre os papéis, pela participação do fator espontaneidade. Numa acepção que

permite a articulação entre as dimensões micro e macro das interações humanas, podemos até vislumbrar a possibilidade de transformações mais amplas nas relações de gênero.

Vemos, por esse prisma, que o enfoque no jogo entre conserva cultural e espontaneidade pode ser considerado um dos instrumentais psicodramáticos para a compreensão das relações de gênero, especialmente quando estão presentes argumentos ideológicos quanto à “natureza” masculina ou feminina, com os peculiares mecanismos de poder social nesse sentido. Podemos assim inferir que valores dicotômicos de desigualdade de gênero, presentes na conserva cultural, são transmitidos nos processos de socialização primária e secundária, que ocorrem respectivamente na família e na escola.

É interessante aqui ressaltar a qualidade da conserva cultural como uma herança significativamente introjetada pelo indivíduo. Sua manutenção está ligada à forte conotação afetiva que sempre acompanha nossos valores e atitudes. E isto é sobremaneira estruturado no que se refere a gênero. A tônica de poder se entrelaça com a afetividade presente nas relações sociais fundantes da própria identidade de gênero, que corresponde à forma como cada um de nós apreende, em nível subjetivo, o significado de ser masculino e feminino. É relevante mencionar que a subjetividade não é algo que nasce e se mantém no âmbito individual, mas reflete a interação entre esse individual e o coletivo. Nas bases dessa concepção está a de um sujeito que se faz através dos processos de interação, mediação social e internalização. Ou seja, a história individual está sempre contextualizada num coletivo maior do qual o indivíduo faz parte como sujeito atuante.

Esclarecendo como Moreno concebeu a formação da identidade, Moysés Aguiar (1988) expõe que a criança, ao nascer, encontra o ambiente familiar

estruturado em suas normas e expectativas, inserido num coletivo maior, ou seja, num contexto sócio-histórico-político-econômico. A sua identidade vai-se estabelecendo através do fenômeno relacional entre o individual e o coletivo. Desse modo, o processo de identidade não se limita à identificação pela auto-percepção de semelhança a alguém. A criança vai estruturando e fortalecendo sua auto-imagem através do reconhecimento de singularidades no processo de introdução e articulação no núcleo familiar e suas extensões. O sentimento de pertinência que se desenvolve extrapola a afiliação, levando ao estabelecimento de mútuas expectativas entre o indivíduo e a coletividade.

Essas considerações podem ser articuladas à formação da identidade de gênero, na medida em que os padrões de masculinidade e feminilidade estão presentes na conserva cultural. Os diferentes papéis e seus vínculos, bem como as exigências e expectativas sociais que as pessoas de diferentes gêneros experimentam desde o início de suas vidas, tendem, assim, a ser estabelecidos de forma diferenciada. Numa linguagem psicodramática, dizemos que a matriz de identidade é oferecida diferentemente aos meninos e meninas, no sentido ideológico de manter as polaridades de gênero. Isso é bastante evidente em diversas situações, tais como nos tratamentos dados aos recém-nascidos, ou nas ofertas de brinquedos diferenciados por sexo.

3. Possibilidades Metodológicas do Psicodrama

A obra de Moreno é designada genericamente como psicodrama, tendo maior reconhecimento nas suas aplicações terapêuticas em grupo. Contudo, sua aplicabilidade tem sido expandida para outras áreas de atuação, o que, de

certa forma, corresponde às suas origens, visto que Moreno iniciou suas atividades nos ambientes naturais do convívio humano, tais como: jardins, praças, teatros, quartéis, prisões, hospitais.

Wilson C. de Almeida (1991) refere que Moreno, nos últimos anos de suas atividades, tentou sistematizar suas idéias de um ponto de vista mais abrangente, apresentando o que ele denominou socionomia ou teoria sacionômica, onde estariam incluídas as disciplinas que se articulam: a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria. A psicoterapia de grupos, o sociodrama e o psicodrama estariam contidos na sociatria.

Mencionado a necessidade de se entender a profundidade das contribuições de Moreno, Moysés Aguiar (1990) afirma que:

A socionomia engloba todo o instrumental técnico e teórico de J. L. Moreno e seus desenvolvimentos posteriores, com vista ao estudo científico de seu objeto: *a intersecção entre o individual e o coletivo*. Difere da sociometria, que é um de seus ramos; esta ocupa-se da representação métrica dos fenômenos pesquisados (vínculos e suas configurações, átomos e redes sociais, papéis etc.). O teste sociométrico, que é freqüentemente tomado como sinônimo de sociometria, é apenas um de seus instrumentos (outros são, por exemplo, os testes de espontaneidade, os jogos dramáticos, o psicodrama e sociodrama, o laboratório de papéis) (p. 157).

A sociatria é a maior expressão da utopia moreniana de transformação da sociedade. Moreno preconizava a necessidade de um método de terapia social de maior alcance da humanidade, tratando os conflitos interpessoais, com os recursos da sociometria. “A sociometria tanto pode ser sociatria aplicada quanto a sociatria pode ser sociometria aplicada” (Moreno, 1992, Vol. I, p. 216). Criticava o desequilíbrio entre desenvolvimento científico e tecnológico, de um lado, e a espontaneidade humana, de outro. O que dificultaria o adequado domínio do universo pelo homem. Para isso, ele seria

“inepto e inerte e sua espontaneidade encontra-se num estágio embriônico de desenvolvimento (...) Enquanto no plano tecnológico, é grande a prontidão do Homem para fazer uso de instrumentos tão logo sejam inventados, no plano social

esta prontidão encontra-se excessivamente baixa, praticamente nula. Para citar uma ilustração, é fácil para o Homem usar um pedaço de pau, uma arma ou uma bomba atômica, mas é-lhe extremamente difícil adaptar-se ao uso de instrumentos sociais que lhe assegurariam liberdade no seio de sua própria sociedade. Não é fácil apresentar respostas a esta dificuldade; o Homem precisa ser educado; mas, aqui, educação implica mais do que o mero esclarecimento intelectual, não se trata apenas de uma questão de deficiência na inteligência do Homem e é algo mais do que o esclarecimento emocional; não é apenas uma questão de *insight*, mas, ao contrário, é um problema de deficiência na espontaneidade de se usar a inteligência disponível e de se mobilizar as emoções esclarecidas. Um tal programa de preparo, contudo, requer um esforço sem precedentes, requer o treino e a reciclagem de treinamento dos homens numa escala mundial, dentro dos parâmetros de espontaneidade; requer uma pesquisa de ação e métodos de ação que continuamente se modifiquem e se aperfeiçoem para serem enfrentados novos ambientes internos e externos (Moreno, 1984, pp. 22-23).

Moysés (1990) situa o sociodrama como uma modalidade de teatro terapêutico, diversa do psicodrama, sendo essa distinção útil para o entendimento da prática sacionômica. Sempre tendo em mente a articulação entre o indivíduo e a coletividade, cuja realidade são indissociáveis, o autor apresenta o critério de Moreno para essa distinção: “no psicodrama o *sujeito* é o indivíduo, e no sociodrama o *sujeito* é o grupo” (p. 176).

O sociodrama refere-se, desse modo, ao tratamento de causas grupais ou coletivas, extrapolando o indivíduo privado. Nele, o sujeito é o grupo, expressando-se através das pessoas que o compõem e representam. O sociodrama tem, assim, indicação para o trabalho em organizações ou em qualquer situação em que as pessoas se constituam em grupo. Numa linguagem psicodramática, onde haja uma articulação de seus papéis com uma significação de objetivos em comum. Sendo o sujeito o grupo, é dada prioridade ao tratamento da temática que emerge do grupo em pauta, e não a algum sujeito individualmente.

Moreno também se refere ao sociodrama como “método profundo de ação que trata de relações intergrupais e de ideologias coletivas”, dando

oportunidade, segundo as palavras de Moreno, de “trazer a ordem cultural à visão, através de métodos dramáticos” (Moreno, 1992, Vol. I, pp. 188 e 189).

Apesar dessas distinções, historicamente, a obra de Moreno tem sido apresentada com a denominação de psicodrama. Têm, inclusive, havido muitas discussões sobre essas terminologias no movimento psicodramático brasileiro. Na prática, o profissional que trabalha com o psicodrama em qualquer de suas aplicações ou modalidades é reconhecido como psicodramatista.

A ampla possibilidade de recursos técnicos do psicodrama para trabalhos com grupos tem indicado sua aplicabilidade para o campo da pesquisa social. Embora possa ser apresentado como um instrumental alternativo recente, Moreno já o utilizava nos seus trabalhos de campo, em parques, escolas, teatros, presídios etc. (Moreno, 1993). Desse modo, podemos situar o ambiente natural humano como fonte de seu trabalho, que é considerada uma característica básica da pesquisa qualitativa, tal como é mencionada por Marli André e Menga Lüdke (1986)

O que distingue o referencial metodológico psicodramático de outros disponíveis para pesquisas no contexto social é a sua possibilidade de desvelamento de conteúdos existenciais, por vezes difíceis de serem expressos verbalmente, mas que estão presentes na interação humana. A matéria prima do psicodrama, em qualquer de suas modalidades, é a ação, e a cena é o seu principal objeto. Nela, obviamente, estão incluídos o verbal e o não verbal, o explícito e o sutil, da comunicação humana.

CAPÍTULO II

CENÁRIOS DAS RELAÇÕES DE GÊNERO

Trazendo as Cenas

O fazer psicodramático inclui, como ponto de partida, uma reflexão sobre a ação social imediata e próxima, sua matéria prima por excelência. O meu *papel* de psicodramatista tem me facilitado a leitura de cenas, mesmo quando não está em andamento algum projeto dramático¹³. Isso concorreu para adotar essa leitura, no processo de desenvolvimento do presente estudo.

Assim, as cenas apresentadas indicam como foram sendo desenvolvidos os questionamentos concernentes à temática central da tese, e o próprio processo investigativo. Várias delas não foram intencionalmente montadas, ou pertinentes a uma situação previamente estabelecida como de contexto profissional, sendo resgatadas de minha própria trajetória de vida pessoal e profissional. Outras foram obtidas num trabalho de observação mais sistemático.

A elaboração da escolha dessas cenas, ou o destaque de alguns de seus aspectos, ocorreu por um processo de iluminação¹⁴, para o que concorreu a utilização de algumas ferramentas teóricas, destacando-se os referenciais

¹³ Entende-se que uma cena está incluída num projeto dramático quando está contextualizada dentro de uma situação de aplicação intencional do método psicodramático (terapêutico, pedagógico, sociodramático etc.)

¹⁴ Aqui faço uma alusão metafórica aos fundamentos teatrais do psicodrama, como também à acepção fenomenológica de iluminação do fenômeno.

sobre gênero e o que a isso se articula, bem como o próprio referencial psicodramático no que diz respeito às concepções que podem ser relacionadas à temática central: educação e gênero.

A maioria dos cenários são de duas escolas de 1º Grau, nas suas séries iniciais. São distantes geograficamente, uma em Recife e outra em Campinas, mas têm em comum o fato de serem instituições públicas municipais. Em ambas, os procedimentos foram exploratórios, de observação participante do cotidiano, em tudo que lhe diz respeito, tais como salas de aula, pátios de lazer, sala dos professores, reuniões, eventos festivos etc.

Conversas informais com as professoras também foram realizadas, bem como entrevistas semi-estruturadas¹⁵. Partes dos conteúdos dessas falas são adicionados a algumas cenas, na redação da tese. Quando isso ocorre, encontra-se explicitado. Deliberadamente, não apresento toda a extensão dos dados das entrevistas. A decisão foi por privilegiar a ação como objeto de investigação. Além disso, constatei que não traria grande contribuição aos estudos sobre educação e gênero, com mais elementos desse tipo. Já é reconhecida a produtividade científica de excelentes trabalhos sobre essa temática, com o uso de instrumentais metodológicos voltados à comunicação verbal.

¹⁵ O roteiro das entrevistas encontra-se em anexo

1. Na Escola, Professora Pode Até Ser Homem?

Cena 2: “Qualidades em cartaz”

Sala de uma escola, que funcionava como secretaria, diretoria, espaço que as professoras usavam nos intervalos de aula, para lanches ou conversas informais etc.

Um cartaz escrito em letras grandes, num estilo caprichosamente “feminino”, assim estava configurado:

QUALIDADES DE UM BOM PROFESSOR

- 1. Ser popular e tratar bem*
- 2. Não faltar muito*
- 3. Ter paciência com as crianças*
- 4. Cumprir horário*
- 5. Ter vocação*
- 6. Ser carinhosa*
- 7. Ser atenciosa com a criança*
- 8. Ensinar bem*
- 9. Transmitir a palavra de Deus e*
- 10. Não sair de sua sala para conversar com outras professoras no horário do trabalho*

Ao perceber que eu lia atentamente o cartaz, a diretora, prontamente informou que ele havia sido elaborado com a participação ativa da comunidade, numa reunião com as mães e outros familiares dos alunos.

Imaginei uma mudança no título. Seria: “Uma boa professor... ou, um bom professora?”

Nessa escola não havia professores homens. Os únicos homens que trabalhavam nela eram um servente e dois vigilantes (havia alguns professores homens no período da noite, mas os alunos são adultos, ou adolescentes com uma profissão, e obviamente não estava dirigido a eles).

Outra cena, na mesma escola:

Cena 3 – “Reunião dos professores?”

Reunião das professoras. A diretora anunciava os assuntos a serem discutidos, enquanto a vice-diretora anotava algumas datas na lousa, para fins de planejamento. O clima no encontro era cordial e as participantes, aproximadamente quinze, demonstravam centralizar os interesses nos assuntos do cotidiano profissional.

Excertos das falas, durante a reunião:

Diretora, dirigindo-se ao grupo, quanto às inscrições para um evento que iria acontecer: “Os interessados...”

Supervisora: “Acredito na auto-supervisão (...) O professor, para socializar experiências com outro professor...”

Uma professora: “Como ajudar o outro (...) O professor participou da decisão?”

Mulheres se tratando no masculino, como se fossem homens?

O fato da nossa língua propiciar a preponderância do tratamento masculino quando há uma mínima presença de homem em alguma cena social com a presença dos dois sexos, não se aplicava aqui. No momento da reunião não havia homens, e nessa escola não havia professores nos

dois turnos diurnos, que eram o universo de trabalho das participantes. O que soava ainda mais estranho era o fato da própria professora se referir ao seu papel no masculino. Num outro tipo de instituição já seria de estranhar o tratamento masculino para mulheres. Nessa escola destacou-se mais, pela ausência dos personagens masculinos. As minhas sensações oscilavam entre estranheza e estar presenciando algo bizarro.

2. Que Clube é Esse?

Cena 4 – “Meninas de um lado, meninos de outro, meninas na frente, meninos atrás...”

Intervalo para o recreio encerrado, crianças formando filas para voltar às salas de aula.

Professora, tentando organizar a entrada de sua turma: “Meninas, aqui desse lado! Meninos, por aqui!”

