

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

RAYANE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MANEIRAS
DE SENTIR E REPRESENTAR O MASCULINO E O FEMININO, NA
E.E.E.F. TRÊS DE MAIO.**

**SÃO MATEUS
2018**

RAYANE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: MANEIRAS
DE SENTIR E REPRESENTAR O MASCULINO E O FEMININO, NA
E.E.E.F. TRÊS DE MAIO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Humanas e Sociais. Orientador: Prof. Dr.: Damián Sánchez Sánchez.

**SÃO MATEUS
2018**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
Departamento de Educação e Ciências Humanas

ANEXO III – FOLHA DE APROVAÇÃO

RAYANE ALMEIDA DE OLIVEIRA

**MANEIRAS DE SENTIR E REPRESENTAR O MASCULINO E O FEMININO NAS
ESCOLAS DO CAMPO. EEEF TRÊS DE MAIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação e Ciências Humanas do Centro Universitário Norte do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas e Sociais.

Aprovado em 09 de julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Damian Sánchez Sánchez
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Prof. Dr. Sandro Nandolpho de Oliveira
IE: CEUNES/UFES

Membro Profa. Dra. Maria Alayde Alcântara Salim
IE: CEUNES/UFES

Á todas as mulheres, aos homens, as crianças, meninos, meninas, aos educadores e educadoras, ao universo patriarcal, a todas e todos aqueles que sentem humanos ao sonhar um universo integrado das relações humanas, de viver a união das relações de gênero, isto é, que não nos limitemos as nossas relações somente ao corpo, e sim que nos tornamos íntegros ao pensar uma educação que proporcione a liberdade de ambos.

Dedico com carinho especial, a minha madrinha de coração e de alma, Zulmira Alves Pereira (*In Memoriam*), a quem viveu nas estruturas do patriarcado, mas que sempre sonhou de maneira integrada os sentimentos, as emoções, e principalmente a família.

A todas as mulheres da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Grata aos meus familiares, que me apoiaram e acreditaram na conclusão dessa graduação. Em especial à minha mãe Sandra Lopes Almeida, ao meu pai Roberto Sampaio de Oliveira, a minha irmã Raphaela Almeida de Oliveira e minha sogra Maria Aliene de Jesus Pereira, as quais contribuíram de maneira especial na construção dessa jornada. Agradecimentos extras e não menos importante, mas sim de maneira muito especial ao meu companheiro de luta e vida, Gerles de Jesus Paim, a quem me deu um maior suporte familiar nessa trajetória final assumindo um papel fundamental para que eu pudesse concluir e dedicar na finalização do meu trabalho.

Grata ao meu filho Miguel Oliveira Paim, pela compreensão de minhas ausências e pelas alegrias partilhadas nos momentos mais difíceis.

Grata ao Prof. ^o Dr.^o Sandro Nandolpho Oliveira, com quem pude contar durante toda a pesquisa, quem me proporcionou conhecimento, possibilidades e dedicação a minha temática, por ter sido um incentivador ao partilhar as ideias e pensamentos principalmente nessa trajetória final.

Grata ao Prof.^o Dr.^o Damián Sánchez Sánchez, de modo muito especial, pela prontidão em me acompanhar na continuidade da minha pesquisa, enquanto orientador, pela confiança e credibilidade em mim depositada, e por está sempre disposto a contribuir.

Grata a todas minhas companheiras e companheiros de Turma, aos Movimentos Sociais e todos os Educadores e Educadoras que contribuíram de maneira direta e indiretamente na minha formação, no desenvolvimento de minha pesquisa e no fortalecimento da minha formação pessoal e intelectual como mulher.

Peço desculpas aos que por ventura não citei de maneira formal, mas que sonharam e dividiram comigo suas ideias e seus sonhos, pois acredito que ninguém sonha sozinho e sim que juntos sonhamos as possibilidades humanas como dizia o Prof.^o Dr.^o Flávio Moreira (*In Memoriam*) .

Gratidão a todos (as).

RESUMO

A escola como um lugar social de formação de identidades configura a partir das práticas, costumes e normas representações que naturalmente são atribuídas as maneiras de sentir de representar a masculinidade e feminilidade no nosso meio social e cultural. Considerando que não somente a escola, mas a estrutura social também enaltece essas representações, buscamos neste recorte analisar como se configuram as maneiras de sentir e representar o masculino e feminino a partir das relações de gênero. Tendo como base os estudos de Humberto Maturana (2004) em “Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano”, investigamos por meio de técnicas expressivas os conteúdos afetivos que configuram as representações e emoções que permeiam a cultura do patriarcado, e como a partir dessas emoções são estabelecidas representações específicas que devem ser atribuídas aos papéis de ser menino, menina, homem e mulher dentro de uma determinada sociedade, posteriormente discutimos quais suas implicações para a construção de novas representações de masculino e feminino.

Palavras-chaves: Feminino – Masculino – Representações – Emoções.

RESUMEN

La escuela como un lugar social de formación de identidades configura a partir de las prácticas, costumbres y normas representaciones que naturalmente se atribuyen las maneras de sentir de representar la masculinidad y la feminidad en nuestro medio social y cultural. Considerando que no sólo la escuela, sino la estructura social también enaltece esas representaciones, buscamos en este recorte analizar cómo se configuran las maneras de sentir y representar lo masculino y femenino a partir de las relaciones de género. Mientras a los estudios de Humberto Maturana (2004) en "Amar y Jugar: fundamentos olvidados de lo humano", investigamos por medio de técnicas expresivas los contenidos afectivos que configuran las representaciones y emociones que permean la cultura del patriarcado, y como a partir de esas las emociones se establecen representaciones específicas que deben ser atribuidas a los papeles de ser niño, niña, hombre y mujer dentro de una determinada sociedad, posteriormente discutimos cuáles son sus implicaciones para la construcción de nuevas representaciones de masculino y femenino.

Palabras claves: Femenino - Masculino - Representaciones – Emoción.

SUMÁRIO

1. PARCERIA E DOMÍNIO: O PATRIARCADO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO ...	13
1.1 GÊNÊRO ENQUANTO AÇÃO POLÍTICA E CAMPO DE PESQUISA	23
2. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO	30
2.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS	36
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	41
3.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES	42
4. ANALISANDO AS FORMAS DE SENTIR E REPRESENTAR GÊNERO	44
4.1 EM MEIO A ESTEREÓTIPOS	45
4.2 GÊNÊRO ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL	53
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	61

INTRODUÇÃO

Atualmente atribuem-se as representações de masculino e feminino não somente fatores ligados ao biológico enquanto elemento definidor de uma formação de identidade. São atribuídas as relações de gênero diversos outros fatores sociais e culturais que estabelecem normas, discursos, e diferenças que são naturalmente percebidas na representatividade da masculinidade e da feminilidade. As mesmas estabelecem relações de poder (privilégios) na maneira de sentir e representar o masculino e o feminino no nosso meio social, cultural e educacional. A escola como um lugar social apropria-se de tais representações para estabelecer comportamentos naturais de ser menino e ser menina, o que permite reforçar no imaginário social um padrão para os comportamentos entre os mesmos.