Outra professora, em outro momento: “Meninas, vamos, na frente! Meninos, depois, atrás!”

Opinião de uma professora, quanto às filas separadas: “Ah, não sei... sempre foi assim. E também, fica difícil fazer diferente. Os meninos bagunçam muito, empurram, batem nas meninas, beliscam, aí vêm as queixas...”

Cena 5 – “Classe mista?”

Uma professora de Pré-Escola precisou de se ausentar, no segundo tempo de aula. Como solução para atender aos alunos, foi resolvido reunir duas turmas de Pré, numa sala maior, o que significou a transferência das duas, e uma nova ocupação de espaço, para aproximadamente quinze crianças.

“Espontaneamente”, tanto a ocupação das mesinhas de quatro lugares, como a posição na sala foram diferenciadas por sexo. Ou seja, os meninos ocuparam as mesinhas de trás, e as meninas, as da frente. Uma exceção: após a movimentação maior, a professora percebeu que havia uma mesinha apenas com dois meninos, e outra apenas com uma menina. Providenciou que se sentassem juntos, ao que acederam facilmente.

Observando essa movimentação das crianças, seu posicionamento espacial discriminado por sexo, ficava imaginando: “Parece uma coisa automática, como se fossem robôs a cumprir programas predeterminados. Em que se baseia esse ‘programa’?” Sempre achei muito simplista a resposta: “Meninos são diferentes nisso, naquilo, das meninas, por isso os grupos se formam assim”. E também os dizeres: “Os meninos têm mais energia”.

Também refleti: a forma como as professoras conduzem essas desigualdades, estaria relacionada com a forma de tratamento no masculino, entre seus pares?

3. Mulher: Quando a Carreira Ainda é Magistério ou Maternidade

Cena 6 – “Professora-mãe”

Uma professora chegou atrasada a uma reunião pedagógico-administrativa, acompanhada de dois filhos que aparentavam idades entre cinco e sete anos. As crianças sentaram-se um pouco atrás dela, abriram os cadernos para fazer as tarefas de casa, no que a mãe uma vez ou outra ajudava discretamente. Também participava ativamente da reunião.

Tanto o atraso na chegada da professora-mãe com as crianças, como a interação entre os três foram encarados como natural pelo grupo.

Cena 7 – “Palavras de mãe”

Palavras de uma professora quanto ao seu ingresso no magistério:

“Primeiro eu fiz... Eu, quando eu fiz o Curso Normal eu estava naquele curso de “espera marido”, né? Eu estava... eu estava noiva, na época que eu fiz o curso normal ... e... mas não foi por isso não. Porque, porque eu acho assim, que a principal coisa do magistério é a gente que trabalha assim, na parte de 1ª a 4ª... Dá para notar que é trabalhar com crianças, né? A ferramenta de trabalho são as crianças, e o que eu mais gosto é de criança, mesmo. Eu... Quando achei que ia casar logo, e que eu, após o término do magistério poderia fazer uma faculdade, né? Escolhi o magistério, porque aí se eu não fizesse a faculdade, já tinha alguma coisa para trabalhar com as crianças mesmo né? Por isso escolhi o magistério. Eu gosto muito de crianças.

Achados de observações das suas aulas: O tom de voz da professora, sempre muito alto, tinha um efeito irritante. De outras salas dava para escutar os seus gritos e mensagens autoritárias.

4. Assim na Escola Como em Casa

Cena 8 – “Meu final de semana”

Primeiro horário de aula de uma segunda-feira, numa escola pública de 1º Grau. Uma professora da 4ª série conversa com os alunos sobre o recente final de semana, com o objetivo de

*prepará-los para uma redação sobre o assunto.
Aproximadamente trinta alunos presentes.*

Algumas respostas dos meninos:

“Joguei bola com meus amigos”

“Empinei papagaio”

“Saí com meu pai para assistir um jogo de futebol”

E das meninas:

“Não fiz nada de mais”

“Cuidei dos meus irmãos”

“Ajudei a estender a roupa, lavar a casa...”

A professora resolveu apurar o conjunto das respostas. Todos os meninos saíram para se divertir, acompanhar o pai em alguma atividade de lazer etc. Todas as meninas ficaram em casa, auxiliando em tarefas domésticas.

Segundo palavras da própria professora, num momento posterior, o fato lhe chamou a atenção porque já estava participando, como aluna do curso de Pedagogia, de atividades onde eram discutidas questões de gênero. Se não tivesse tido oportunidade para tal, provavelmente, não teria percebido essas questões no relato dos alunos.

Cena 9 – “Dia dos pais”

4ª série de uma escola pública. Os alunos, em duplas, preparavam cartazes em homenagem ao “dia dos pais”, que está próximo.

Título padrão: “Se você fosse pai, como seria?”

O cartaz foi produzido por uma menina e um menino. Abaixo de alguns recortes de revistas, com a figura televisiva do

“Faustão”, e outras representativas de cenas familiares (como é usual, de modelos publicitários), os dizeres:

Do menino:

- “Se eu fosse pai eu queria que meu filho estudasse muito para ele ser gente um dia na vida porque ele iria ver um dia que seria alguém na vida”

Da menina:

- “Se eu fosse pai eu iria dar o que ela ou ele merecesse, mesmo assim eu passando necessidades eu mim esforçava para dar tudo de bom para eles. Eu não iria viver batendo neles sem causa nenhuma só quando necessário. Eu iria intendelos sem mais nem sempre”

Enquanto eu observava os cartazes que estavam no corredor de entrada, próximos à diretoria, uma professora informou:

- “Esses cartazes foram escolhidos como ‘os melhores’, para serem exibidos, na homenagem aos pais”.

Que critérios foram adotados para as escolhas? Seria o estético? Será que acharam que “ficaram com boa apresentação”? E o conteúdo, será que foi trabalhado? As diferenças de modelo de pai diferenciadamente apresentado pelo menino e pela menina eram mais do que explícitas.

5. Cuidar e Servir: Tarefa Ainda Feminina

Cena 10 – “Varrer a escola? Serviço de menina”

Pátio externo da escola. Muitas crianças circulando, brincando, jogando, conversando, sentadas, ou em pé debaixo das árvores. Momento de descontração e lazer.

Quatro meninas varrem a parte calçada do pátio, juntando restos dos lanches, embalagens etc. Um menino se aproxima, toma a vassoura de uma delas, ao que ela acedeu. Mas, ele não varre, finge que varre, com expressões de deboche, usando a vassoura para brincar, em movimentos variados, como se dançasse. A menina, então, toma de volta a vassoura e continua sua tarefa. E ele se distancia. Outro menino repete o ato do colega, com outra menina, para logo a seguir largar a vassoura no chão e se afastar. Uma outra menina vem e assume a tarefa.

Cena 11 – “Limpeza! Reunião feminina”

Pátio interno, entrada da escola. As aulas foram suspensas após o primeiro tempo de aula, por alguma razão administrativa.

Funcionárias lavavam o chão, com a ajuda de algumas alunas, que pareciam alegres em compartilhar a tarefa.

6. Modelando as Lindas e Quietas Meninas

Cena 12 – “Quantas? Lindas!...”

Aula sobre os numerais. A professora convoca os alunos a contar, alternadamente, quantos meninos e meninas estão na sala de aula.

Todos em coro, com ela:

“ ... 8, 9, 10 meninas!”

Professora, em voz alta:

“Lindas!...”

Outra vez em coro:

“3, 4, 5, meninos...”

Escreve na lousa, em letras grandes, os numerais resultantes da soma, afixando figuras de papel representativas de um menino e de uma menina, ao lado de cada numeral.

Ao afixar a figura da menina, repete:

“10 meninas, lindas!...”

Cena 13 – “E bem comportadas”

Conversando com uma professora no intervalo do recreio, solicitei observar sua sala. Acedeu gentilmente. Pedi também para me apresentar às crianças com o mínimo de informação possível, explicando que o principal objetivo disso era o de minimizar minha interferência nas atividades. Também concordou.

Iniciando o segundo tempo de aula, aproximei-me da entrada da sala. A professora me convidou para entrar, apresentando-me aos alunos:

“Esta é a Maria Luiza, da UNICAMP, que está como visita entre nós por alguns dias. Como é que a gente se comporta em casa, quando temos visita? Então, espero que vocês se comportem bem”.

Dirigindo-se a mim, num tom de voz um pouco mais baixo:

“Onde você gostaria de sentar, aqui, perto das meninas? Elas são mais quietas.”

E, prontamente, providenciou uma cadeira para que me sentasse, de acordo com esse critério.

Algumas vezes, quando as crianças estavam ocupadas em alguma tarefa, conversava comigo. Várias vezes, em tom de desculpa:

“No começo do ano é pior, uma bagunça... Depois eles acompanham mais, ficam mais quietos.”

Opiniões da mesma professora, quando entrevistada, quanto a possíveis discriminações de gênero no contexto escolar:

“Olha, antigamente eu falava assim: ‘Ai! É... que bom que a minha classe tem mais menina do que menino’, porque menino dá mais trabalho no comportamento. Eles são mas arteiros, né? Os meninos dão bem mais trabalho. As meninas são... eram, assim, mais caprichosas, né? Geralmente, a mulher era mais assim quieta.... Agora, não. De uns tempos pra cá, tá tudo meio parecido, sabe? Eu acho que a gente já passou (Ri). Elas eram mais quietas, né? Mas, agora elas só dão trabalho. Todo mundo igual! Tem meninas que são piores que os meninos, agora...”

7. Reproduzindo Estilos e Modelos

Cena 14 – “Reunião de ‘comunidade’: ‘participação’ de mães, avós e professora”

Reunião por sala de aula. Cada professora com os familiares de seus próprios alunos.

A professora, com jeito de falar firme, gentil e atencioso, conduz a reunião com onze mulheres, entre mães e avós.

Duas trouxeram outras crianças pequenas, uma ainda bebê de colo. Vestimentas pobres, gestos e posturas denotando humildade.

A professora traz informações sobre si própria, nova na escola.

Antes de iniciar os assuntos pertinentes à reunião, apresenta-me como vindo da UNICAMP, transmitindo, no tom de voz, uma conotação de valor à instituição. Sento-me discretamente num dos cantos da sala.

Menciona que, apesar de seus muitos anos de experiência profissional, tem estranhado o nível de violência na escola, brigas entre os alunos etc.

Exibe a pauta de reunião, reproduzida na lousa, com assuntos gerais, inclusive o da disciplina. Muitas queixas a respeito. Só ela fala. As mães e avós escutam passivamente.

Em determinado momento, justificando o destino de material utilizado, aponta para cartazes feitos pelas crianças, para homenagear o dia das mães. Títulos: “Mães” Conteúdo: vários recortes de modelos fotográficos, lindas e vestidas de forma sofisticada.

Fechamento da reunião. Professora: “Alguém quer falar alguma coisa?”

Todas caladas. A maior parte se retira vagarosamente e algumas ficam, para tratar assuntos mais específicos dos alunos, por solicitação prévia da professora.

Talvez as únicas semelhanças com as mulheres presentes era o fato de terem crianças nos braços, e o sexo feminino.

“Mães reais” observando “mães virtuais”.

Pensei no cotidiano escolar: “mães virtuais” sendo escolhidas e trazidas das revistas à exposição nas paredes, pelas mãos de “crianças reais”, e as “mães reais” em casa. Como será a reprodução dessa ação na construção do imaginário dessas crianças?

8. Velamentos e Desvelamentos

Cena 15 – “Queimando as desigualdades?”

I Encontro Nacional entre Psicodramatistas e Educadores.

Workshop: Educação e Gênero.

Projeto dramático: um sociodrama tematizado sobre educação e gênero¹⁶.

Dezessete participantes: estudantes universitários de cursos diversificados (psicologia, enfermagem, pedagogia, teatro), um professor da área de meio ambiente, psicólogos, a maioria do sexo feminino (11).

Após uma curta etapa de aquecimento inespecífico com movimentos, foi procedido o aquecimento específico, através de jogos que evocavam elementos da temática.

Dramatização de uma estória criada coletivamente pelo grupo: “Um incêndio no condomínio”, sobre um incêndio causado por uma dona-de-casa que deixou a roupa queimar com o ferro de passar.

Montagem e desenrolar da cena: o marido na sala, assistindo TV; o filho, um menino sentado diante dele, vários bichos domésticos ou domesticados: papagaio, tartaruga, passarinho, cachorro, gato; a dona de casa, passando roupa em outro cômodo e continuamente solicitada para atender alguém: o marido, o filho, e até mesmo os bichos. Nessa situação de tanta solicitação simultânea, deixou o ferro quente em cima da roupa, o que provocou o incêndio no apartamento.

Solicitei que apresentassem outra narrativa dramática da estória. Um dos rapazes, que antes representou o marido, manifestou interesse em se colocar no lugar da dona da casa. Foi espontâneo o seu desejo de inverter o papel. No aquecimento

¹⁶ Uma sessão sociodramática, tal como a psicodramática, baseia-se na sistematização da sessão em três etapas: aquecimento, dramatização e comentários. Outras informações técnicas básicas sobre uma sessão psicodramática podem ser encontradas em Moreno (1978) e em muitos outros textos sobre o assunto.

específico para o novo personagem, ele afirmou que iria representar uma mulher reivindicatória, que reclama de tudo. Inicialmente ele agiu assim. Mas, em pouco tempo a dona de casa “reclamona” ficou submissa, como se sucumbisse às cobranças dos outros personagens. E o incêndio se repetiu. O grupo como um todo se apercebeu, de forma espontânea, da cristalização da situação, e dificuldade de mudança..

Cena 16 – “Profilaxias...”

Projeto dramático: um sociodrama tematizado sobre educação e gênero.

Local: escola onde estava sendo desenvolvida a pesquisa.

Doze participantes: nove professoras e um professor de séries elementares, um professor de educação artística, diretora, orientadora pedagógica.

Após o aquecimento inespecífico, aquecimento verbal específico, voltado à temática de gênero na escola.

À minha solicitação para ser trabalhada um tema através da ação dramática, o grupo escolheu uma situação trazida por uma das professoras, referente à disciplina em sala de aula.

Alguns excertos do processamento da sessão:

Cenário: sala de aula (2ª série)

Personagens:

Rafael (aluno)

Renata (professora)

Alguns alunos e alunas

Cena 1 – Professora aflita, tentando dar aula para alunos agitados.

Platéia : alguns riem, outros apresentam expressão facial de preocupação

Uma professora: “Me deu até arrepio”

A cena se desdobrou numa atividade de profilaxia dentária, de prática de bochecho com flúor, responsabilidade da professora. Rafael se negava a participar.

Professora: “Vamos, pequeno, abre a boca. (em tom de súplica) Tenho que apresentar relatório para a dentista. Tá vendo? Eu vou falar com sua mãe!”

A cena teve mais um desdobramento, com um diálogo da professora com a mãe de Rafael, personagem considerada negligente pela professora.