Buscamos na presente pesquisa trazer uma análise interdisciplinar das relações de gênero na educação e como as mesmas agrega, atribui ou permeia valores para as representatividades do meio social para o masculino e o feminino, configurando papéis que devem ser assumidos pelos homens, mulheres, meninos e meninas dentro de uma determinada sociedade. Propõe-se não somente discutir as relações de gênero dentro de um arranjo educacional, mas analisar como essas representatividades são sentidas por estes sujeitos, e como as mesmas potencializam e fortalecem configurações inseridas dentro de uma sociedade patriarcal. O principal objetivo da pesquisa não foi somente problematizar os valores, as práticas, as normas e regras que durante uma trajetória histórica é ensinada aos homens e mulheres, buscando-se a questionar não somente o que já está dado como natural, mas sim porque não nos relacionamos e nos sentimos de outra maneira diferente. Mudar a maneira como nos relacionamos mudaria todo o conceito de feminilidade e masculinidade? Colocaria em risco nossa percepção de gênero enquanto representação social, cultural, econômica e biológica?

Ao dividir os seres humanos enquanto masculino e feminino construímos comportamentos para legitimar identidades específicas a cada gênero, o que implica na nossa maneira de sentir e representar enquanto homem e mulher. Portanto, a nossa constituição enquanto homens e mulheres, seria ensinado, fruto de um processo de socialização como propõem Michel de Foucault (1979,1991), Guacira

Louro (1997), dentre outros autores, ou a condição feminina e masculina, o ser homem ou ser mulher é apenas um aspecto natural da vida humana como defendem outros autores. Se for ensinado ou natural, por que cabem às mulheres apropriarem-se do papel de inferioridade, na busca pela figura platônica do feminino, a delicada, a bela, a fértil. Seria o corpo das mulheres o que define sua feminilidade? E quanto aos homens, o que define sua garantia enquanto superior dentro de todas as relações?

Para compreendermos todo o relacionar de uma sociedade patriarcal no primeiro capítulo “Parceria e domínio: o Patriarcado e as Relações de Gênero” abordaremos a trajetória cultural conceituada pelos estudos de Humberto Maturana (2004), em *“Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano”* e as contribuições de Raine Eisler (2007) em *“O Cálice e a Espada: a nova história, o novo futuro”*, os mesmos trazem uma perspectiva diferente para compreendermos como as gerações foram se desenvolvendo e estabelecendo uma nova organização social, pelo que Maturana (2004) conceitua de “emocionar”. Assim, neste capítulo buscaremos esclarecer o que se entende enquanto Rede de Conversações (patriarcal, matriarcal e matrística), e como cada uma delas se distingue pela Redes de Ações e Conversações a partir das relações de domínio ou de parceria.

Em seguida, dentro do mesmo capítulo, abordaremos a questão do “Gênero enquanto campo de pesquisa e ação política”, aqui descreveremos como a rede de conversação patriarcal, na qual estamos inseridos, implica no nosso imaginário e na nossa representatividade enquanto feminino e masculino nas relações sociais. Faremos uma breve análise de como essas subjetividades do masculino e do feminino foram construídas, em seguida trataremos como as subjetividades femininas vão ganhando novo espaço dentro da ação política a partir do movimento feminista e suas contribuições no campo da pesquisa acadêmica.

No capítulo dois discutiremos “As Relações de Gênero na Educação” e como as mesmas também estabelecem discursos no processo de formação das meninas e meninos ao longo da história dentro de uma perspectiva escolar. Abordaremos brevemente como se iniciou o processo de formação das mulheres desde o período colonial brasileiro, e como hoje as relações de gênero ainda são pertinentes dentro

do processo de formação ao configurar e atribuir valores e comportamentos ao feminino e masculino a outros espaços sociais.

Em seguida, abordaremos alguns conceitos dentro do “Referencial Teórico” como um apoio para subsidiar a compreensão da pesquisa. Buscaremos esclarecer os conceitos que o Maturana (2004) propõe como emoções, os comportamentos dentro das rede de conversações, o “emocionar” das culturas e como trataremos o conceito de gênero. A partir daí, trazemos as contribuições de outros autores para uma compreensão mais alargada do conceito de gênero.

Já no terceiro capítulo detalharemos os métodos utilizados na pesquisa, a escolha do lugar, os sujeitos. Buscaremos analisar por meio das técnicas expressivas, quais os conteúdos afetivos configuram as formas de sentir e representar o masculino e o feminino. Com mais detalhes, descrevemos como foi pensando cada momento a qual dividimos em dois, primeiro: “Reconhecendo os estereótipos” tendo como objetivo trazer os elementos que possam subsidiar uma análise de como se configuram as representações e os papéis atribuídos às relações de gênero para cada um dos meninos e meninas. Segundo: “Gênero enquanto construção social”, buscando identificar como as subjetividades são acolhidas e representadas nas relações sociais, e como se configuram as relações de superioridade/inferioridade, interno/externo, público/privado, etc.. A partir daí, compreender os aspectos tão corriqueiros da vida cotidiana que vão moldando as emoções, representações e linguagem de um convívio social entre o masculino e feminino.

No quarto capítulo “Analisando as Formas de Sentir e Representar Gênero” faremos uma exposição detalhada e minuciosa dos momentos de pesquisa. Analisaremos cada momento separadamente como um fio condutor por meio das expressões e dos comportamentos verbais e corporais e como os mesmo estão carregados de valores sociais que vão moldando, reforçando ou contestando os estereótipos para as representações do masculino e do feminino dentro da pesquisa, buscando relacionar e dialogar com os autores ao longo das análises.

Ao final, trago as considerações finais sobre as contribuições do estudo Maturana (2004), o qual serviu como uma base para o desenvolvimento da pesquisa,

principalmente por trazer uma nova perspectiva de analisar a educação explorando as formas de sentir, representar e pensar.

1. PARCERIA E DOMÍNIO: O PATRIARCADO E AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Antes de começar a discorrer a respeito da questão de gênero nas escolas do campo, é necessário analisar como as relações de gênero foram construídas ao longo da história, investigar os papéis assumidos por homens e mulheres, meninos e meninas, a partir das concepções de masculino e feminino naturalizados, pelo modelo dominador de organização social, amplamente conhecido como Patriarcado.

Tomamos como base os trabalhos de Eisler (2007) e Maturana; Verden-Zoller (2004), os autores analisam uma trajetória histórica cultural que norteia o nosso viver, em uma dinâmica relacional do emocionar, desenvolvidas geração após geração no viver na intimidade e em contato corporal, essas formas culturais específicas de vida produzem diferenças de gênero para o masculino e o feminino, estando entrelaçadas culturalmente à nossa diversidade biológica.

Segundo Maturana (2004) quando nós humanos desenvolvemos o nosso linguajar como maneira de conviver, paralelamente também desenvolvemos o nosso emocionar, ambos constituem o conviver na linguagem em coordenações de coordenações de ações e emoções, que orientam a nossa convivência no conversar e que são desenvolvidas de acordo com as redes de conversações a qual pertencem. Portanto, todo viver na humanidade ocorre como ações em redes de conversações.

Para Maturana (2004), o nosso viver acontece em nosso espaço psíquico, como âmbito operacional para as diferentes classes de conversações, que se distinguem por suas coordenações de coordenações de ações e emoções, na conversação que implica um emocionar-se. Desse modo uma cultura é particularmente uma rede fechada de conversação de determinadas comunidades, e só desaparecem ou se modificam quando deixam de se conservar. Tanto Maturana (2004) quanto Eisler (2007) demonstram que nossa rede de conversação se guia por determinadas

emoções, desejos e preferências de uma Cultura Matrística¹ e prosseguiu para modificações das conversações em direção a uma Cultura Patriarcal/Matriarcal por meio dos espaços psíquicos das relações humanas sobre a forma de conversar.