Mãe: “Boa tarde. Eu sou a mãe do Rafael.”

Profa.: “ Ah, se você soubesse o trabalho que o Rafael tá me dando... Olha, ele não faz as lições, as lições dele, tão sempre assim, sabe, pela metade... E eu sinto que o Rafael é um menino assim distante, sabe? Ele está na sala de aula, mas a cabeça dele parece que está em outro lugar. Ele não fica assim tranqüilo, não é? A gente percebe que faz... mas muito distante... E eu estou tendo problema com ele. Porque eu gostaria que ele acompanhasse a sala, ele é inteligente, mas alguma coisa do Rafael me chama muito a atenção, e eu não sei direito o que é. Mas, gostaria que você conversasse comigo, me explicasse alguma coisa da vida dele, não é? Falasse sobre ele, como ele é em casa, pra eu estar trabalhando melhor com ele. Às vezes, o Rafael não entra na sala de aula, ele abaixa a cabeça, eu chamo, ele não levanta a cabeça, ele não quer falar comigo, e nem com ninguém. Pode vir outra pessoa conversar com ele, ele fica apático, ele não responde, ele só abaixa a cabeça. E é muito difícil trazer o Rafael, voltar, não é?... numa situação normal. Às vezes ele sai da sala, ele fica emburrado, até chora. Então, eu gostaria...”

Mãe: (interrompendo) “Sabe o que é que é? É que meu marido, ele está preso, não é? E eu trabalho o dia inteiro.

Profa.: “ uhm, uhm?”

Mãe: “Então, eu, eu não tenho tempo de ficar vendo, (a professora interrompe)”

Profa.: “ Você trabalha à noite, não é?”

Mãe: “Trabalho à noite, e o tempo todo. À noite... Ele faz a 2ª série? (risos da platéia) Quando eu chego, eu não consigo ensinar o meu filho, na série, não sei o que o que está estudando, em casa ele é sempre assim desligado, tudo...”

Profa.: “Ele gosta muito de rua?”

Mãe: “Gosta de rua, então ele ... entra em casa, não quer comer... O pai dele... o pai dele está preso, não é?”

Profa.: “Então, como é assim, ele tem ido visitar o pai?... Você costuma levá-lo para visitar o pai?...”

Mãe: “Inclusive eu sou obrigado a levá-lo. Então, isso também deixa ele aflito, não é? Ele não gosta de ir, mas eu, tem de ir, porque ... (fala da obrigação legal de visita dos filhos)”

Profa.: “ E na semana da visita, assim, como é que o Rafael fica?”

Mãe: “Ah, ele fica nervoso. Ele quer ir, e não quer ir ao mesmo tempo... Quer ver o pai, porque sente falta do pai, porque ele quer companhia, porque ele não tem companhia... Eu não tenho tempo de dar atenção a ele...”

Profa. - É, você já percebeu, não é? Os cadernos dele, não tem nada completo, se ele começa uma cópia, ele não termina... Então ele...

Mãe: “Eu não tenho tempo de ver o caderno dele. Não sei, não consigo ajudá-lo...”

Profa: “O que você acha que eu poderia fazer por Rafael, assim, para ele melhorar? Porque no início do ano, já tive uma conversa particular com ele...”

Mãe: “Você como professora dele não sabe?” (Risos da platéia)

*Interrupção e inversão dos papéis*¹⁷:

Profa.: “O que é que você acha que eu posso fazer para ajudar o Rafael?”

Mãe: “Olha, você tem de cobrar dele, você tem de fazer ele fazer a lição. Porque se ele não fizer, o Seu M. (zelador) me conhece, ele sabe onde eu moro. Manda ele me chamar. Pode ser. Se ele ficar aqui, manda me chamar lá. Pode ser duas horas, três horas, pronto. Eu trabalho a noite toda. Durante o dia eu durmo, quando eu consigo!”

Profa.: “Não é questão de obrigá-lo a fazer as tarefas. É que ele não, não mostra interesse, né? Eu acho que ele precisa da atenção de você, mostrar interesse por ele, pra ele estar fazendo assim, achar que está com mais interesse. Percebo que ele não dá, é, não dá, não dá importância pra aprender...”

Mãe: “Então, mas você veja bem a minha situação. Olha, eu trabalho a noite toda. Durante o dia preciso de dormir, tenho de descansar, senão eu não agüento! Tenho uma menina pequena... Então, eu tenho criança menor do que ele. Não tenho tempo de dar atenção a ele.”

Prof.: “Mas então agora o Rafael está perdido, viu?...Ele fica num cantinho aí, eu tenho certeza...”

Mãe: “(interrompendo) Você tem de dar uma bronca nele! Tem de chamar, tem de dar uma dura nele!...”

Profa.: “Mas eu faço isso! Vou começar a te chamar, eu sinto muito...”

¹⁷ A inversão de papéis é uma das técnicas mais usadas no psicodrama, e consiste basicamente em troca de personagens pelos protagonistas.

As atitudes dos profissionais dessa escola sempre foram predominantemente receptivas à minha presença. Para as observações e entrevistas mostraram-se colaboradores. No entanto, houve muita dificuldade para conseguir um horário compatível entre todos os professores (havia um professor homem – 3ª série).

A impressão que me causavam era de que minha presença na escola, em geral, era bem aceita, mas não havia o menor interesse pela temática de gênero.

Após vários meses de espera, conseguimos marcar a vivência. A presença da diretora e orientadora não foi planejada. Aconteceu por um mal-entendido. Achei que estavam apenas ajudando a resolver questões logísticas de arrumação da sala de aula, com as quais eu também estava muito envolvida. Quando partimos para o início das atividades, percebemos que elas já estavam “aquecidas” para participar e então, decidimos deixar que compusessem o grupo.

O grupo demonstrou bom nível de aquecimento para as atividades. Não ofereceram resistência em relação à participação em geral. No entanto, apesar da temática de gênero ter sido previamente e claramente explicitado como central no objetivo do encontro, e bastante evocado na fase de aquecimento, eclodiram principalmente os temas: disciplina, violência na escola e na comunidade que a cerca, pais ausentes, violentos, presidiários, famílias negligentes, ou famílias conduzidas por mulheres sós, alunos-vítimas (“carentes”). Ao término do encontro, vinha-me a impressão de trabalho incompleto, lidar com temas repetitivos, já inclusive abordados em situações anteriores: entrevistas, conversas de corredores etc.

A reação do personagem Rafael, que na realidade era o nome fictício de um aluno real que apresentava, segundo as professoras, comportamento apático e de passividade, levou-me a refletir sobre a importância do corpo no espaço cênico. Apesar de apático em outras situações, Rafael entrou num jogo de poder com a professora, recusando-se a colaborar, com seu corpo, numa atividade designada pela professora.

Cena 17 – “O desvelamento do tema”

Em uma reunião posterior com parte das professoras que participaram desse encontro, imediatamente elas iniciaram comentários sobre questões de gênero, inclusive de situações de maior intimidade, de convívio familiar. Em tom de queixa, trouxeram depoimentos de injustas distribuições de tarefas domésticas, questões de carreira profissional para mulheres etc.. Algumas de suas palavras:

Professora - E eu vejo por mim, sabe, na minha relação com meu marido. Ele é professor também, como eu. Mas por exemplo, ele chega em casa, uma situação, que às vezes acontece... Ele chega na minha casa, pega as coisas da escola dele, vai fazer uma correção, alguma coisa, tudo bem. Então ele fica lá, quarenta minutos, uma hora, às vezes até mais, já chegou, teve tempo de ficar até mais. Tudo bem. Agora, se eu pegar minhas coisas da escola para fazer, ele fala assim: “Mas você vai fazer isso aqui em casa? E o almoço? Não vai ter almoço para a gente? O que é que nós vamos comer?” Então você vê, eu não posso, você vê como é, é uma situação... Por que é que ele pode e eu não posso se ele tem que me respeitar como profissional também, e tem que saber que eu também tenho compromisso para cumprir agora?! Então, eu acho, nessa hora, eu me sinto desvalorizada por ele, por ele! Entendeu? Porque eu acho que ele tem que me respeitar e respeitar o meu trabalho! Se eu tenho que fazer na minha casa, eu vou fazer na minha casa! Mas não! Tem esse, essa coisa aí, que eu não sei qual o nome, que nome dar a isso... Eles acham

que, sabe, eles podem tudo e a gente... Não tenho obrigação de sustentar a casa também, e não tenho obrigação de trabalhar fora?! Porque antigamente a mulher, a obrigação dela era cumprida, mas ela não saía! Ela não ia à luta como vai hoje. E eu brigo com ele agora de igual para igual! E ele sabe disso! E depois de uns dez anos para cá eu sou a outra mulher. Eu mudei, totalmente, minha cabeça. Porque às vezes chorava, ficava nervosa... Agora chega! Não. É assim! É o meu trabalho! E eu valorizo o meu trabalho! E eu tenho hora-atividade, como a diretora sempre fala para a gente, nós temos hora-atividade. Nós ganhamos para fazer isso, não é, determinadas atividades em casa. Então, “Eu vou fazer. E você vai me respeitar.” Eu já falei isso para ele: Por que é que eu não posso fazer isso e ele pode?

ML - E ele fala o que?

Professora - Ah, ele desconversa, ele, sabe, muda de assunto... Mas agora eu sento, e ele passa do meu lado, ele passa do meu lado, eu falo: “Eu estou fazendo, e vou continuar, não terminei ainda”. Sabe? Tipo assim: “Olhe, tá com fome? A cozinha é mais prá lá” Ah!... Sabe, Maria Luiza, acho muito folga deles. Eu chamo ele de folgado. Ele é.

9. Mais Algumas Falas

Aqui eu indico para o leitor se remeter aos anexos, onde constam os conteúdos de duas entrevistas. Elas são significativamente representativas do conjunto dos discursos das professoras em geral. Escolhi duas, por sua diversidade na exposição de valores relacionados a gênero, o que vem retratar a realidade observada na escola: algumas profissionais demonstraram posicionamentos e procedimentos diferentes em questões tais como: disciplina, discriminação entre meninos e meninas, expectativas em relação ao seu papel. E principalmente, formas

distintas de manifestar sua participação nas relações de poder em contextos passados e atuais de suas trajetórias de vida pessoal/profissional.

Como já mencionei antes (p. 39), neste trabalho foi dado maior destaque ao estudo de cenas. Por isso, não incluí esses dados, como um todo, no corpo da tese.

10. O Espaço Protagônico da Escola

Proponho-me agora a descrever alguns traços dos cenários escolares dos quais participei. Há a possibilidade de expor obviedades. No entanto, coloco-me como uma protagonista, que oscila entre familiaridade e estranheza diante das cenas compartilhadas.

Em um momento qualquer de minhas reflexões, imaginei que eu seria um ser extraterrestre, ou mesmo um habitante de outras culturas mais distantes, que desejasse conhecer as nossas estruturas institucionais. Se entrasse numa dessas escolas, quais seriam as suas impressões mais imediatas?

Apesar da distância geográfica e da diversidade de ordem cultural e sócio-econômica, as duas escolas em que trabalhei têm alguns aspectos semelhantes e que já se tornaram comuns nos grandes centros urbanos: grades cercando todo o espaço, cadeados nos portões, funcionários de segurança nas entradas, sinais de depredação etc.

No espaço interno, desenrolavam-se as atividades entre professoras e alunos, bem como entre funcionários e alunos, que ilustravam mais a preocupação com a disciplina do que com o conteúdo a ensinar. Percebia

que, algumas vezes, elas passavam mais tempo tentando disciplinar as crianças do que com as atividades didáticas propriamente ditas. Tanto nas cenas em que me envolvi, como nos conteúdos das entrevistas, isso foi bastante evidenciado.

Essas características disciplinares e de preocupação com a segurança poderiam estar ausentes? Isso tudo, de alguma forma, estaria articulado com a temática de gênero?

CAPÍTULO III

COMENTANDO AS CENAS

As reflexões a respeito dos achados obtidos neste estudo, especialmente no que se refere aos cenários escolares, levou-me a uma sistematização das observações, procurando situá-las de acordo com o que as une e procurando, também, destacar algumas especificidades. Os diversos focos temáticos enumerados no capítulo anterior são resultado dessa tentativa, bem como a seleção de cenas para cada um deles.

Em alguns focos podem ser encontrados temas de outros. Contudo, nem sempre isso é explicitado na minha sistematização e análise, tendo em vista evitar uma desnecessária repetitividade.

O que há de comum entre todas as cenas apresentadas é, justamente, a sua representação metafórica¹⁸ da ideologia de gênero, presente na sociedade atual, e, obviamente, na escola. Por isso, antes de comentá-las, torna-se aqui relevante trazer algumas considerações sobre essa questão.

A categoria ideologia é de extrema complexidade e, abordá-la com profundidade, pode se constituir um distanciamento dos objetivos deste estudo. Com esta consideração, vou procurar me deter nos limites necessários para a compreensão dos mecanismos ideológicos de gênero que se mantêm no contexto educacional.

¹⁸ A abordagem da cena como metáfora encontra-se na páginas 79 e 80 deste estudo

As formulações de Louis Althusser, expostas por Marina Massi (1992), são pertinentes para esse propósito. A autora traz as palavras desse pensador sobre ideologia como uma “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (p.161). Poderia, assim, ser compreendida como explicações ou crenças que não teriam um suporte de fidedignidade à realidade, mas que se mantêm pela força de sua concretização nas práticas sociais.

O que tenho observado nas minhas aproximações do contexto escolar é que essas práticas sociais mencionadas nem sempre se dão claramente. As armadilhas ideológicas têm seus mecanismos quase sempre sutis. Ou então, por vezes, recorrem à utilização de discursos altamente persuasivos. Um exemplo disso são as opiniões referentes à natureza masculina e feminina, que muitos de nós já escutamos em diferentes contextos. Contudo, as suas contradições são o melhor atestado de sua existência. É o exemplo disso que encontramos no cotidiano da escola, e que tentei evidenciar através das cenas resgatadas.

Em termos de referencial psicodramático, podemos recorrer ao conceito de conserva cultural para compreender o processo de ideologização de gênero que ocorre na escola. As conservas, correspondendo ao instituído, funcionam como amarras impeditivas para que as educadoras possam ter o reconhecimento dessas contradições. Isso é exemplificado pela prática de tratamento recíproco no masculino entre as professoras.

Nas segunda e terceiras cenas, onde o foco está dirigido para esse tipo de tratamento, percebemos claramente a escola como reprodutora do que ocorre na sociedade em geral. A perspectiva androcêntrica perpassa todos os contextos sociais, não sendo diferente numa instituição educacional.

Através de seus papéis, as educadoras concretizam uma propagação sociométrica de valores ideologicamente androcêntricos. Essa propagação ocorre através da multiplicidade de vínculos que compõem o universo da escola que, além de sua rede institucional, articula-se com as famílias com as quais interage, comunidade etc.. A aceção desse processo nos permite visualizar a ideologia não como algo abstrato, que poderia ser facilmente distanciado, mas como algo que se presencia na interação dos personagens reais do nosso cotidiano, com toda a carga afetiva que lhe é inerente.