Nas redes de conversações de uma cultura matrística o emocional é desenvolvido no cotidiano, seja com o homem, a mulher e a natureza em um ciclo de igualdade colaborativa, ambos surgem como colaboradores iguais numa convivência acolhedora e libertadora que se prolonga desde sua infância até sua vida adulta, sendo o espaço psíquico desse conversar desenvolvido a partir da co-participação e co-inspiração mútua de homens e mulheres .

As redes de conversações de uma cultura patriarcal resultam de uma mudança no modo de pensar, degustar, ouvir, ver, temer, desejar, relacionar-se e, principalmente na destruição do autorrespeito e controle entre homens e mulheres. O patriarcado criou o espaço psíquico que tornou possível a destruição da colaboração fundamental entre os seres vivos e da própria vida matrística. E isso implicou diretamente na expansão da guerra, da servidão e escravidão, o que naturalizou estereótipos sobre o feminino e o masculino como também as relações entre ambos.

Segundo Eisler (2007) e Maturana (2004) estamos imersos dentro de uma cultura patriarcal europeia, e a outra cultura que a precedeu, na Europa, a cultura matrística (GIMBUTAS, 1982; 1991). Estas duas culturas constituem dois modos diferentes de viver nas relações humanas, em suas redes de conversações, nas suas configurações de coordenações de coordenações de ações e emoções distintas que tomam dimensões desse viver. Os aspectos patriarcais se caracterizam pelas coordenações de ações e emoções que desenvolvem em nós sentimentos que valorizam a guerra, a competição, a luta, as hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação daquilo que se toma como verdade.

¹ O termo “matrístico” é usado com o propósito de conotar uma situação cultural na qual a mulher tem uma presença mística, que implica a coerência sistêmica e acolhedora e libertadora do maternal fora do autoritário e do hierárquico, são modos de conviver baseados na cooperação não hierárquica, numa relação de participação e confiança com todos os seres vivos. Portanto, a palavra “matrístico” é ao contrário de “matriarcal” que significa o mesmo que o termo “patriarcal”.

Em nossa cultura patriarcal tentamos neutralizar comportamentos que surgem de forma autônoma e que possuem propósitos colaborativos e comuns em relação aos demais, estabelecemos a força e os limites para restringir o outro em nossas áreas e fazemos isso para manter e justificar os nossos privilégios. Além do mais, para que isso ocorra, negamos o outro com princípios de verdade que estão embutidos em nossos desejos de apropriação, juntamente ordenada na autoridade e subordinação pelas dualidades que se criam, entre a inferioridade e superioridade, poder e debilidade ou submissão. Assim a competição é mutua de ambos os gêneros que estão inseridos nessa cultura.

Eisler (2007), a partir das análises de Gimbutas (1982), sobre os restos arqueológicos encontrados na área do Danúbio, dos Bálcãs e no Egeu na Europa entre sete e cinco mil anos antes de Cristo, identificou que os mesmos revelam a vida cotidiana daqueles povos e suas redes de conversações constituem-se de forma diferente das que constituem nossa cultura. Tais povos que viviam como coletores e agricultores, não estabeleciam diferenças e hierarquias entre seus túmulos, tanto de homens e mulheres. Também é notada a ausência de armas como adornos, sendo esses lugares de cerimônias místicas de culto sagrado centrado na figura feminina da vida cotidiana, por simbolizar a transformação da natureza por meio da morte e do nascimento, segundo Maturana (2004) essas relações eram desenvolvidas dentro de uma rede harmônica de relações, nas quais a figura feminina da mulher serem considerada uma como um arquétipo de uma Deusa, na qual não lhe era atribuídos operações de controle, privilégios, entre outros benefícios, mas sim a mesma era vista como uma Divindade que integralizava as relações.

Tais vestígios segundo Eisler (2007) indicam que todo o modo de viver entre os homens e as mulheres era muito similar, reveladas pelas pinturas nos murais a Creta Minoica, estas imagens trazem todo um simbolismo do dinamismo harmônico da natureza venerada sob a forma de uma deusa. Segundo Maturana (2004) a ausência da dinâmica emocional de apropriação elimina as possibilidades de esses povos terem vivido na competição, pois esses não eram elementos centrais de sua rede de conversações. O viver desses povos era centrado em tarefas diárias como atividades sagradas para contemplar a vida e viver um mundo sem urgência.

Enfatiza Eisler (2007) que ao praticar a cultura matrística, tais povos, possibilitavam que as crianças se desenvolvessem participando de forma contínua da transformação pessoal e sócio cultural, numa maneira de viver espontaneamente natural, segundo Verden-Zoller (2004) quando praticamos isso adquirimos nossa identidade individual, consciência individual e social, ou seja, o emocional de nossas mães e dos adultos é o que guia a fluxo emocional de nossa cultura, o que torna as nossas ações, desejos, preferências aversões, aspirações, intenções, escolhas e emoções próprias dela.

No entanto, no fluir do emocional de uma cultura patriarcal suas coordenações de coordenações de ações e emoções tendem a nos levar ao sofrimento e reflexão. A criança passa por duas fases opostas em um processo de tornar-se mais humano e crescer num viver centrado, como afirma Maturana (2004), na biologia do amor como domínio das ações que tornam o outro legítimo, em um tempo de confiança no mundo irreal com despreocupação. A segunda fase é vivida pela criança como um contínuo esforço de apropriação e controle da vida dos outros, em especial homens e mulheres entram na contínua negação recíproca de sua sensualidade e ternura da convivência.

Numa cultura matrística, a primeira infância não é muito diferente da nossa infância na cultura atual, em que o fundamento biológico se dá com o outro, seja pela linguagem ou na intimidade social com nossas mães. Segundo Verden-Zoller (2004), a criança não vive sua primeira fase como uma relação de total confiança e aceitação, mas no seu contato íntimo corporal ela desenvolve parcialmente com o outro como ser social e integrado. Isto é, a vida adulta segue mergulhada no mesmo emocional de sua infância, do fazer e apreender com o outro, na aceitação mútua, no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge no viver das redes de conversações matrísticas.

O pensamento patriarcal e o pensamento matrístico divergem nos contextos que os ligam, sendo o patriarcal fluído e orientado para obtenção de um resultado particular de exigências, urgências, normas, hierarquias de valores e padrões tradicionais na ausência das interações básicas da existência, como a aceitação mútua, a igualdade, o respeito e a harmonia com a natureza. No matrístico a

consciência é o que liga toda a existência, todas as ações humanas em uma contínua expansão da mesma maneira de viver sob os cuidados e responsabilidades sendo o fio básico para as coordenações de coordenações de ações e emoções.

Segundo Eisler (2007) o patriarcado não se originou na Europa, mas foi um desdobramento da invasão, pelos povos pastores patriarcais indo-europeus, que transformaram as culturas matrísticas preexistentes. De acordo com os estudos arqueológicos, estes povos invasores deram origem às mudanças nas redes de conversações conservadas de determinadas comunidades, o que modificou e permitiu uma transição do emocional cultural. Para Maturana (2004) essa nova configuração sobre o emocional é transgeracional e começa a inserir um emocional ocasional que é aprendido em um espaço psíquico de modo simples pelos jovens e recém-chegados membros da comunidade, aprendidos no processo de socialização.