Algumas explicitações a respeito do conceito de sociometria torna-se aqui pertinente, especialmente no que se refere a esse aspecto afetivo. É comum a sociometria ser confundida com o teste sociométrico, que é uma técnica dela derivada. Apesar de ter suas raízes etimológicas indicando medição, sua aceção é mais ampla. Refere-se às configurações dos grupos humanos resultantes dos movimentos de aproximação e distanciamento entre os indivíduos, e seus motivos emocionais envolvidos nisso.

Obviamente, muitas vezes é dispensável um teste sociométrico para detectarmos as formações grupais espontâneas entre os participantes. Podemos observá-las facilmente.

Os mais diversos motivos podem estar presentes numa configuração sociométrica, dependendo das particularidades e do momento do grupo em questão, que favorecem diferentes motivos para as escolhas pessoais.

A observação da sociometria de um grupo com o qual se está trabalhando é útil para a consecução dos objetivos propostos. Peculiaridades na estruturação desses grupos e subgrupos podem ser reveladoras de

dinâmicas nem sempre explicitadas verbalmente. No caso do presente trabalho, lidamos com várias configurações sociométricas nos universos das escolas abordadas: das professoras, dos alunos etc.

Voltando à questão da transmissão ideológica. Essas formações sociométricas não são estáticas, nem frias ou mecânicas. As pessoas estruturam seus vínculos com significação emocional, e é assim que se comunicam e reproduzem valores. Admitir esse processo pode ser uma via de compreensão dos mecanismos ideológicos de gênero, presentes em nossa realidade educacional.

O segundo conjunto de cenas ilustra a movimentação no espaço escolar, de forma diferenciada, por meninas e meninos. A naturalidade com que o fenômeno é encarado pelas professoras vem denotar, mais uma vez, sua participação no processo ideológico. Podemos deduzir isso desde sua não apercepção de que está perante algo construído socialmente, como também pelo desinteresse em mudar essa configuração, ilustrado pelos argumentos disciplinares de algumas professoras nas entrevistas. Será que não haveria outra forma de promover o respeito dos meninos pelas meninas nas filas etc. (segundo palavras das professoras), a não ser por essa distribuição no espaço?

Dirigida a essa movimentação no espaço pelas crianças de forma diferenciada por gênero, os argumentos são, muitas vezes, de ordem biologizante. Sendo insustentáveis, têm sido refutados por vários trabalhos, especialmente no campo da História e Antropologia¹⁹.

Conforme já citei em artigo anterior (Siqueira, 1997), nossa herança histórica traz alguma luz para o entendimento do jogo de poder existente no processo de relação entre o espaço social e gênero. Contudo, a existência desse fenômeno nos dias de hoje vem provocar certa estranheza. Uma compreensão mais profunda desses mecanismos entre as crianças e educadores mereceria um estudo com dedicação especial.

No momento, o que tenho a acrescentar é a constatação do que poderíamos denominar de uma *sociometria das relações de gênero*. Identificar mais precisamente suas origens, ou como se constróem os critérios para as configurações sociométricas por gênero na escola, não é o propósito deste trabalho. Talvez isso possa vir a se constituir uma questão posterior.

As sexta e sétima cenas denotam a articulação ideológica entre maternidade e magistério. A “Professora-mãe” foi mais do que uma representação metafórica dessa articulação. Concretizou-se na presença dessa personagem na reunião. Era possível visualizar diretamente parte de

¹⁹ Dentre outros: Mead (1979); Duby (1990); Rocha-Coutinho (1994); Hahner (1978).

seu átomo social²⁰, com a presença dos filhos numa reunião profissional, com a aquiescência das outras. Os vínculos estavam explícitos: os papéis de mãe e de professora sendo exercidos numa simultaneidade patente. Por vezes ficava difícil identificar qual deles era o preponderante. De qualquer forma, esse fenômeno veio como um vívida ilustração do que existe de ideológico em associar o papel de professora ao de mãe.

Algumas considerações a respeito da gênese das concepções ideológicas acerca da maternidade poderão ser esclarecedoras. Historicamente foi sendo atribuída às mulheres a principal responsabilidade pelo cuidado de crianças, tendo a maternidade se constituído em um instrumento de sujeição das mulheres. Isto foi analisado por diversos pesquisadores, dentre eles Badinter (1985), Belotti (1985), Chodorow (1990) e Gay (1988).

Elizabeth Badinter demonstrou que o instinto maternal se constitui um mito, tendo o culto à maternidade se estruturado a partir de um discurso econômico. Este foi voltado à necessidade de se combater a negligência nos cuidados infantis, comum na Europa em torno do século XVIII, cujas conseqüências eram drásticas: invalidez, doenças e alta taxa de mortalidade infantil, com conseqüente diminuição de súditos. A partir da ideologia patriarcal vigente, foi dado um enfoque enaltecendo à maternidade, como forma de alcançar felicidade e realização. Esta realização seria alcançada pelas mulheres com a procriação e cuidados à saúde e educação infantis, sendo assim atribuída a mulher a função “natural” de educadora.

Ao discurso econômico associaram-se os discursos pedagógicos, religiosos e moralistas da época, tendo posteriormente surgido a

²⁰ “O átomo social é o núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está relacionada emocionalmente, ou que, ao mesmo tempo, estão relacionados com ela. É o núcleo mínimo de um padrão interpessoal emocionalmente acentuado no universo social” (Moreno, 1978, p.239).

contribuição da psicanálise. As meninas foram sendo instruídas para o papel de educar, tendo também esse aperfeiçoamento o destino do magistério, caso viesse a necessitá-lo para sua sobrevivência. Elizabeth Badinter mostra desse modo a ligação entre maternidade e magistério feminino que se fundamentava na mesma ideologia de natureza da mulher quanto à maternidade. Sabendo-se que a civilização francesa da época analisada pela autora exerceu notável influência cultural, tanto nos países colonizadores como nos colonizados, torna-se facilmente compreensível a transmissão da ideologia de devotamento, abnegação e sacrifício ligada à maternidade e ao magistério feminino até nossos dias.

Ao analisar as instituições escolares, Elena Belotti afirma que o uso do termo “maternal” para a pré-escola não veio por acaso, refletindo idéias “melodramáticas” sobre a infância, e “açucaradas” sobre a maternidade. Espera-se das professoras da escola maternal a continuidade da missão de amor de mãe, e que “por instinto” teria a sabedoria suficiente para atender qualquer necessidade pedagógica das crianças (Belotti, 1985, pp. 105 e 107). Referindo-se a escolas italianas e francesas, a autora menciona, em tom de denúncia, as expectativas criadas para essas professoras, em torno das características femininas socialmente construídas, que seriam consideradas suficientes para o cuidado com as crianças, em detrimento de uma verdadeira competência para o trabalho pedagógico.

Nancy Chodorow expõe sua interpretação da submissão feminina, elaborando uma articulação entre dados históricos e antropológicos e a teoria psicanalítica. Segundo ela, a maternação (termo traduzido do Inglês: *mothering*) fundamenta a estruturação dos âmbitos público e doméstico, a posição das mulheres neste último e a hierarquia superior do domínio público. Relaciona este modelo de hierarquia aos processos de identificação

masculina e feminina que ocorrem na infância, enfatizando o efeito do papel universal da mãe na formação da personalidade do homem e da mulher. As meninas são culturalmente preparadas para a maternação, introjetando, em geral sem grandes conflitos, qualidades adequadas a essa função, tais como paciência, docilidade, abnegação. E ainda, a maternação está tanto na base da organização social de gênero, como nas resistências a mudanças dessa organização, apesar das crises e algumas transformações históricas.

Peter Gay descreve que a expansão das escolas primárias e secundárias em torno da segunda metade do século XIX (refere-se ao 1º Mundo) tornou-se uma oportunidade de trabalho considerado como digno para as mulheres das classes burguesa e operária. Ensinar caracterizou-se como uma extensão do ofício doméstico, para a qual já eram pré-determinadas, de acordo com os estereótipos criados sobre sua natureza e vocação para a missão social de sacerdócio e assistencialismo. A necessidade de professores era grande e elas estavam disponíveis e dispostas a remunerações inferiores às dos homens, vantagem obviamente irresistível para os empregadores.

Essa visão do magistério como um espaço para a “vocação e sacerdócio” femininos também tem sido apontada como um fator de exploração econômica da professora por vários autores, tais como Freire (1993), Novaes (1991) e Fernandez (1994). Paulo Freire alerta para a armadilha ideológica representada no tratamento de “tia” dado às professoras, como uma estratégia de desvalorização profissional e enfraquecimento político, pela redução à condição de parente. Maria Eliana Novaes examina a desqualificação profissional da professora a partir dos pontos de vista da crescente especialização dos trabalhos pedagógicos na escola e quanto à atribuição da afetividade à relação dos alunos com a “tia”

como forma de reduzir o reconhecimento da necessidade de competência profissional. Alicia Fernandez analisa as queixas das professoras a partir da armadilha social que associa o trabalho doméstico ao docente, propondo um estudo da subjetividade e identidade de gênero da professora, inclusive como uma forma de repensar problemas de aprendizagem e fracasso escolar, bem como sua prevenção.

Observei nas escolas pesquisadas que a expressão “tia” extrapolou uma forma de tratamento, passando a uma denominação, ou mesmo, a auto-denominação. Frequentemente, ao se referir a si própria perante os alunos, a professora usa a expressão “a tia”, e não “eu”, fazendo também referência às outras professoras como “as tias”. Quando estava nas salas de aula, principalmente as de alunos em faixa etária mais avançada, e ouvia a professora lançar mão dessa forma de comunicação, vinha-me a sensação de um tratamento excessivamente infantilizado, ou mesmo piegas.

O interessante é que não constatei esse achado na sala de aula do professor homem. Os alunos se dirigem a ele como “professor”. Sua forma de tratamento com as crianças era afetuosa, mas sem pieguismos, e nem uma vez sequer o ouvi referir-se a si próprio como “o tio”, mas sim, “eu”.

A professora-tia, de certa forma, aproximando-se da professora-mãe, está, nessa dupla atuação, deixando transparecer um *script* existencial tipificadamente feminino. Nas cenas reais do cotidiano, o seu átomo social se caracteriza também por esses vínculos qualitativamente caracterizados pelas expectativas sociais comumente projetadas para a mulher.

O que as oitava e nona cenas têm em comum é a concretização do ser masculino em contraposição ao ser feminino, na nossa cultura.

A fala das crianças sobre o final de semana retrata a forma tradicional de ocupação do espaço público e privado de forma diferenciada por gênero, ainda na década de 90. Na sua expressão, fica claro que as mulheres são destinadas às lides domésticas, inclusive com disponibilidade menor de tempo para lazer que os homens.

O cartaz produzido, numa coincidência significativa, por duas crianças de sexo diferentes, foi ricamente ilustrativo da introjeção do modelo masculino e de pai. No menino, através da realização no mundo do trabalho. Na menina, pela valorização do modelo provedor, de autoridade paterna com poder de “justiça”, deixando ainda transparecer preocupação com procedimentos de violência doméstica.

Encontramos alguma compreensão dessas questões nos estudos sobre masculinidade, que têm enriquecido a perspectiva de gênero como uma categoria relacional. R. W. Connell (1995) traz interessante contribuição nesse sentido, indicando a origem histórica de um modelo masculino hegemônico de homem provedor, competitivo, tendo como metas prioritárias os empreendimentos no espaço público. O autor apresenta outros elementos definidores dessa masculinidade hegemônica, e também ressalta seu uso da expressão masculinidades no plural, como forma crítica a essa homogeneização historicamente estabelecida.

Essa perspectiva crítica e histórica sobre masculinidades vem trazer luz sobre esses modos de relações de gênero vigentes nos nossos dias. Contudo, podemos a isso acrescentar que a forma como esses modelos são apreendidos encontra sua compreensão na teoria dos papéis de Moreno, através dos conceitos de *role-playing*, *role-taking* e *role-creating*. O

processo de aprendizagem de um papel corresponde ao primeiro deles. *Role-taking* seria assumir o papel. Modificá-lo e enriquecê-lo criativamente indica o *role-creating*. Esse fenômeno se desenvolve especialmente na infância, quando os primeiros vínculos vão sendo engendrados. E, desse modo, podemos interpretar o desenvolvimento dos papéis de forma diferenciada para meninos e meninas, a partir dos modelos disponíveis, como também de acordo com as particularidades dos vínculos estabelecidos. As atividades sociais do cotidiano discriminadamente desenvolvidas têm, desse modo, seu efeito nas crianças. Assim, desde a infância vão sendo modelados os papéis em formas polarizadas de acordo com o gênero.

Ressalte-se que o processo de formação do papel se dá através da ação social no dia a dia. A esse propósito vale nos remeter ao estudo de Peter Berger e Thomas Luckman (1985), onde analisam sociologicamente a realidade da vida cotidiana, procurando entendê-la no seu caráter intrínseco, onde mencionam que:

“O mundo da vida cotidiana não somente é tomado como uma realidade certa pelos membros ordinários da sociedade na conduta subjetivamente dotada de sentido que imprimem em suas vidas, mas é um mundo que se origina no pensamento e na ação dos homens comuns, sendo afirmado como real por eles” (p. 36)

Ainda segundo esses autores, na família, através da qual o indivíduo é introduzido no mundo social, ocorre o processo de socialização primária. A criança vai, na sua primeira fase de vida, apreendendo os acontecimentos objetivos como dotados de sentido, no jogo entre a experiência subjetiva dela e de outrem e a objetivação dessa experiência. Trazendo aqui suas palavras:

Esta apreensão não resulta de criações autônomas por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo ‘assumir’ o mundo no qual os outros já vivem. Sem dúvida, este ‘assumir’ em si mesmo constitui em certo sentido um processo original

para cada organismo humano e o mundo, uma vez ‘assumido’, pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado (p. 174).

Aqui podemos vislumbrar um paralelo com o conceito moreniano de matriz de identidade²¹. Com esse recurso, podemos explicar o aprendizado social de gênero como essa matriz diferenciadamente oferecida para meninos e meninas. Desse modo, eles apreendem o que é feminino e o que é masculino, ou seja, constroem sua identidade de gênero, ao vivenciar as práticas sociais através dos papéis exercitados, com toda a carga emocional nisto envolvida. É ação englobando emoção. A essa matriz de identidade carregada de ideologia de gênero poderíamos chamar de *matriz de identidade de gênero*.

O quinto e o sexto focos temáticos apresentam uma certa continuidade em relação ao anterior, na medida em que também representam elementos do processo de socialização e/ou matrização das crianças. Alguma diferença consiste pelo fato de que, desta vez, a escola se encontra mais destacada como cenário, tendo a ideologização de gênero seu lugar no processo de socialização secundária²².