Assim Maturana (2004) esclarece em termos gerais, que a nossa linhagem pode ser biológica ou cultural, e se estabelece por meio de uma conversação transgeracional de uma maneira de viver na medida em que é praticada. As interferências das variações ocasionais de outras culturas podem constituir uma nova mudança que dará origem a uma nova linhagem. Entretanto, segundo o autor, só se produz uma modificação numa dada comunidade quando essa nova forma de viver como rede de conversação começa a se manter geração após geração como um simples resultado da aprendizagem espontânea das crianças dessa comunidade.

Segundo Eisler (2007), há mais de 20 mil anos na Europa, viviam povos paleolíticos matrísticos que se tornaram sedentários, coletores e agricultores, sendo, comunidades humanas que seguiam os animais em suas migrações não pastoris, pois não eram proprietários desses rebanhos. Segundo Maturana (2004) esses povos não restringiam o acesso de outros animais às manadas, porque o emocional da apropriação não fazia parte do seu viver cotidiano.

Portanto para Maturana (2004), a cultura do pastoreio surge quando a rede de conversação de uma comunidade que começa a restringir o acesso de outros comensais naturais como lobos, nas práticas cotidianas que se mantinham de maneira transgeracional, o que tornou possível a mudança no emocional, seja no trabalho, na situação econômica ou no âmbito místico. Assim ao implementar o limite

operacional de restrição, isso levou à morte dos lobos não como um ato sagrado das coerências do viver, mas na eliminação da vida do animal para conservar uma propriedade, em que o caçador dá origem a uma nova rede de conversação que começa a se manter como resultado de sua própria realização.

Para Maturana (2004), o acontecido na vida pastoril foi uma operação inconsciente que constituiu a apropriação, isto é, o estabelecimento de um limite que negou aos lobos o acesso aos alimentos natural. Afirma Maturana (2004), que esse tipo de emoção diferente permitiu a exclusão dos lobos e o surgimento de uma nova perspectiva do viver, pois quando se caçava um animal ele era morto como um ser sagrado, como parte do equilíbrio da existência. Mas quando se restringiu um limite ao animal, ele começa a ser encarado como uma ameaça, e é morto como um inimigo.

À medida que o patriarcado começa a ser praticado por ambos os sexos segundo Eisler (2007), puderam ser vividas outras formas de domínios em relação a outras entidades como a terra, as ideias e até mesmo as crenças. Maturana (2004) afirma que essas modificações proporcionavam segurança, a valorização da procriação como forma de proteção ao rebanho, bem como também a própria maneira de interpretar a sensualidade das mulheres ganhou um caráter de força para apropriação das mesmas, na qual não somente a sexualidade das mulheres foi revertida a fragilidade, mas sua própria sensualidade começou a ser mal vista dentro da nova rede de conversação, o que permitiu introduzir novos sentimentos e emoções ligadas ao medo da morte como fonte de dor e perda total, em que a fertilidade deixou de ser vivida como natural e espontânea no ciclo de nascimento e morte. Isto é, a sexualidade da mulher assume um caráter reprodutivo sob domínio do homem. Essas conversões dos valores transformaram tanto a mulher quanto as crianças, que perderam suas liberdades ancestrais para tornarem-se propriedades e fonte de riqueza. A partir de então toda esta apropriação protagonizada pelo homem indo-europeu sobre a masculinidade começa a produzir discursos que vão ganhando força sobre o emoção, como aponta Foucault (1979), isto é, protagonizar o poder é permear, produzir coisas, induzir ao prazer, instituir formas de saber e produzir discursos aos específicos papéis assumidos e, nesse caso, tanto pelo feminino e/ou masculino.

Em outras palavras, para Eisler (2007) e Maturana (2004) as transformações que foram ocorrendo na estrutura não visível no seio familiar, que se tornaram patriarcais sem conflitos, num movimento de modificações do emocional da infância à vida adulta, não como uma negação do infantil ou feminino, mas na inocência dos processos sem reflexão ou fora da intencionalidade. Isso fez com que fosse construída uma operacionalidade delimitadora afastando estas comunidades das demais, porém, como dito anteriormente a aprendizagem do emocional é transferível podendo ser vivida em outras redes de conversações.

Por isso, muitas destas comunidades que foram se afastando, foram desenvolvendo sistemas de crenças próprios para defender sua rede de conversação. A partir de suas experiências de perceber sua identidade, dão características diferentes para cada experiência mística ou espiritual. Segundo Maturana (2004), em uma rede de conversação matrística essas experiências são vividas dentro da comunidade com todos os seres vivos, como uma integração de totalidade plena de prazer por todos que compartilham e participam por meio da igualdade na aceitação mútua.

Já nas redes de conversações patriarcais, as experiências foram vividas em um espaço imerso no temível e sedutor, em uma autoridade arbitrária e invisível, que implica na própria negação de si mesmo pela total submissão desse poder, sendo ouvidas pelas comunidades com admiração quanto também como medo, desse modo que se torna exigente, profético e missionário. Segundo Foucault (1979), quando nos esforçamos em eliminar os acontecimentos, os fios que os ligam, recusamos o campo simbólico para reestruturar a história nas suas genealogias² das relações de forças, desenvolvemos estratégias e táticas na historicidade para determinar suas relações de batalhas, guerras, e não por sua relação dialética e semiótica.

Desse modo, Eisler (2007) e Maturana (2004) assinalam que tanto os povos matrísticos como os povos patriarcais criaram uma fronteira de negação de todas as conversações místicas diferentes das suas, estabelecendo uma distinção entre o

² Foucault (1979) pág. 7, chama de genealogia uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

que era legítimo e ilegítimo. Os povos patriarcais expressavam suas cosmovisões por meio de deuses, com seus domínios místicos que impunham temor e obediência, essas que estão além do conhecimento concreto, que não se baseia a partir daquilo que é palpável e sim aquilo que é intimamente ligado ao seu aspecto espiritual. Nos povos matrísticos seus caracteres eram terrestres, a divindade não era uma força ou autoridade, a Deusa-Mãe era quem evocava e invocava a consciência dessa harmonia natural mística e não espiritual. Como resultado, começa a se formar nas culturas patriarcais um corpo de crenças que se sustentam como uma verdade universal, e requer um emocionar e um modo de vida que não estão presentes na cultura matrística.

Segundo Eisler (2007), ao desenvolver e se apropriar de novas culturas, o patriarcado, criou possibilidades de origem de uma nova posição de domínio entre o homem e a mulher, o que não estava presente nas culturas originais. Segundo a autora essas adaptações poderiam ser mais bem explicitadas como a teoria da transformação cultural, na qual suas ações baseadas na dominação e apropriação revelam sua capacidade de perceber e viver no mundo. Isto é, segundo Eisler (2007) o patriarcado ao ser praticado criou novas relações baseadas no princípio supremacia dentro das relações humanas, na qual não permitia a prática orientada por uma rede de conversação matriarcada, baseada na perreiria e no princípio de união.

Esta teoria, a qual denominei teoria da transformação cultural, propõe que, subjacente à grande diversidade superficial da cultura humana, há dois modelos básicos de sociedade. O primeiro, que eu denominaria modelo *dominador*, é popularmente chamado patriarcado ou matriarcado – a *supremacia* de uma metade da humanidade sobre a outra. O segundo, no qual as relações sociais se baseiam primordialmente no princípio de *união* em vez da supremacia, pode ser melhor descrito como modelo de *parceria*. Neste modelo – a começar pela mais fundamental diferença em nossas espécies, entre macho e fêmea — a diversidade não é equiparada à inferioridade ou à superioridade. (EISLER, 2007, pág. 11).