Nas décima e décima-primeira cenas, vemos se repetir na escola o *script* existencial feminino do servir e cuidar no social, funcionando como verdadeiro critério sociométrico entre os grupos e subgrupos. Ou seja, as razões das escolhas ou afastamento recíprocos são claramente evidenciados por essas funções.

²¹ O conceito de matriz de identidade encontra-se nas páginas 28 e 29 deste trabalho.

²² Vide nota 1 deste trabalho

Na sua *teoria espontânea do aprendizado*, Moreno critica os tradicionais métodos de ensino que dão maior ênfase à transmissão de conteúdo que à ação participativa do aprendiz, com a qual haveria um resultado de maior assimilação e integração no indivíduo. Segundo ele, “o conteúdo é recebido em estado bruto, enquanto um ato é recebido em estado altamente aquecido” (Moreno, 1992, Vol. III, p. 102). Disso podemos inferir que as atividades em que as crianças se envolvem, tais como as descritas nas cenas citadas, são exemplos patentes da aprendizagem de ação. Por isso mesmo, é mais duradoura e resistente a mudanças. E, sendo exercida no social, tem o seu efeito de propagação ideológica.

O sexto foco temático vem retratar a ideologia dicotômica de polarização de gênero, que fundamenta a perspectiva quanto aos modos de ser masculino e feminino, como extremos e opostos.

A expressão “meninas lindas” e a ausência de elogios desse tipo aos meninos denotou uma prática que constatei com frequência significativa, especialmente com as crianças mais novas: as manifestações de afeto eram mais acentuadas em direção às meninas. Isso possivelmente reflete, por parte das educadoras, a reprodução de uma aceção preconceituosa a respeito da “natureza” masculina e feminina: as meninas sendo “naturalmente” mais meigas, carinhosas etc., e portanto, merecedoras dessas manifestações. Esse preconceito se estende às medidas disciplinares, já que elas também devem ser mais quietas.

“Quando uma vida é excessivamente controlada, cada vez há menos vida a controlar.”

Clarissa Pinkola Estés.

A ideologia de polarização de gênero transparecida nas cenas retrata uma visão de masculinidade e feminilidade contendo qualidades extremas e excludentes, ou seja, dicotômicas. Sendo o gênero algo construído no processo sociocultural, resta pouco de suas atribuições ao que se denomina natureza biológica do homem e da mulher. Talvez seja relevante, mais uma vez, destacar, que são esses argumentos biologizantes que embasam esses procedimentos discriminatórios.

É interessante ressaltar que esses modos disciplinares se concretizam muitas vezes de forma sutil. E, já estando incorporados ao cotidiano, passam despercebidos. Gostaria aqui de alertar quanto aos riscos de suas conseqüências, no sentido de contribuir para a perpetuação da assimetria nas relações sociais de gênero, ou mesmo de subordinação-submissão.

“Reproduzindo estilos e modelos” foi a expressão que encontrei para acentuar meus achados a respeito da identidade de gênero da professora, especialmente no aspecto em que se relaciona com a instituição. Observei uma extrema conotação de valor ao que seja institucional por parte das professoras, que também deixaram transparecer a estreita

ligação disso ao modo como se posicionam socialmente, seja com alunos, com seus pares ou com a comunidade.

A relação nitidamente assimétrica que se transpareceu na reunião relatada mostra-se como um exemplo de um processo de comunicação interpessoal fundante de uma identidade autoritária.

Com o pressuposto de gênero como algo constituído e constituinte das relações de poder, podemos deduzir que a formação da identidade de gênero da educadora se processa com o pano de fundo da instituição. Como se nela encontrasse o apoio para o exercício de um papel de grande significado existencial. Não se trata somente de ser uma professora, mas sê-lo como agregada à estrutura institucional. Sendo a instituição escolar um *locus* de relações autoritárias, contribui, desse modo, como uma matriz apropriada para fundamentar uma identidade de gênero pautada em vínculos que também se caracterizam como autoritários.

O oitavo foco temático evidencia principalmente o que diz respeito às cenas como metáforas da realidade social concreta e à perspectiva sistêmica da categoria gênero.

Explorando o cotidiano da escola, várias vezes me surpreendi refletindo sobre a relevância das questões de gênero na educação, às vezes tão difíceis de serem evidenciadas. Encontrei algumas respostas nas considerações do psicodramatista Antony Williams (1998) sobre metáforas. Esse autor utiliza o recurso da metáfora na dinâmica de comunicação humana, o qual não se limita às obras literárias. A

metáfora, assim, está de tal modo incorporada na nossa interação, que é mais comum dela não tomarmos consciência. Distingue metáforas *abertas* e metáforas *encobertas*, de acordo com o grau em que velam ou desvelam o conteúdo implícito do que está em jogo no momento social. Cita como exemplo das abertas: “Essa família é um lixo”; “há um muro entre meu marido e eu”, etc. Seriam as mais encontradas nas dramatizações.

As encobertas são mais difíceis de serem reconhecidas. Contudo, refletem o processo inconsciente de não enfrentamento do que o autor denominou de *tema proibido*. Trazendo várias situações de seus trabalhos com grupos, terapêuticos ou não, ele explicita como essas metáforas encobrem dinâmicas mais subjacentes e que estavam impedidas pelos sujeitos de virem à tona.

O que o autor traz de interessante é a reflexão de que as metáforas não só representam o nosso pensamento, como também o orienta, assim como as nossas ações. “Definimos nossa realidade em termos de metáforas e depois agimos nelas, como se fossem a própria realidade” (p. 50).

Desse modo, inferimos que as metáforas do nosso cotidiano, ao mesmo tempo em que são construídas, são construtoras do agir social. Estariam, desse modo, presentes no processo de socialização em que participamos.

Na cena “Queimando as desigualdades” não foi muito difícil detectar as metáforas presentes. O incêndio poderia ser interpretado como uma metáfora da crise de nossa era atual, com toda a discussão sobre as mudanças nas relações de gênero, os movimentos de construção, desconstrução e reconstrução nesse âmbito.

As dificuldades apresentadas para mudanças em situações grupais são atribuídas pelo autor ao que ele denomina *repressão sistêmica a mudanças*. Mudar qualquer parte do grupo, como um sistema, significaria mudá-lo como um todo. Essas considerações tem seu apoio na perspectiva sistêmica, segundo a qual nenhum fenômeno pode ser visto isoladamente.

Essa perspectiva, que se fundamenta na teoria dos sistemas, tem tido seu destaque no pensamento psicodramático. Preconizando uma visão holística para o entendimento do objeto com o qual se está trabalhando, vem como base para uma crítica a uma explicação simplista de relação causa e efeito.

Passei a perceber a metáfora básica da décima-sexta cena no momento em que pude me desligar do fato concreto e à sua possibilidade de condução. Houve a frustração inicial de não ter conseguido um enredo diretamente ligado a gênero, uma vez que todo o processamento da sessão foi voltado para evocá-lo. Contudo, alguns outros fatos se presenciaram nas minhas reflexões. Poucos dias depois, algumas das mesmas professoras trouxeram espontaneamente, numa reunião comigo, a temática que eu tanto esperava que eclodisse na sessão dirigida. O intervalo de tempo entre as duas ocorrências pode ter contribuído para as mudanças em nível intrapsíquico e interpessoal dessas professoras. Isso já é de se esperar em situações de aprendizagem, terapia etc. A presença das autoridades da escola na sessão também pode ser interpretada como fator inibitório.

Contudo, tudo isso são apenas reflexões. O que foi evidenciado na sessão, como se encontra descrito, são os temas recorrentes na escola, tais como disciplina etc.. Isto é, até certo ponto, previsto na metodologia

psicodramática, que trabalha de acordo com a consideração do contexto social em que os componentes do grupo estão envolvidos.

Além disso, os procedimentos de profilaxia (da cena dramatizada), sob a responsabilidade da professora, podem ser percebidos como metáforas de sua realidade social cotidiana. Um jogo de poder foi explicitado entre os personagens, onde numa relação supostamente assimétrica, o menino, sempre tão passivo, apresentou uma forma de resistência através do uso de seu próprio corpo. Ainda segundo Williams “... ao iluminar certos aspectos da experiência, as metáforas, automaticamente, ocultam outros, limitando o comportamento. Isso lhes confere um potencial, tanto de ‘revelar’ como de ‘ocultar’ informações” (p. 50). Assim, analisando o que ocorreu com a perspectiva metafórica, podemos iluminar os achados obtidos de forma mais esclarecedora.

A descrição do espaço protagônico da escola também foi feito com o propósito de favorecer o entendimento da minha tentativa de apreensão sistêmica das observações.

O conteúdo das entrevistas, que são apresentadas em anexo, também dizem respeito a essa intenção. E, além disso, vem como ilustrativo do processo de acomodação e resistência das professoras em relação às contradições contidas nas ideologias que são perpassadas na escola. A esse respeito, podemos obter esclarecimento no estudo que Jean Anyon (1990) apresenta, onde analisa e relaciona este processo à construção da identidade de gênero, argumentando que os papéis sociais não seriam determinados unilateralmente pela sociedade. Considera um mito a

concepção da passividade feminina às imposições sociais, postulando que a formação da identidade de gênero envolve tanto uma recepção passiva, como uma resposta ativa às contradições existentes nas mensagens sociais. Esta passividade seria muitas vezes aparente, constituindo-se em uma estratégia de sobrevivência psicológica ao jogo de poder entre os sexos.

Pode-se daí inferir que os mecanismos de reprodução dessas ideologias encontram na escola um meio fecundo. Mas, em contradição, também nela pode ocorrer a oportunidade de reavaliação do que tem sido transmitida pela família ou outros grupos, possivelmente também pela contribuição de um processo simultâneo de acomodação e resistência às suas contradições.

REFLEXÕES FINAIS

Gostaria aqui de retomar a primeira cena. Ela evoca, como já mencionei, questões ligadas aos processos de socialização primária e secundária, bem como ao de ideologia de polarização de gênero. A atuação dos protagonistas principais – aluno, mãe, professora, num significativo desdobramento de cenas, ilustram a existência desses processos como ainda bastante presentes nas escolas.

Dirigindo o foco para a professora, posso perceber na sua atuação as várias semelhanças com as das outras profissionais as quais tive oportunidade de observar no seu *locus* profissional. Acredito que nunca é o bastante ressaltarmos o poder que as professoras têm em mãos na relação com seus alunos. O exercício desse poder concretiza-se nas mais variadas situações de um cotidiano muitas vezes massificante, com mecanismos auto protetores que podem funcionar como armadilhas impeditivas de enxergá-los e, mais ainda, superá-los.

Desse modo, o que pode ser motivo de preocupação na relação entre educação e gênero é o fato de nem sempre haver reconhecimento desses mecanismos por parte dos educadores. Estas palavras não são dirigidas só às professoras, mas a todos aqueles que, de algum modo, estejam envolvidos em processos educacionais.

Fala-se muito atualmente em fim de milênio. Esse assunto tem sido objeto de discussões, dentre outros, no âmbito da economia, sociologia, religião. Não considero pertinente compartilhar com visões pessimistas a respeito das crises do mundo atual, nas quais se incluem as mudanças

nos padrões das relações de gênero. Retomando sua acepção, essas relações não se referem só à interação homem/mulher, mas a todas às suas configurações possíveis e, ainda, não são denominadas apenas pela instância biológica do ser humano.

Por isso, é interessante considerar que gênero não deve ser um assunto só de mulheres. Essa distorção pode contribuir para suas questões se situarem periféricamente, e não como central nas nossas vidas. Como já referi anteriormente, às vezes parece que somos engolidos por nosso cotidiano, e esquecemos que antes de sermos qualquer coisa, somos pessoas que possuem uma identidade de gênero e, ela nos norteia em muitas de nossas ações.

Todos saímos perdendo em relações discriminatórias, desde situações mais amplas de subordinação, tais como salários desiguais para homens e mulheres na mesma função, como em demonstração de afeto diferenciada para meninos e meninas. Precisamos que algumas amarras culturais sejam rompidas, dando lugar à fluidez do fator espontaneidade.

Se, muitas vezes, enfrentamos uma repressão sistêmica a mudanças, a esperança estaria no que Moreno intitulou de revolução criadora.

Por isso, encerro com suas palavras:

“O destino de uma cultura é decidido pela criatividade de seus portadores.”

J. L. Moreno

*Depois que descobri em mim mesma como é
que se pensa, nunca mais pude acreditar no
pensamento dos outros.*

Clarice Lispector

Especulações em torno da palavra homem

*Mas que coisa é homem,
que há sob o nome:
uma geografia?*

*Um ser metafísico?
uma fábula sem
signo que a desmonte?*

*Como pode o homem
sentir-se a si mesmo,
quando o mundo some?*

*Como vai o homem
junto de outro homem,
sem perder o nome?
E não perde o nome
e o sal que ele come
nada lhe acrescenta*

*nem lhe subtrai
da doação do pai?
Como se faz um homem?*

*Apenas deitar,
copular, à espera
de que o abdômen*

*brote a flor do homem?
Como se fazer
a si mesmo, antes*

*de fazer o homem?
Fabricar o pai
e o pai e outro pai*

*e um pai mais remoto
que o primeiro homem?*

Carlos Drummond de Andrade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR, Moysés. (1988) *Teatro da anarquia: um resgate do psicodrama*. Campinas/SP, Papirus.
- _____. (1998) *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo, Ágora.
- ALMEIDA, Wilson Castelo de. (1991) *Moreno: encontro existencial com as psicoterapias*. São Paulo, Ágora.
- _____. (1985) *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*. Petrópolis, Vozes.
- ANYON, Jean. (1990) Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (73): 13-25.
- BADINTER, Elizabeth. (1985) *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- BELOTTI, Elena G. (1985) *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*. Petrópolis, Vozes.
- BERGER, Peter L. & LUCKMAN, Thomas. (1985) *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis, Vozes.
- BLATNER, Adam & BLATNER, Alee. (1996) *Uma visão global do psicodrama: fundamentos históricos, teóricos e práticos*. São Paulo, Ágora.
- CHODOROW, Nancy. (1990) *Psicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos.
- CONNELL, R. W. (1995) *Masculinities*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- DUBY, Georges. (1990) Convívio. In: _____. (Org.) *História da vida privada*. São Paulo, Companhia das Letras, v. 2.

- FERNANDEZ, Alícia. (1994) *A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- FREIRE, Paulo. (1980) *Conscientização*. São Paulo, Moraes.
- _____. (1993) *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Olho d'Água.
- GAY, Peter. (1988) *A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos*. São Paulo, Companhia das Letras.
- HAHNER, June E. (1978) *A mulher no Brasil*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*.
- MASSI, Marina. (1992) *Vida de mulheres: cotidiano e imaginário*. Rio de Janeiro, Imago.
- MEAD, Margaret. (1979) *Sexo e temperamento*. São Paulo, Perspectiva.
- MENEGAZZO, Carlos M. et alii. (1995) *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo, Ágora.
- MORENO, J.L. (1978) *Psicodrama*. São Paulo, Cultrix.
- _____. (1984) *O teatro da espontaneidade*. São Paulo, Summus.
- _____. (1992) *Quem sobreviverá?: fundamentos da sociometria, psicoterapia de grupo e sociodrama*. (Vol. I, II e III). Goiânia, Dimensão.
- _____. (1997) *J. L. Moreno: autobiografia*. São Paulo, Saraiva.
- NAFFAH Neto, Alfredo. (1979) *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo, Brasiliense.

- NOVAES, Maria E. (1991) *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo, Cortez: Autores Associados.
- ROCHA-COUTINHO, Maria Lúcia. (1994) *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro, Rocco.
- ROSEMBERG, Fúlvia. (1992) Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, A. & BRUSCHINI, C. (orgs.) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos; São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- ROSEMBERG et alii. (1982) *A educação da mulher no Brasil*. São Paulo, Global.
- SIQUEIRA, Maria Luiza. (1997) As relações de gênero numa perspectiva psicodramática. In PUTTINI, Escolástica F. & LIMA, Luzia M. (orgs.) *Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo, Ágora.
- SCOTT, Joan. (1990) Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 16 (2): 5-22, jul/dez.
- WILLIAMS, Antony. (1998) *Temas proibidos: ações estratégicas para grupos*. São Paulo: Ágora.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- BADINTER, Elizabeth. (1986) *Um é o outro: relações entre homens e mulheres*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- CAPRA, Fritjof. (1997) *O ponto de mutação*. São Paulo, Cultrix.
- COSTA, Albertina O.C.& BRUSCHINI, Cristina. (1992) *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempo; São Paulo, Fundação Carlos Chagas.
- FASSA, Maria E. & ECHENIQUE, Marta. (1992) *Poder e amor: a micropolítica das relações*. São Paulo, Aleph.
- HOLMES, Paul et alii. (1998) *O psicodrama após Moreno: inovações na teoria e prática*. São Paulo, Ágora
- LOURO, Guacira Lopes. (1997) *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis/RJ, Vozes.
- MELLO, Guiomar N. de. (1983) *Magistério de 1^o Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo, Cortez.
- NAFFAH Neto, Alfredo. (1997) *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo, Plexus.
- ROMAÑA, M. A. (1996) *Do psicodrama pedagógico à pedagogia do drama*. Campinas/SP, Papirus.
- SAFFIOTI, Heleieth & MUÑOZ-VARGAS, Monica (org). (1994) *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro, Rosa dos tempos / Brasília, UNICEF.
- SEIXAS, Maria R. (1992) *Sociodrama familiar sistêmico*. São Paulo, Aleph.

ANEXOS

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES LEVANTADAS

1. Fale-me sobre alguns dados de sua vida, especialmente no que se refere à escolha do magistério: como se deu e, a época dessa escolha.
2. Descreva alguns o seu cotidiano profissional.
3. Fale-me como você percebe as relações de gênero na nossa época atual.
4. Como você acha que a escola (esta escola e a instituição educacional como um todo) se posiciona em relação às questões trazidas por essas relações?
5. Na sua opinião, a escola discrimina os alunos de acordo com o sexo?
[Aqui é solicitada a apresentação de situações concretas em que baseia a opinião. Em resposta afirmativa, também é solicitada a opinião de como deveria ser]

Entrevista 1

ML – Sobre o magistério, como é que você escolheu estudar isso, como se deu essa escolha, como é que foi o início da sua carreira?

– (Rindo) Pela minha idade você sabe que não, que faz muito tempo né? Eu comecei mesmo em 64.

ML - A trabalhar?

- A trabalhar, com escola, mas isso foi em ... [outra cidade], que eu morava aqui em Campinas me formei aqui, e meus pais perderam tudo na vida. (ri) Então a gente teve que ir fora de Campinas para começar uma nova vida. E lá eu comecei a trabalhar no Estado, primeiro, e com dificuldade porque a escola, ir pra escola né, porque a criançada pensa que é só ir para praia, não tem aqueles compromissos. Só eram filhos de caçara né eles não tinham muita responsabilidade de horário, aquela vidinha... Então, o meu primeiro ano foi lá em São Vicente, na Praia Grande que hoje, inclusive um dia já voltei e fiquei tão boba de ver que até virou ginásio. Eu falei: “Puxa, como melhorou!” (rindo) E, isso foi em 64. Fiquei lá até 65, e depois, a minha mãe não se deu por causa do clima lá, da praia, né, não, aí meu pai ficou e a gente voltou. Aí eu voltei e entrei aqui na Prefeitura. Fiquei em 65. E foi, daí me casei, tudo. Continuei, tive meu, minha filha, tudo. Até 75, 74. Aí meu ex-marido, que eu sou separada: “Ah, para, porque tem que ficar olhando criança, pagar empregada...” Aquelas coisas não é , de machismo... E eu muito boba, entrei na conversa, né? Depois, parei, e tive que voltar em 88, quando eu tive minha separação, eu precisei voltar porque a parte financeira...

ML - Parou 14 anos?

- 14 anos. Se não hoje já estaria aposentada. Aí tudo de novo. Começa a enfrentar a vida porque você fica parada 14, depois começar essa vida, né? E não é fácil né, vida de professor. Você corre pra cá, corre pra lá, tem que cumprir os horários da escola, né? Que você assumiu, você tem que cumprir, né?

ML - Claro

- Não pode vir a abandonar. Então, daí, minha filha, nesta época já estava com meu filho já, quando eu me separei, já estava com 13 anos. Então ele já estava maior, já dava né pra gente deixar sozinho... E eu voltei em 88 em setembro de 88. XXX o, o ritmo aí de professor.

ML – Certo...

- Mas ainda não consegui me efetivar, né? Agora espero...

ML - Ah, não?

- Não, porque eu tinha parado, né? Se eu não tivesse parado aí teria, ficaria como estável né? Mas não, não foi possível. (baixo tom de voz) Mas esses tempos que eu trabalhei, foi tudo contado direitinho. Inclusive eu tenho bastante pontos por causa que eu fiquei de 64 até 72, 73, 74, então conta, quando você está no Estado ou na Prefeitura conta, no caso de aposentadoria.

ML - Trabalhou só na Prefeitura?

– Só.

ML - Mas na época que você escolheu estudar magistério, você fez o curso de magistério né, como foi assim essa escolha?

- Eu acho que naquela época não tinha, (rindo) só tinha isso né? Agora você, não tinha muito assim opção, né? Tinha que ser professora... aquelas que o pai: “Ah, tem que ser professora, pois tem que casar...”, aquelas coisinhas que a gente vai sempre no embalo né? Hoje já é mais, hoje os filhos né, no meu caso a minha filha nem quis saber de ser professora (ri). E a gente conversa com as colegas que têm filhos, assim, que ainda vão fazer 2º grau, né? “Mãe, professora eu não quero, quero fazer outra coisa”. Acho que tinha menos opção do que hoje né? Porque hoje é, tem muita, é bem amplo né, a parte profissional.

ML - Dava pra você colocar, assim, descrever, alguma coisa do seu cotidiano, como é que é seu trabalho, pra ter uma visão assim geral como é o seu cotidiano, assim?...

– Na escola?

ML – Bom, na escola, os trajetos ou o que seja, o seu cotidiano, que envolva também o cotidiano da escola, né?...

- Bom, lá na 1ª fase da minha vida, né, (rindo) que foi, que eu só dava aula, tudo bem. Agora, quando eu voltei lá na Prefeitura, já tinha mais projetos, né? Naquela época que eu estava não tinha nada disso. Então a gente só fazia aquele período, no caso, que eu trabalhava na [...], entrava à uma e saía às cinco, e “Tchau”. Agora não. Quando eu voltei, é projeto saúde, é projeto biblioteca né? Então eles dão muitas oportunidades pro professor. E eu tive oportunidade de, em outras escolas, trabalhar assim, não com projeto, mas participava de grupo de estudos, né? E quando eu entrei aqui em 95, que apareceu a oportunidade de trabalhar no Projeto Biblioteca. Nas outras escolas que eu estava, elas já tinham as professoras. Então, elas assumiriam, não é, todos os XXX porque elas eram efetiva, né? E eu cheguei aqui, a M... a professora da 3ª: “Vamos, Profa.1, vamos me ajuda, tudo, porque ninguém quer trabalhar pro projeto...” “Ah, eu vou tentar né?” É um meio também de você ganhar mais um pouquinho, né, do que a gente ganha...

ML –Ganha mais um pouco trabalhando nesse projeto?

– É, porque são horas, né que você trabalha né? Então você ganha um x a mais né? Então, eu comecei, e daí eu gostei. E fui, 95, o ano passado também, continuei esse ano... Então a gente vai, até eu passo mais tempo às vezes na escola do que dentro da minha casa. Porque segunda, terça e quinta, eu tenho que fazer, nessa semana, doze horas de projeto. Então eu entro, hoje, no caso segunda, eu entro às oito e vou sair às cinco. Eu só tenho lá uns quarenta minutos pro almoço. Amanhã, além disso, tem ainda à tarde que é o Projeto Heureka né? Daí a gente fica das cinco e dez até sete e meia. Então dia de terça-feira eu fico quase que doze horas dentro da escola. Aí quarta, eu dou uma paradinha.(ri) Quinta volta de novo, e sexta uma vez por mês a gente tem reunião da biblioteca, que a gente vai de manhã e à tarde. Então é meio corrido.

ML - Esse projeto assim dá pra você dizer, só por curiosidade minha, algumas palavras assim, em que é que consiste, o Projeto Biblioteca?...

- O Projeto Biblioteca? Você trabalhar com as crianças, pra eles pegarem livros, pra pesquisa, né? Então pra você orientar. Então ele vai, ele tem, uma vez por semana ele tem a fichinha, ele vai, tem lá o horário certo dele, então ele vai, pega o livro, ele não é obrigado a pegar. Ele vai, pega, lê, ele tem

uma semana pra ler aquele livro, e na outra semana devolver. E você também, se eles querem fazer pesquisa que o professor pede, ele vêm, ou eles vêm no horário fora da aula, né, ou senão às vezes eles não têm aula, eles saem mais cedo, eles pegam o livro, sentam lá e fazem a pesquisa. Levar, não, porque se não você sabe, começa a sumir. Os únicos livros que eles levam pra casa são os livros que, romance né, livros de, livrinhos de história, né? E, quando uma vez por mês, têm as reuniões, aí eles exigem uma pesquisa, ou faz um evento, não é, como a gente teve, você lembra que você veio aqui uma época de setembro, estava sete de setembro, depois teve logo em seguida do de sete de setembro teve da semana do, [escola], né que foi aniversário dele, então teve que fazer uma festa, né? A gente teve que fazer cartaz..

ML – Certo...

- Promover uma coisa assim mais...

ML - Voltando um pouco ao assunto do nosso trabalho, eu gostaria assim que você dissesse a sua opinião: O que é que você acha, como é que está esse mundo atual em termos das relações, que a gente chama de relações de gênero: masculino, feminino, como é que tá a situação da mulher, a situação do homem...

- Eu acho que tá tendo muita liberdade. Eu acho que tem de ser, de segurar um pouquinho, porque o negócio tá muito feio. (rindo) Se não segurar ninguém, não sei o que vai acontecer! Porque tá tendo muita liberdade né, não tem limites né, ele querem fazer, fazer, fazer, depois não sabe as conseqüências, né? Não sei, no meu tempo eu tinha mais limites, né? Não era tão aberto! Hoje pode fazer tudo, tudo é livre, tudo pode, tudo acontece, eu não sei, eu acho que eu sou meia do tempo mais!...

ML - Você dá pra você dar um exemplo assim, pra esclarecer essa sua opinião?

- Na educação de filhos né? Como eu eduquei meus filhos, a gente ensinava, tudo. Hoje não, os filhos fazem o que querem... Se o pai ou a mãe chama a atenção, eles respondem... Não sei, eles não tem mais aquela... como é que fala, não tem mais respeito, fazem o que quer, entra sai, não sei se também devido a mudança, né... Os pais estão todos assim, separados, os filhos ficam pra cá, ou mora com a mãe, ou vai morar com o pai... Eles ficam meio

divididos né? E com isso, o pai em casa, solta de um lado chega lá a mãe repreende do outro então eles ficam parecendo um brinquedo, né?

ML - E como é que você vê essa questão de gênero na relação, entre os homens, entre homens e mulheres nesse final de século, nessa época agora dessas transformações, né? Eu digo assim no mundo em geral, considerando o mercado de trabalho, no político, nas famílias?...

- Hoje eu acho que a mulher está acompanhando o homem. Ela não ficou mais pra... Antigamente, sempre o homem ia na frente, né, e a mulher ia atrás.(rindo) Agora não. As mulheres estão na, junto, caminhando junto com o homem, né? E tem que caminhar, porque é a evolução do tempo, né? Se não, vai ficar andando pra trás, né? Então, tem mulher que às vezes ganha mais do que o marido, né? E ela que bem dizer, que sustenta a casa porque o desemprego aí, o marido perde o emprego, se a mulher não tivesse trabalhando, como que ia ser não é? Então eu acho que a mulher tá ali, ela tá largando um pouquinho as panelas (ri) e vai em busca de uma coisa mas concreta, né?

ML - Você acha assim, que já está havendo assim uma igualdade ou há discriminação na sociedade em relação?...

- Ah, ainda tem, né, um pouquinho, né, fala que não, mas sempre por baixo dos panos sempre tem uma coisinha. Mas as mulheres estão batalhando, né, elas querem chegar junto. Se não chegar na frente, mas chegando junto, tá bom, não é? (ri)

ML - Você acha assim, que na escola, como é que se daria essa situação na escola?...

- Os alunos?

ML - Sim, em relação aos alunos, eu tou falando assim, tanto nessa escola em si, como no todo...

- No geral?...

ML - Né, no geral...

- Os meninos, eu tenho, no caso, no ginásio, como eu trabalho com as meninas do ginásio, a gente vê: os meninos, assim, tem hora que você olha o menino, tá naquela inocência, né, e as meninas já entram mais com a malícia né? Então eu acho que as meninas de hoje elas estão mais avançadinhas do que os tempos passados. Elas estão bem mais avançadinhas. Quantas vezes o menino tá lá pensando num, ele tá no computador, ou ficar pensando num jogo, assistir um show, assim... as meninas já estão pensando mais em sexo! Os meninos pensam, mas não tanto como as meninas. As meninas, tudo elas visam mais o sexo. Tão mais assim, não sei... Esse é o meu modo de ver. (ri)

ML - Como é que você acha que a escola se posiciona em relações a essas questões, que eu estava falando a pouco, do homem da mulher né, lá fora né, no mundo social? Se a escola prepara meninos e meninas da mesma forma, ou se existe discriminação?...