Baseado na teoria da transformação cultural, Eisler (2007) busca responder como chegamos a uma sociedade de modelo dominador de organização social, a partir de comportamentos que valorizam as guerras, as lutas, as relações de poder e a competição, e que são expressos na substituição do culto das deusas da fertilidade pelos “deuses da guerra”. Devido ao sistema social baseado no modelo de domínio, construídos dentro das instituições ao longo da história, começando pelo

desenvolvimento das religiões que em suas justificativas sagradas silencia e culpa a mulher, pela destruição e pecado do mundo, sendo essa opressão validada por demais instituições, o que define os papéis de mulheres no mundo público, definindo as ocupações simplesmente por uma questão de gênero concebida pelo patriarcado, em que o homem surge como representação e expressão deste poder.

A partir de tais análises históricas, dos processos de formação da nossa estrutura social em uma lógica processual, evidenciamos na teoria da transformação cultural, como as relações de gênero foram e são amplamente estereotipadas nos processos de dominação, forças de poder, exploração da natureza e a subordinação da figura feminina, sendo apropriados para um modelo patriarcal que impedem uma socioanálise de nossa construção social.

Segundo Maturana (2004) por mais que essa dominação patriarcal estivesse orientada para destruir todo o emocional matrístico, as mulheres desse período lutaram para manter sua identidade matrística entre o masculino e o feminino. Em meio a essas lutas o homem patriarcal tornou-se para a criança como a figura de autoridade, sendo aquele estabelecia as relações orientadas a partir de sua representatividade em quanto figura maior, ao mesmo tempo nessas circunstâncias as mulheres descobriram que sua única maneira era conservar sua cultura matrística interior era na sua relação afetiva com sua prole, por isso como já dissemos anteriormente tanto na patriarcal quanto na matrística o emocional das crianças são os mesmos, pois crescem durante sua infância orientados pelo emocional das mães, sem que haja sentimentos de domínio em suas relações.

Conforme Eisler (2007) a orientação cultural matrística aproxima-se do modelo de parceria com valores gilânicos³, que prosseguiu conseqüentemente para o período

³ *Gi* origina-se da palavra de raiz grega *gyne*, ou "mulher". *An* vem de andros, ou "homem". A letra L entre as duas tem duplo significado. Em português, ela tem como função a ligação de ambas as metades da humanidade em vez de, como na androcracia, a supremacia de uma delas. Em grego, deriva-se do verbo *lyein* ou *lyo*, que por sua vez também apresenta duplo significado: solucionar ou analisar (como em *aná/lise*) e dissolver ou libertar (como em *catá/lise*). Nesse sentido, a letra L significa a resolução de nossos problemas através da libertação de ambas as metades da humanidade da rigidez de papéis, inútil e deformadora, imposta, pelas hierarquias de dominação inerentes a sistemas androcárnicos.

dominador com valores androcárnicos⁴, refletindo uma dominação masculina autoritária, com o uso de violência social institucionalizada, para manter e reforçar as regras androcárnicas. Os períodos de bases matrísticas são compreendidos como tempos de libertação, especificamente porque centraliza a mulher e seus valores femininos por cultuarem uma conexão natural com o masculino, em outras palavras consistem em intervalos de maior criatividade cultural, menor repressão social e sexual dos gêneros para uma transformação social integrada, no entanto os de bases patrísticas vinculados de um modelo eurocêntrico, desconsidera a igualdade dos gêneros, demonizando suas matrizes originárias, em particular por meio das generalizações místicas das Deusas, sendo períodos de ascensão à repressão aos valores sociais e sexuais.

Para Bourdieu (1999), toda esta construção produziu uma violência simbólica, extremamente arbitrária, suave, insensível e invisível, pelas linhas de demarcações místicas que consagram o novo conhecimento, dando ênfase na dimensão simbólica da dominação masculina. Estes sistemas místicos dos pensamentos consagram a ordem estabelecida oficializando a divisão entre os sexos para criar uma ideologia e um discurso das categorias. A partir de então a nossa evolução cultural foi sendo moldada pelas rupturas parciais, os colapsos do mundo sagrado, afirmando-se inicialmente pela diferença biológica, a qual não conhecia a necessidade dos valores estereotipados do masculino e feminino.

Do mesmo modo compreendia Foucault (1979), pág. 79: “[...] o controle da sociedade sobre o indivíduo não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal”, sendo as associações de poder institucionalizadas dentro das relações religiosas, econômicas, educativas, políticas e culturais, transformadas em um poder simbólico a partir de uma ideologia de mecanismos disciplinares, das instituições, e dos processos biológicos que criam uma instância além da repressão, mas mantém a circulação do poder em tempo contínuo e individualizado, podendo ser exercido inconscientemente pelos gêneros, fortalecendo a lógica patriarcal de dominador e

⁴ Esta expressão deriva-se das palavras de raiz grega *andros*, ou "homem", e *kratos* (como em democrático), ou "governado", termo associado ao *patriarcado*, capaz de descrever um sistema social governado pela força ou pela ameaça de força masculina.

dominado, onde o corpo é um contexto social que cria, possibilita e exclui o controle sobre o indivíduo.

Nesta perspectiva, Eisler (2007) e Maturana; Verden-Zoller (2004), fazem uma análise das cosmovisões existentes em cada período histórico do neolítico e paleolítico para compreender as origens dessas redes de conversações, e nos instiga a pensar numa nova perspectiva das relações de empoderamento dos gêneros em nossa sociedade. Ao construir um novo modelo de civilização as relações culturais, políticas, econômicas e sociais em nossa cultura patriarcal, desenvolvemos a libertação da barbárie e a opressão dos valores gilânicos de uma cultura matrística. Ao potencializar esses papéis assumidos por homens e mulheres, meninos e meninas desenvolveram um imaginário de manifestações e funções nos espaços psíquicos de cada gênero, dando legitimidade de poder a cada um, e assim configurando distintas formas de emocionar em uma rede de conversação patriarcal.

Segundo Maturana (2004), esse modo de viver resulta simplesmente da nossa participação inocente no fluxo das conversações, crescemos imersos nessas conversações contraditórias durante a infância entre o patriarcado e matrístico, mas buscamos na vida adulta satisfazer nossos desejos patriarcais cada um segundo o seu gênero. Os meninos cada vez mais competitivos e autoritários, em uma vida de cobranças que negam o respeito pelo outro, e as meninas serviçais e submissas, em uma vida que as pressiona a negar o autorrespeito e a dignidade pessoal. Portanto, ao desenvolver uma percepção de um imaginário patriarcal, o homem, a mulher, meninos e meninas passam a permear uma representação simbólica dos estereótipos segundo suas redes de conversações.

1.1 GENÊRO ENQUANTO AÇÃO POLÍTICA E CAMPO DE PESQUISA

A partir das interpretações ancoradas em uma perspectiva patriarcal, as posições de poder do feminino vão ganhando espaço na vida privada doméstica, estando totalmente ligadas ao maternal, onde a mulher se viu reduzida ao papel de mãe, esposa e do lar, ou seja, a maternidade foi uma força simbólica cultural construída, a

fim de impossibilitar o engajamento do feminino nas relações sociais e construir uma imagem mística da mulher como uma condição natural, para cultuar suas responsabilidades como um princípio pedagógico de referências para as crianças, sendo as posições do masculino a vida pública frente às estruturas de poder político e econômico, portanto construiu-se nas relações sociais, relações de intimidade que permitiram intencionalmente a produção de comportamento para os gêneros, o que também produziu automaticamente as dualidades das forças dominantes de poder, como aponta Foucault (1979):

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa como a força que diz não, mas de que fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso. (FOUCAULT, 1979, p. 8)

Nessa perspectiva a partir da representatividade de poder construído no imaginário, as relações de forças se dão em uma forma de consentimento de ambas as partes, devido à aproximação com o outro, da própria maneira de interpretar e se emocionar, condicionamos o nosso próprio conhecimento e estabelecemos as relações de poder entre um e outro, mas não pela lógica de sobreposição dos gêneros masculino e feminino, e sim pela Rede de Conversação Patriarcal a qual se insere.

A partir dos estereótipos naturalmente construídos nas práticas cotidianas, sociais, culturais e biológicas, permitiu-se interpretar o homem como justificativa para as condições de legitimidade do discurso patriarcal, um dos resquícios disso é o período do Brasil Colônia, um período no qual as mulheres eram tidas como propriedade do pai, do marido, ou quaisquer outras figuras que representasse a figura do chefe da família. Mas a história das relações de opressão das representatividades nunca foi marcada pela falta de enfrentamento do feminino. Desde o Brasil Colônia houve muitas lutas das mulheres frente às carências da época, seja na sua participação na vida política, na educação, ao acesso às relações de trabalho e até mesmo nos seus direitos legais na família.

Um dos períodos mais intensos dessa trajetória de luta pelos seus direitos se deu durante o final do século XIX, uma história forjada a partir das mulheres, sendo um movimento formado a partir das transformações ocorridas na época, estando relacionado ao campo de trabalho após a Revolução Francesa e a Revolução

Industrial, o que possibilitou rupturas de alguns estereótipos e abertura de novas possibilidades de conquista a outros espaços sociais durante a nova configuração social de uma sociedade moderna.

Mas ao constituir uma nova sociedade moderna os direitos entre homens e mulheres estavam muito longe ainda de serem iguais, por mais que pudessem representar uma maior inserção das mulheres em outros espaços sociais havia como pano de fundo a consolidação do patriarcado, quando muitas dessas mulheres e crianças foram inseridas como mão de obra barata nas relações de trabalho, como método para assegurar o avanço da indústria e a exploração do trabalho.

Com a concentração dessas mulheres nos grandes centros fabris e as péssimas condições de trabalho oferecidos, esse foi um dos motivos que impulsionou as mesmas a se revoltar contra a própria divisão do trabalho e da precarização do mesmo. Além de não terem nenhum direito civil e político assegurado pelo Estado, essas mulheres eram obrigadas a lidar com todo tipo de assédio moral e sexual devido ao tratamento conservador advindos pela figura dos homens na época. Assim, muitas dessas mulheres não viram alternativas, exigindo direitos comuns a todas que participavam daquele contexto de longas horas da jornada de trabalho, outros critérios também começaram a serem assegurados a partir das primeiras manifestações, como por exemplo, a assistência social pública, a reforma do sistema eleitoral e do parlamento, entre outros.

A história dessas mulheres no Brasil como hoje conhecemos, é marcada pelo movimento feminista, sendo fortemente reconhecido durante os anos de 1930 durante o governo de Getúlio Vargas, quando se dá o direito do voto e a candidatura das mulheres nos espaços políticos. Essas conquistas foram frutos das primeiras manifestações feministas, chamado de Movimento Sufragista, posteriormente e popularmente conhecido como “Primeira Onda”:

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado "sufragismo", ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. Com uma amplitude inusitada, alastrando-se por vários países ocidentais (ainda que com força e resultados desiguais), o sufragismo passou a ser reconhecido, posteriormente, como a "primeira onda" do feminismo (LOURO, 1997, pág 14).

Embora este movimento sufragista estivesse ligado às mulheres, ele nasceu de movimento liberal, em busca das reivindicações em prol de determinadas classes dominantes como afirma Louro (1997) “Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média [...]” p. 15, eventualmente sendo estes anseios apenas para as mulheres brancas de classe média, criando o que Bordieu (2012) aponta como uma simbologia arbitrária de propriedade corporal pela cor da pele, sendo as mulheres negras excluídas neste processo de apropriação dos direitos, em uma luta comum de todas as mulheres por igualdade nos direitos civis, políticos e educativos. Este movimento sufragista potencializou o surgimento do movimento feminista no decorrer dos próximos anos, dando enfoque maior na discriminação das mulheres, inclusive denunciando a opressão ao modelo patriarcalista, marcando a “primeira onda” do feminismo.

A década de 1960 foi marcada como a “Segunda Onda” do feminismo, as reivindicações vão além das relações sociais e políticas, se voltando para um campo teórico das problematizações de gênero, finalmente problematizando a exclusão das mulheres. Segundo Bourdieu (1995), somente o estudo dos discursos e das práticas das mulheres é capaz de construir representações delas entre os sexos, uma relação capaz de construir saberes e análises de relações mais humanas, para a construção de uma sociedade além da diferença, assim segundo Beauvoir (1970) nasce daí o pensamento feminista do pensar nas representações e papéis das relações entre homens e mulheres.

A difusão social do conhecimento durante o final da década de 60 possibilitou a emergência desses novos sujeitos e de novas práticas sociais de mobilização. No Brasil durante este mesmo período ocorria a ditadura política, greve estudantil, expansão da industrialização e a urbanização crescente, o permitiu que a partir na década de 70 a formação dos primeiros movimentos de mulheres, destacando a criação da Fundação das Mulheres do Brasil, a aprovação da lei do divórcio, e a criação do Movimento Feminino Pela Anistia, o qual tinha como objetivo reforçar e assegurar as reivindicações advindas desde a década de 60, tais como o

atendimento as necessidades básicas como o acesso a métodos contraceptivos, saúde preventiva, melhorias salarial, a proteção das mulheres contra a violência doméstica, creche para as crianças, pois as mesmas precisavam trabalhar fora para ajudar a manter a família, entre tantas outras condições as quais as mulheres eram expostas. No final da década de 70 a mulher e o trabalho marcaram o início da pesquisa acadêmica, nesse período algumas mulheres militavam de forma clandestina em grupos de esquerda, possibilitando a construção de uma dinâmica de política própria e transformando o espaço em seu cotidiano.

As contestações realizadas pelo movimento feminista marcaram uma ampla visibilidade das mulheres da classe trabalhadora e camponesa, contribuindo para a construção de novas subjetividades além dos limites do campo privado, emergindo agora em uma nova esfera tanto pública quanto social, o que vai possibilitar uma crescente participação das mulheres no mercado de trabalho e também na construção de novos espaços de poder. A década de 80 segundo Pinto (1994), os grupos feministas aderiram força principalmente nos centros urbanos do Brasil, rearticulando as relações de poder por meio do lobby *do batom*⁵ conhecida como Bancada Feminista junto com as Emendas Populares, grandes conquistas foram asseguradas pela Constituição, isto é, foi um período de grande intensificação da heterogeneidade dos gêneros, denunciando as desigualdades das relações sociais principalmente sobre as mulheres. Já na década de 90 segundo Silva (2000), houve uma dispersão dos movimentos feministas em que alguns perderão o caráter espontâneo de lutar por meio das manifestações de rua, começaram agora a se organizarem mais em forma de instituições não governamentais, sendo nas institucionalizações de outros movimentos e também do próprio movimento das mulheres.