– Não, eu acho que não. Você vê que às vezes tem escola que tem até aula de educação sexual né então dá liberdade pros dois, né? É aberto. Quer dizer, dependendo dos pais. Porque primeiro uma professora chama os pais, faz uma reunião, explica, né, como que elas vão trabalhar. E sem autorização dos pais elas não podem. Inclusive a M, que dava educação sexual, primeiro ela fazia reunião, conversava com os pais direitinho o que ela ia explicar, se o pai autorizasse, aí o filho poderia participar. Se os pais não autorizassem, ela não poderia passar na frente. Então, com isso ajuda, porque às vezes eles vão aprender lá fora uma coisa errada, como, e poderia estar vendo com uma professora, ou um médico, né, uma psicóloga, pra explicar direitinho né? Porque isso não é...

ML - Você acha que a escola no cotidiano...

- Ajuda bastante, no caso deles.

ML - É, eu sei, eu, diga assim no cotidiano da escola, no dia-a-dia todos os procedimentos em geral, você acha que a escola discrimina, menino, menina?...

– Não, eu acho que se ela tem que dar uma repreensão pra uma menina, se a menina tiver mesmo fazendo errado e eu XXX, tanto faz. Ela não vai ver se é menina ou menino. Fez alguma coisa, ela tem que levar uma repreensão, pelo que ela fez, né? “Ah, coitadinha, menininha, não.” Fez errado, eu acho que a diretora, inspetora não vai ver: “Ah, não ela é menina ele é menino”...

Não, se tiver que levar uma suspensão ou chamar pra conversar, não vai ter efeito se é homem ou mulher.

ML - Certo, você acha então que a escola prepara pro mundo da mesma forma menino e menina?

- Que dizer, estão fazendo o possível, né? (ri) Porque eu acho que todo dia falando, falando, falando um dia eles vão se lembrar né? Do que o professor falou, a diretora, o conselho, porque às vezes é como eu falei pra você, os seus pais, a mãe tem que trabalhar, o pai sai pra trabalhar, é difícil se encontrar. Às vezes não se encontram. Quando o pai chega, já tão dormindo, dá aquele desencontro. Então, se tem uma pessoa na escola, que às vezes chega, conversa com aquela pessoa, ou menina, às vezes aquela palavrinha vai ajudar tanto a criança né, como uma menina na terça, não, quinta, não, sexta-feira de manhã, ela falou: “Tia você vai ficar na tarde?” Falei: “Vou.” “Há, porque vai ter o sorvete, vai ter pastel, né?” Falei: “Então, pode trazer o dinheiro..” “Ah, mas o meu pai não vai me dar.” “Mas, mas tudo bem, vem assim mesmo.” Você acredita, que ela ficou sentada, ali, daí uma hora ela falou assim: “Ô tia, posso sentar um pouquinho no seu colo?” Ela tem uns oito, nove anos, a Patrícia da minha... Aí eu falei: “Oh, que gostoso! Faz tempo que eu não pego um nenezinho pequeno assim, né?” E, fiquei balançando ela no colo... “Você sabe, tia, a minha mãe não quer que eu sente no colo, eu quero tanto sentar no cola dela, então eu vou sentar no seu.” Então eu coloquei no meu colo né? Então, e daí, sábado, ela, eles não eram pra ter vindo. Mais era o ginásio. Aí: “Amanhã, você vem?” Falei: “Oh, tenho que vir cedo.” “Tia, oito horas vou estar aí no portão.” Ela ficou sábado a manhã inteira atrás de mim. “Ô tia, hoje eu posso sentar de novo no seu colo?” (rindo) Então eles são muito carentes, né? Eu acho que, então como eu falei pra você: às vezes uma palavra, um gesto, marca pra essa criança né?! Porque às vezes eles não têm em casa, e com isso eles vão, grava, né, relembrar uma coisa positiva pra eles.

ML - Você, é, a partir daí, o, do que você vem falando, da pra você descrever assim um pouco do seu cotidiano, como professora assim, mais alguma coisa assim que você gostaria de dizer?

– Bom, estou com a 2ª série, é uma classe muito bagunceira... Porque eles vêm de um ambiente também que os pais não tão sempre, não estão presente... Quando tem pai, a mãe abandonou. Quando a mãe está sozinha, tem que trabalhar, o avô e a avó que cuidem. Então eles não tem limites.

Você sabe, se eu falo: “Agora chega, agora é hora de estudar vamos fazer as coisas certas...”, Alguns já encaixam alí e ficam quietos. Outros já começam bagunçar, bagunçar, então é difícil. Não é fácil. Eu, aqui, eu... a clientela é meio complicada pra gente trabalhar. Se você chama, a mãe não toma conhecimento, você manda bilhete não toma, não tá nem aí. Muitos nem vieram ver a exposição. A gente colocou uns trabalhinhos... Quer dizer, isso pra criança, se a mãe tivesse vindo cinco minutos... Muitos não tinham o dinheiro, achavam que era só pra tomar o sorvete. Mas, cinco minutos que a mãe percorresse a sala e visse o trabalhinho da filha, ou achasse bonito ou feio, mas ela sentia a presença da mãe. Isso, a presença da mãe na escola, nessa fase, assim, isso, a criança marca muito, né? Muitos falam: “A minha mãe não veio ver o trabalho, e agora?” Falei: “Ah, mas agora, a gente vai pegar os trabalhos, colocar de novo na pastinha e no final do mês, quando tiver reunião, você, daí você mostra.” “Ah, mas eu queria que ela visse aqui que estava bonito e enfeitado.” (ri) Então, é aquele negócio, a gente vai na luta né, sempre na garra. Eles brigando com a gente, e a gente brigando com eles. (ri) Aí no fim, ainda se torna um amor.

ML - Eles quem?

- Os alunos né, porque se a gente chama atenção é uma briga né, não é que é uma briga assim. Você quer tirar as coisas deles pra eles poderem ir mais pra frente, né, e eles não querem. Eles querem, “Ah, não quero fazer, estou com preguiça.” E você tá lá alí brigando: “Vamos, vamos para frente aprende, você no futuro, você vai sentir falta. Hoje é preciso estudar. Quem não estuda, vai ser difícil emprego. Estudando já está difícil, o desemprego tá aí, vocês vão ter dificuldade... Quem é que vai querer varrer chão de uma casa ou fazer faxina? Ninguém. Todo mundo quer trabalhar numa loja, trabalhar num shopping, num escritório. Não é mais gostoso, do que ficar lá trabalhando, de lavar o chão, lavar a panela da patroa? Então, se você estudar você vai ter uma coisa melhor. Se não estudar, você não vai crescer, você vai ficar sempre naquilo mesmo, naquela mesma, toadinha lá...”

ML - Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa, ou fazer alguma pergunta?

– Bom, você que já está trabalhando com outros professores, você acha que esta escola é uma escola problemática, ou tem outras escolas que estão em pior situação do que essa?

ML – Problemática, como?

- Porque aqui você vê, tem a luz, tem uma parede, ou quando chove dá goteira na sala do M, você vê que ele não tem, não dá nem pra entrar né?

- É, mas bom, em vista do que eu estou hoje dentro dessa sala, aquela que eu comecei, que eu fazia lanche...

ML - Lá em X?

- Lá em X. A gente chegava, tinha a moça que morava em frente, a gente pegava a chave e abria, eu trabalhava de manhã. Abria, as crianças lá, elas gostam de ajudar né, como aqui também. Abríamos a janela, já uma pegava a vassoura dava uma varridinha, eu já colocava a água no fogo porque, não tinha, era fogão a lenha. Então a gente ligava lá, pegava os pedacinhos de madeira e punha. E aí colocava água, aquele caldeirão grande, pra ir esquentando devagar, porque até esquentar... E pegava leite, não era desse leite instantâneo, não. Era leite de bater, então era nove, nove e pouco eu ia lá pegava, ficava lá, era tudo perto, né? A tigelinha lá com um pouco de água e a quantidade de pó e mexia, mexia para poder dissolver, para poder jogar naquela água quente. Aí eu dava o leite... Alí, eu era merendeira, era professora, porque não tinha merendeira! Aí quando chegava meio dia...

ML - Mas pelo menos tinha merenda né? (rindo)

- É mas era só leite com, eles traziam as coisas mas era, o leite era sagrado, porque, e, quando era meio dia e eu ia embora, lá aí a outra chegava, aí ela já pegava a chave com a moça, porque ela entrava meio dia e meio, aí ela pegava até as 4:30, 5:00. Mas aí também, entre duas e meia, três horas, também fazia lá o leite da criançada. Então, hoje não. Hoje é fácil, porque doze e meia, deu o sinal você vai lá, o leite já tá ali, já tem a comida, né, é só você levar pra fila, e eles distribuir o lanche. Agora no nosso, no meu tempo lá, fazer lanche... Dia de sexta-feira, a gente fazia faxina. 10:30 assim, a gente parava, levantava as carteiras as meninas jogavam água, eu levava sabão em pó...

ML - As meninas?

- As meninas. Os meninos ficavam mais brincando. As meninas maiores, porque, elas: “Ah, dona, deixa”, eles não me chamavam de tia, me chamavam de dona, “Dona deixa eu varrer, deixa”... A gente jogava água

limpava deixava limpinho. Daí, era faxineira tinha que fazer tudo, né? Pra poder trabalhar num lugar mais limpo. E eles respeitavam a gente, viu? Você falava, num tinha esse, indisciplina, que tem hoje. Você fala, fala, fala, você faz XXX e eles... respeitava. Aqui, eu não sei. Você fala, fala, a criançada parece que não obedece!

ML - Parece o, eu percebi assim, que a preocupação aqui na escola em geral é a disciplina, não é?

– É o geral, é o comportamento. O comportamento aqui, a gente tem que trabalhar três vezes a mais do que... Comportamento aqui é triste! (voz baixa)

- Agora você acha que esse problema de comportamento é atual, é nessa escola, por conta dessa comunidade...

ML – Não, eu acho que tá geral viu? Porque eu ando conversando com outro, e “Profã.l aqui tá pior”, outro lá: “Ih...” Então a gente vai pensando que tá no céu. Pensa que tá no inferno no fim se acha...

ML - Eu sei, o que eu estou dizendo é assim...

- É o comportamento, eu acho que é a evolução do tempo né, a criançada tá muito elétrica, eles não sentam quieto, acomodado, num lugar.

ML - Mas você vê diferença entre meninos e meninas, nessa questão da disciplina?

– Não, as meninas também estão muito com os meninos. Se deixar, elas sobem até na árvore.

Entrevista 2

ML - ...Alguma coisa sobre a sua vida, especialmente da vida profissional, como é que é que você ingressou no magistério, como se deu essa escolha, assim, em que época foi ...

S - Bom, eu acho que desde pequena eu tinha como objetivo ser professora. Sempre tive o perfil pra, pra magistério. Aí, foi uma escolha, assim, mais natural. Não teve aquele processo de... é... de... de dúvida em relação à escolha do curso, não. Aí eu fiz o magistério, depois fiz Pedagogia, logo em seguida. Eu me formei no magistério em 81 e Pedagogia em 85. E logo depois que eu me formei no magistério eu já comecei a atuar. Mas eu trabalhava em Pré-Escola, com crianças de 2 a 3 anos. E não é uma faixa etária que eu me identifique muito. Eu trabalhei 2 anos, com essa faixa etária, depois eu consegui mudar de classe pra uma 2ª série. Atuando em escola particular, que é outro referencial, bem diferente.

ML - É bem diferente a escola particular, né?

S - É. E eu nunca tive por objetivo trabalhar na escola pública; eu sempre gostei de trabalhar em escola particular, achava que era mais a minha cara, no caso. Aí, depois eu me casei, sai de X e vim pra Campinas. E eu tava afim de trabalhar. Conheci uma vizinha e ela falou que ia ter um concurso para Prefeitura, se eu não queria prestar. Aí eu pensei, a, a principio eu escolhi fazer o... optei pelo concurso pra ver como é que tava o meu conhecimento em termos de educação, porque fazia três anos que eu já tava parada ... Foi um prova individual mesmo, pra saber como é que eu estava em relação aos conteúdos, se eu ia me sair bem ou não. Foi um teste individual mesmo. E no fim eu acabei passando no concurso. Aí, eu falei: “Bom, pra eu perder um concurso, é um cargo público, tem estabilidade, vou ver como é que é. Se eu não me adaptar a esse perfil da escola pública eu saio, da mesma maneira que eu entrei”. Eu não tinha assim muita expectativa. Aí eu fui trabalhar, logo que ingressei, numa escola bem longe, lá pro lado de Viracopos, que essa minha vizinha dava aula lá. Ela falou: “É uma escola muito longe, mas é uma escola quase que rural. É uma escola mais tranqüila. Não é um perfil de favelados, de droga, é uma clientela mais tranqüila.” Aí eu fui, peguei a 3ª série, e me adaptei a essa faixa etária, que seria quase que uma 2ª da escola particular, né? A defasagem da clientela...

E era um pessoal bem pobre, mas bem humilde. E eu adorei ficar lá. Eu fiquei lá 6 anos, nem remover, eu, eu tentava. O pessoal falava: “Você é louca, você trabalha muito longe ...” Porque dava 25 km da minha casa, mas era um pessoal, assim, bem tranquilo pra trabalhar, bem diferente do que é aqui hoje, né? Aí, eu, começou a pesar, porque eu tive outra, outra criança. Na época que eu ingressei, eu tinha um menino de 3 anos e em 95 eu tive uma menina. Aí começou a complicar pra mim. Era muito longe e a minha menina tem problema de alergia, sempre eu tinha que faltar pra levar a médico ... Aí eu tentei remoção no fim do ano e vim pra cá. Só que quando eu tive a notícia que eu ia vir pra cá, eu fiquei assim... me senti até meio em choque, sabe? Ao mesmo tempo eu tava feliz porque eu vinha pra mais perto de casa, mas ao mesmo tempo eu ia me desligar daquele pessoal, que eu vi crescer... que eu acompanhei a minha turma, né. A minha primeira classe de 3ª série já tá na 8ª série. Então eu vi o pessoalzinho se desenvolvendo. Aí, quando eu vim pra cá, eu me senti ... ao mesmo tempo, porque aí que eu não tive problema de adaptação com o grupo de professores e tal, mas eu acho que a clientela é mais pesada de se, de se trabalhar; eu sinto que é uma criançada mais agitada, é... eu acho que o fato de ser próxima ao shopping, dá um choque muito grande em termos sociais, sabe? O poder aquisitivo, o poder econômico, eles sentem assim, um conflito, né? Agora a minha classe em relação às outras da escola, eu acho que é a mais calma.

ML - Ah, é? Você atribui isso a que?

S - Não sei, se deu sorte do grupo ser formado, virem uns alunos mais calmos, mais normalizados ... São poucas as crianças que eu percebo que são mais agitadas...

ML - Na 3ª série, né?

S - É. Então eu sinto que dá pra ser trabalhado. Agora tem muita criança com ... sem pai ... que não conhece pai ...

ML - Quantos alunos são na sua turma?