⁵ Foi um movimento político – jurídico e também um instrumento para a consolidação dos direitos das mulheres por meio de normas constitucionais, formado pela união do Conselho Nacional de Direitos da Mulher - CNDM, ativistas feministas, o movimento feminino, e deputadas, que detinha como escopo principal proporcionar a participação das mulheres na elaboração da Constituição de 1988, e assim, garantir que suas demandas fossem recepcionadas na nova Carta.

AMÂNCIO, Kerley Cristina Braz. “Lobby do Batom”: uma mobilização por direitos das mulheres. Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.3, nº5 jul.-dez, 2013.p.75. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/viewFile/444/244>. Acesso em: 24 out. 2016.

Para Silva (2000) tencionar esses movimentos a partir do quadro de crise econômica e de desemprego, inviabiliza grandes mobilizações populares por enfrentarem um processo de descrença nos próprios movimentos. E mesmo que as mulheres estejam ativamente no mercado de trabalho, ainda são atribuídas a elas características de desigualdades relacionadas ao seu sexo ou ao seu gênero, o que permite ainda a segregação das relações de gênero.

As contribuições sobre o debate consolidado a partir da primeira onda do feminismo possibilitou uma ampla visibilidade da opressão feminina, a compressão da participação das mulheres na reprodução do capitalismo, mas não podemos deixar de levar em consideração que a partir desse momento são forjadas duas dualidades pelas lutas das mulheres. A primeira que nasce pela classe média, ao reivindicarem seus direitos na participação política, para garantir sua igualdade econômica no mercado de trabalho. E na segunda, é outra perspectiva ligada a classe proletariado do feminino, que na busca por melhores condições de trabalho acreditavam que seria possível construir nas relações trabalhistas a garantia de direitos dentro do espaço fabril.

Por esse motivo o movimento feminista tem um significado amplo para as mulheres, pois ao mesmo tempo em que possui diferentes significados para cada classe, exerce um sentimento de pertencimento a partir da garantia do direito ao voto a todas as mulheres, na qual foram se somando ao longo de outros anos outras conquistas. Desde então o movimento feminista agregou novos valores, novos métodos de manifestações, demandas, especificidades, etc., entretanto, o maior gargalo sempre foi à construção de unidade para esse movimento devido a vários contextos sociais, econômicos e políticos a qual se insere.

Por outro lado, a especialização da temática assumem a forma em muitos trabalhos acadêmicos e pesquisas empíricas nas ciências sociais. Mas, por mais que a academia venha tentando compreender, valorizar e tematizar as relações de gênero, ainda se torna uma tarefa emergente tencionar por meio do viés educacional na educação básica uma implementação do conhecimento sobre o estudo das mulheres por meio da valorização das suas construções históricas, o que permitirá ir além das teorias dos estudos acadêmicos e viabilizar as desconstruções de práticas segregacionistas por meio das relações de ensino, ou seja, assumidamente somente

o mesmo tem como potencial facilitar tais desconstruções para uma nova maneira de sentir e representar tanto o feminino, quanto o masculino na sociedade, agregando novos valores a luta das mulheres.

2. AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO

Desde a virada do século XIX foram problematizadas as primeiras diferenças nas relações dos gêneros, estabelecendo uma discussão nos processos culturais, sociais, políticos e educacionais. Ao problematizar tais questões no âmbito educacional, faz-se necessário examinar os processos de formação de meninos e meninas dentro da instituição escolar. Diante dessa perspectiva, voltaremos o nosso foco diante das formas mais sutis de controle que vão permeando configurações para diferenciação dos gêneros, começando pelo autocontrole do corpo no meio social.

Como vimos na contextualização de gênero enquanto campo de pesquisa e ação política, desde o período do Brasil Colônia as mulheres tinham seus direitos caçados pelos seus irmãos, pais, e maridos, o que não seria diferente quando se tratava da educação dessas mulheres, na quais eram submetidas aos cuidados da casa. Neste período segundo Silva (2010), os colégios jesuítas, tinham como objetivo instruir os índios e formar os quadros para a própria Companhia de Jesus, assim as mulheres eram totalmente excluídas dessa formação eclesiástica.

Desde então por mais que tivesse reivindicações pela instrução feminina naquele período, eram negados esses direitos tanto às mulheres brancas e às indígenas, pela corte de Portugal. Segundo Ribeiro (2000) as mulheres brancas portuguesas que habitavam na colônia Brasileira, eram tidas com a intenção de reprodução e no estabelecimento de um padrão étnico europeu. Segundo o autor, o homem branco era quem tomava as decisões juntamente com a igreja sobre o adestramento do sexo feminino, pois somente o mesmo tinha a autoridade para exercer tal função. As mulheres que tiveram a oportunidade de fugir do analfabetismo, eram enviadas para os conventos na Europa, sendo a única alternativa para aquelas que queriam estudar, mas isso era uma prática somente da nobreza.

Segundo Stamatto (2002), “A situação de exclusão feminina vai se modificando com a permissão para a frequência de meninas à sala de aula, com as reformas pombalinas, a abertura e instalação de escolas régias para o público feminino”,

porém afirma o autor que era um ensino voltado aos afazeres domésticos, a formação moral e a valorização dos bons costumes da época. Mais tarde seria o magistério que possibilitaria as meninas adentrarem à escola, para um ensino direcionado ao pedagógico, mas mesmo assim com um viés maternal imbutido, na qual a profissão de professora/educadora possibilitariam as mulheres adentrar para ao mercado de trabalho pelo magistério público. Após a introdução do magistério cria-se um reconhecimento das mulheres agora nos espaços educacionais, mesmo ainda muito marcado pelas situações discriminatórias, as quais impediam e excluíaam todas a possibilidade de ensinar e aprender geometria, pois esse domínio cabia somente aos homens da época. Com o passar dos anos que as mulheres foram de pouco a pouco conquistando seu espaço dentro do âmbito educacional, mas durante todo o século XVII a educação da mulher era orientada para formação de governar a casa.

O breve recorte do período colonial brasileiro já dá uma base para problematizar como eram tratadas as questões de gênero dentro de um âmbito educacional. Segundo Auad (2017) “o sistema de ensino, como o conhecemos, teve seu início na Europa, em meados do século XVIII. Naquele momento a educação de homens e mulheres eram muito diferenciada”, isto é, somente a partir do século XVIII que a escola aparece mais significativa para as mesmas, mesmo que ainda restrita para boa parte das meninas.

Era normal à educação feminina desenrolar-se em torno da aprendizagem de trabalhos domésticos e com a supressão de conteúdos prescritos para os meninos. Essa modalidade de educação foi adotada sob o argumento de que as meninas não deveriam estudar nem necessitavam de “cultura”, por isso as desviaria de suas principais funções de esposa e mãe. A possibilidade de instrução básica para o conjunto das mulheres era extremamente reduzida e o acesso aos estudos médio e superior era proibido (AUAD, 2017, p. 61)

Segundo Auad (2017), somente no final do século XVII, começou a se defender a necessidade de escolarização das mulheres “[...] à percepção das mulheres como as primeiras educadoras das futuras gerações. Tratava-se de uma educação para beneficiar os filhos, mais do que as mulheres”(p. 61) . Conforme Auad (2017), na segunda metade do século XIX, em algumas regiões da Europa, como Itália, o debate sobre a escola mista e educação separada esteve ligado aos primeiros movimentos de emancipação feminina “a escola passou a ser relacionada a

emancipação das mulheres e ao desenvolvimento civil e econômico da sociedade”(p. 61).