S - 32. Eu tenho, eu acho que cinco alunos que são bem fora da faixa etária da 3ª série, que já tem 14, 15 anos. Era meio difícil da gente tentar trabalhar todos por igual, né? Os interesses são muito discrepantes, né?

ML - Esse é o primeiro ano que você trabalha aqui, né?

S - É. Agora, em relação ao grupo de professores, lá aonde eu estava era um grupo mais jovem. Então, eu acho... eu sinto que eles eram mais, eles tinham mais disposição pra projetos... Aqui eles são mais acomodados. Mas não que isso interfira no andamento da escola. Mas, o meu perfil, eu tava acostumada a trabalhar com o pessoal mais jovem, mais agitado, assim, sabe? Em relação aos professores. Então eu tou mais quieta esse ano, assim, sabe? Tou estudando mais o ambiente, né? É diferente de você estar há mais tempo no... na escola, né?

ML - Você falou que na época você começou a trabalhar na escola particular com crianças de Pré, né? depois, de 2ª em diante.

S - É, Bem maternalzinho.

ML - Certo. Sei. Mas você achava que isso não era bem o que você queria, uma coisa assim ...

S - É. Eu tenho mais facilidade pra lidar com crianças mais velhas. Não como ... é, exercendo função de mãe, porque na pré escola tem que ser, ter uma postura mais maternal, uma outra forma de me posicionar em relação ao grupo. É uma coisa mais maternal mesmo, né? Com a 3ª série dá pra ter assuntos mais ... é, é diferente, né, o, a necessidade dos, dos alunos né? É diferente a postura, eu posso fazer mais brincadeiras... É... a própria postura enquanto professora é diferente, né? Não preciso passar tanto a mão na cabeça ... é diferente a colocação da gente em relação à pré-escola, né?

ML - Eu sei. Entendo. Dá pra você descrever, assim, alguma coisa sobre... fazer, assim, alguma apreciação, fazer algum comentário a respeito do seu cotidiano como professora? Você falou algumas coisa já, mas se pudesse acrescentar mais alguma coisa...

S - O que eu percebo é que, é, a criança tá precisando de limite. Então, a minha postura é diferente em relação aos menores, né? E ... as crianças são muito carentes do papel de mãe e de pai. Eles tão muito soltos. Então, eles gostam, por exemplo, quando a gente chama a atenção, e eles falam mesmo: "Ah, você pegou no meu pé, mas foi legal". Ou quando eu converso em relação à higiene, com eles, eu percebo que eles, às vezes, têm criança que até precisa desse contato, sabe, mais individualizado. Eu trabalho muito em grupo com eles, o que é uma situação difícil. Primeiro, porque já começa aquela situação de meninas de um lado e meninos de outro. Então quando

eles estão em grupo, eles resistem um pouca à idéia do grupo. Então, eu começo a trabalhar o ano todo com eles. Em fevereiro é uma briga pra poder se organizar com o grupo. É... um quer mandar e os outros têm que obedecer. Ou um dá opinião e os outros só escutam. É... eles têm muita dificuldade de lidar com isso: “De eu dar minha opinião e do outro escutar”, sabe? É sempre um querendo mandar nos outros pra poder organizar a situação do trabalho. Eu percebo uma evolução. No fim do ano eles já estão mais calmos, já aceitam o grupo, porque no começo: “Ah! não. Eu não fui com a cara de fulano, eu não quero”. “Ah! não, aquela menina é chata”. “Ah! aquela lá não faz nada”.

ML - E como é que os grupos são formados?

S - Aleatórios. Eu procuro, assim, dois alunos que têm mais dificuldade, que eu percebo que têm mais dificuldade, dois alunos médios e um aluno melhor; ou, então, é o aluno que tem mais... uma personalidade mais forte o outro que também tenha uma personalidade mais forte, pra ver como é que... que eles interagem. Se eu percebo que tá dando muita briga ou que um tá querendo mandar muito no outro, aí eu vou invertendo a posição dos grupos. Normalmente é por bimestre; o bimestre... Mas eles escolhem as regras do grupo.

ML - Cada grupo?

S - Cada grupo levanta suas regras. Depois eu faço uma votação, mais ou menos levando uma regra geral da classe toda. Mas cada um tem que levantar; todos os elementos do grupo levantam uma regra individual e uma coletiva. E eu deixo claro que todos têm que participar, todos têm que ter tempo pra falar ... Se têm que trazer um material de pesquisa, todos têm que trazer, pra não ficar um na cola do outro.

ML - Sei. Você se formou em Pedagogia mas continua no magistério, não é? nunca exerceu...

S - Nunca, não.. Eu sinto assim, que eu não... que o meu perfil é dentro da sala de aula, não com burocracia, apesar de que eu tenho habilitação em orientação educacional, mas é uma área que praticamente nem existe em escola pública. Sempre cai pra orientação pedagógica, pra trabalhar com professor, e eu prefiro sempre trabalhar com aluno.

ML - Eu sei. Como é que você vê, assim, essa questão de gênero nesse final de século, no final de milênio, no mundo atual, né?

S - Em relação à criançada ou de uma maneira em geral ?

ML - De uma maneira em geral.
(Silêncio)

ML - Dessa relação de gênero, de feminino...

S - Acho que essa, a... a parte... Eu percebi, percebo assim: que havia uma repressão muito grande, até um tempo atrás, que hoje a gente tá tentando, é... lidar com isso de uma maneira mais ... aberta, mais franca. Só que eu percebo que em alguns grupos isso aí tá mais natural ... Por exemplo, na Europa ... a sexualidade tem lidado de uma maneira mais natural, assim, entendeu? Agora eu sinto que aqui, no Brasil, é uma coisa muito exacerbada, muito... não seria... muito explorada, e em determinados grupos acho que até meio... visto de uma maneira meio... desvirtuada. Não na questão moral ou moralista ou falso moralismo e tal. Mas muito a florada. Que também não é uma coisa natural. Saiu de uma repressão muito grande e tá saindo, uma abertura, uma exploração muito grande, a nível, até econômico, né?

ML - E assim, a posição da mulher, do homem na sociedade como um todo nessa época, assim, dessas transformações sociais, você teria alguma coisa a dizer? Na sociedade como um todo, né , no mercado de trabalho, na política...?

S - Eu acho que o homem, de uma maneira geral, tá com um pouco de dificuldade em lidar com essa nova postura da, da mulher. Porque antes ele tinha o papel de provedor, o, aquela situação machista, “eu tenho o poder” ... Agora ele não tem. De uma maneira geral eu acho assim da... de uma classe econômica mais alta. Eu acho que ele tá perdendo um pouco o poder. Então, ele não tá sabendo muito bem pra onde é que ele vai. Ele não é o chefão, não é o, não é tão patriarcal os, as relações, e ele não tá sabendo pra que lado que ele tá indo; que a mulher, de uma forma ou de outra, ocupou seu espaço, apesar de... eu acho assim meio sofrido ainda, a gente ainda se sente um pouca culpada de sair pra trabalhar e deixar o filho o tempo todo numa creche, ou numa escola integral, a gente ainda se cobra um pouco nisso. Não tá tão tranqüilo ainda. Acho que a própria sociedade ainda joga um pouca de culpa em cima da gente. Então o preço que a mulher tá pagando ainda é

muito alto, eu acho. Não é uma coisa bem resolvida. E pro homem ele também não sabe se ele é o machão, se... Ele tá perdido ali na, na postura dele em relação a mulher.

ML - E você acha que... Como é que a escola encara essas questões, assim, dessas transformações? Como se ela se posiciona assim, nesse sentido?

S - Bom, a escola, como, como um todo, é muito feminina, né? Praticamente de um grupo de ... Aqui eu acho que tem 28 professores, 4 homens... A escola é um universo muito feminino. Então, eu acho que ainda é o lugar da gente conversar a respeito de, de experiência da gente, uma comenta com a outra o que é que tá sentindo... Eu acho que um referencial desse momento feminino que a gente tá passando por ser um, um quase que um gueto né, feminino. É diferente de uma indústria, que a, carga de chefia ainda é, é de pouco, ocupação feminina... Apesar de ter melhorado, acho que na ultima década... Mas eu acho que ainda é essencialmente masculino, né, em termo de chefia. Produção não. Ainda, a gente, pelo que a gente lê, pelo que se vê em, em entrevistas, e televisão, é bem, já tem muita mulher não é? Agora, não sei! Eu percebo a escola absorve também essa criançada, com as mães trabalhadoras, fazendo jornada dupla... Então eu sinto que ... principalmente a escola publica as mães não tem muito tempo pra, e nem preparo para acompanhar a, o desenvolvimento da criançada. Eu chamo muito a mãe para vir conversar, não pode porque tá fazendo uma faxina, ou tá no trabalho... Então tão ausentes, elas se sentem um pouca culpadas pela ausência, ao mesmo tempo elas usam essas crianças pra por a ordem, a ordem na casa. Então as crianças quase que substituem o papel da mãe dentro de casa... “A minha filha faz a faxina enquanto eu, eu tou trabalhando, ou cuida do neném, e tal”... E eu sinto uma parcela grande que não tem, não teve escolaridade então não pode ajudar as crianças em casa na lição.

ML - Mas você acha que a escola discrimina assim meninos e meninas por diferença mesmo pelo fato de ser meninos ou meninas?

S - Acho que não. Teve uma época né, que , que eram classes masculina, e depois classes femininas, só que isso faz muito tempo, atualmente são classes mistas... Eu, por exemplo mando menino varrer a classe quando tá suja ... Quando a gente faz trabalho em equipe, que é recorte, e tal eu procuro dividir. Agora, eles reclamam. Por exemplo as meninas sempre entram na frente, sabe? Se xinga, eu, eu retomo: “Olhe, não é por aí” ... Mas

eu acho que as meninas também mudaram né, elas não são tão chorosas como antes, assim então ...

ML - Você percebeu a diferença?

S - Eu percebo. Que elas estão mais envolvidas, por exemplo, jogam futebol... Elas se impõem também no grupo. Quando tem educação física, quando tem algum jogo... E elas falam: “Ah, não tem nada a ver”... Sabe, têm umas que bate nos meninos, coisa que antes não tinha não é, era muito: “ai, ai, ai...”

ML -Eu sei, você diz assim no seu caso, na sua forma de trabalhar, não é, mas a escola como um todo, essa escola ou outra ou o tipo de sistema que nós temos de educação, você acha que, que existe discriminação assim nesse sentido ?

S - Eu acho que enquanto grupo de professores, não.(NM - enfatiza) Acho que têm muita consciência. Agora, o pessoal mais servente, merendeira, eu acho que às vezes tem, é... um pouco de ranço né, dessa cultura... Porque elas vivem um pouco também isso em casa, né, ai... Pessoas mais antigas... Mas eu acho que o grupo de professor em si eu não acredito que há.

ML - Você gostaria de acrescentar alguma coisa ?

S - Não, eu não sei se você tinha assim uma expectativa de alguma coisa que queira que eu fale, não tou...

ML - A minha expectativa já coloquei. Pergunto assim se você gostaria de acrescentar alguma coisa assim...

S - Não...

CONTINUAÇÃO

ML - Repete isso aí por favor.

S - Não, então, o que eu sinto é que essa influencia da mídia em relação à postura da mulher, do uso do corpo da mulher como objeto até de venda mesmo, exerce uma influência muito grande nessa clientela que a gente tá trabalhando. Então é, de, de postura mesmo da menina, que tem de sentar com a perna fechada, da sensualidade sabe? Não é uma coisa escrachada. É: “Eu posso ser sensual usando uma calça comprida, num fato de eu usar um

batom, é de eu sentar, eu tou expressando a minha sensua, a minha sensualidade a minha sexualidade. Eu não preciso vir com o sutiã de fora, ou...”

ML - Você percebe que elas vêm assim?

S - É, eu percebo que é da 3ª série pra cima é mais... Eu acho que acentua um pouco nesse, nesse aspecto dessa vulgaridade, “vulgarizar a minha sensualidade”...Pra eu mostrar que eu tou, que eu sou feminina eu tenho que vir com o short colado ou com, sem sutiã, mostrando o peito, o seio... Uma coisa assim mais, é, desvirtuada, como, que ela não é, é antigo, né, “desvirtuada” e tal, mas é desviada, sabe ?

ML - Sei

S - De você acentuar a necessidade de mostrar que você é mulher mas num sentido negativo. Pra eu mostrar que eu sou menina eu tenho que vir sem, sem, praticamente sem, sem, roupa pra mostrar a feminilidade.

ML - Você percebe isso a partir de que faixa etária aqui ?

S - Olha, de 2ª pra cima eu percebo em algumas meninas isso. Agora de 3ª pra cima, aí o grau dessa vulgaridade é muito grande. É de uma exposição muito grande de, e até exagerada, sabe? Perde a, a função. Eu acho que desvia mesmo. Elas, er, elas se identificam com algumas artistas ou cantoras, ou com as atrizes, que são mais apelativas e elas vêm isso como modelo. Então que, que é ídolo da criançada hoje? É a Carla Peres, é o grupo, sabe aquele próprio tipo de dança... Você não precisa mostrar rebolando que você é mais feminina que a outra. De repente que uma que tá sentada, e tem um modo de jogar o cabelo, de passar batom, ou de se vestir, tá muito mais sensual do que a outra que tá rebolando na câmera né ? Então é uma coisa, acho que muito agressiva. E eles não percebem isso em termos de mídia. Eu falo com eles: “Vocês têm que ver televisão e tem que pensar: Isso ai que tá sendo, que a novela tá mostrando é real? Faz parte do seu mundo? Uma pessoa, sei lá, um milionário não trabalhar, qual a função dele na casa, na, no grupo dele, isso é real, ou é fantasia, e vocês estão se fundamentando numa fantasia que não tem nada a ver?

ML - E como é que eles reagem assim, à sua interferência?

S - Ah, eles têm muita dificuldade.

ML - Pra entender?

S - Pra entender e as vezes ele acha que eu sou muito careta, “Ah, não tem nada a ver”, sabe? Porque é, é mais fácil, acho até que adula um pouco, é, entrar nessa fantasia não? Facilita um pouco o dia-a-dia deles né? O fato por exemplo de usar o tênis igual ao da Xuxa, o sapato da Xuxa, ou, ou o batom da Angélica, é como se fosse, aproximasse né, essa criançada à realidade, ao ídolo né, dessa massificação da televisão, do, da mídia como um todo, não é? Como se ele ficasse mais próximo daquela realidade, né?

ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES¹

1. Roda – 1942 – Milton Dacosta	67
2. Na Rua – 1940 – Carlos Scliar	73
3. Anjos de Procissão – 1924 – Tarsila do Amaral	78
4. As Aparências Enganam	85

¹ Referências:

Ilustrações 1, 2, 3 – A Imagem da Criança na Pintura Brasileira. Rio de Janeiro, Salamandra Consultoria, 1979.

Ilustração 4 – “Poemas da Primeira Infância”. O Mundo da Criança, Vol. 1