Assim segundo autora, somente a partir do século XX, “[...]a escola mista foi sendo implantada nos sistemas públicos de instrução dos países democráticos ocidentais de todo o mundo” (p.62).

A união de meninos e meninas na escola foi-se impondo como parte dos processos de democratização e de modernização das sociedades ocidentais. [...] as especificidades políticas e religiosas das diversas regiões e países também foram responsáveis pelas diferentes apropriações das premissas de igualdade educacional para os meninos e meninas. (AUAD, 2017, p. 62)

De acordo com Auad (2017) não foi diferente no Brasil, a escolha entre a separação e a “mistura” pode revelar dinâmicas de conservação e de mudança no que se refere à emancipação das mulheres e às relações de gênero. Conforme Auad (2017) somente na década de 1920 no Brasil, a escola mista foi oficializada, “[...] no entanto, a separação e hierarquização entre homens e mulheres mantiveram-se com a utilização de diferentes mecanismos”(p.68) , ou seja “[...] os conteúdos de ensino, as normas, o uso do espaço físico, as técnicas, e especialmente, os modos permitidos e motivados de pensar, sentir e agir”(p.68).

Do modo como foi implantada no Brasil, a escola mista não alterou as representações tradicionais sobre o feminino e sobre o masculino, as quais correspondem respectivamente aos pares “fragilidade e força”, “emoção e razão”. Pior que isso, a escola utiliza essas ideias tradicionais e opostas sobre o masculino e sobre o feminino para organizar sua rotina.” (AUAD, 2017, p.68)

Olhar a escola a partir dessa categoria, segundo Auad (2017, p.19) promoveu questionamentos sobre o que é natural para cada um dos sexos “[...] as visões naturalistas sobre mulheres, meninas, homens e meninos representam travas para a superação dessa situação”, segundo a autora, ao corresponder a essas relações de poder, elas vão ganhando feições de naturais ao serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas no meio social e principalmente na escola. Mas em contrapartida, segundo a autora é na escola que se pode fazer uma instância de emancipação e mudança, pois uma vez construídas podem ser também reelaboradas, repensadas e desconstruídas. Por todas essas razões as representações sobre o masculino e o feminino são utilizadas para organizar práticas escolares, refletindo em uma neutralidade para diferenciar meninos e

meninas. Segundo Auad (2017), não somente no Brasil como também na França, as diferenças nos comportamentos eram utilizadas para facilitar a condução da classe e a manutenção da disciplina para a organização do espaço social.

O resultado dessas comuns e rotineiras situações com objetivo de manter a disciplina fundamentou características para meninas como quietinhas e os meninos como bagunceiros, o que lançava a mão a segregação dos grupos. De fato, segundo Auad (2017) esse retrato tradicional dos modelos de meninas e meninos, afirmou a demanda dos comportamentos fantasiosos, impedindo meninos de terem comportamentos das meninas e vice-versa. Com isso, ao reprimir e aniquilar os desejos do outro para que se tornem dóceis, desfazemos os vínculos amorosos e construímos vínculos de poder, sendo nossa subjetividade configurada a imagem das representações de masculino e feminino no modelo patriarcal de sociedade. Diante disto, ao analisarmos nosso contexto social em questão, como poderíamos pensar em igualdade dos gêneros ao passo que a diferença não seja vista como uma desigualdade.

Nesse sentido são nas práticas escolares que se fazem as respostas, afinal qual(is) masculinos e qual(is) femininos queremos na realidade escolar e fora dela? Por mais específicas que sejam essas características, as influências dos processos institucionalizados, do sistema aparelhado que nos manter presos a um modelo patriarcal de sociedade, é necessário desenvolver relações de reinterações afetivas e sociais independentemente das categorias de gêneros. Conforme Louro (2002, p. 81), "[...] a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz[...]", ou seja, nos currículos, nos conteúdos trabalhados, nas relações interpessoais, nos espaços, nas expressões verbais e corporais, em que ambas são consideradas como normais e autênticos.

E neste sentido, começar a desenvolver uma nova concepção de aluno, de escola, e principalmente dos professores, por serem desafiados em todos os momentos em sua docência, e já que somos produtos construídos socialmente, o espaço escolar é o melhor lugar social para professores/educadores começarem uma desnaturalização e reconstrução de processos que são naturalizados, podendo criar

estratégias para uma visão ampla que contribua para a formação de meninos e meninas em uma perspectiva de relações de parceria e não de domínio.

O debate sobre as relações de gênero se faz pertinente em quaisquer que sejam os ambientes formativos escolares e principalmente dentro dos Movimentos Sociais, pois são nesses espaços que produzimos e reproduzimos o que Maturana (2004) conceitua como linguajar, que são as formas de sentir que alimentam os nossos discursos, conhecimentos, práticas e emoções, estando intimamente ligadas ao que o próprio autor conceitua de rede de conversações. Trataremos nos próximos parágrafos um breve recorte das práticas e comportamentos sociais a partir das relações de gênero dentro dos movimentos sociais.

As relações de gênero começam a serem construídas e tencionadas a partir da década de 80 dentro dos movimentos sociais juntamente com o movimento feminista, mas daremos foco nas formações de subjetividades que são construídas nos movimentos sociais e nos assentamentos de maneira geral. Por se trata de uma pesquisa em uma Escola de Educação do Campo, precisamos compreender como se forjam essas subjetividades também dentro de um projeto político ideológico.

Em primeiro lugar a preocupação dos movimentos sociais a partir da década de 80, sempre foi incorporar e investir na formação de militantes homens e mulheres, em múltiplas formas de participação no geral, mas fica evidente que há uma segregação dos gêneros a partir das divisões dos processos formativos e de suas construções nas relações cotidianas. A partir desse olhar, é possível compreender como essas concepções corriqueiras e cotidianas se naturalizam dentro da intimidade das relações entre os sujeitos.

Nesse exercício de interpretação das relações entre esses homens e essas mulheres que lutam por seus desejos de igualdade e transformação do modelo patriarcalista, ainda nota-se uma dicotomia entre o público e o privado, a mesma ainda nasce no “território íntimo” quando as atividades domésticas são acolhidas por essas mulheres como uma fronteira para outros espaços políticos, culturais, educativos e sociais. Percebe-se aí uma diferença que se iguala em quase todos os cenários de assentamentos, trazendo um comportamento comum da maioria das mulheres. Esse, que permite maior engajamento dos homens no meio social, e

pouca participação e representação dessas mulheres. Portanto, mesmo que o movimento busque envolver em suas lideranças tanto homens quanto mulheres, ainda se repetem a metáfora das esferas separadas na divisão do trabalho, o que delega a mulher funções a cuidados com a família, manutenção do ambiente doméstico, e atuação na produção agrícola, exigindo delas habilidades em múltiplas funções vistas como obrigações, ou seja, advém do modelo patriarcal conceber essas relações de desigualdade como forma hegemônica social.

Diante das construções históricas, conceitos e problematizações que debatemos até agora, é indiscutível acentuar que somente nos processos de formação de ensino e aprendizagem, podemos dialogar com múltiplas formas de sentir e representar o masculino e feminino. Ao contextualizar as relações de gênero em seu âmbito político, educacional e dentro dos movimentos sociais, é a escola um dos espaços que podem de fato construir novas maneiras de sentir e representar o masculino e o feminino dentro de modelo de parceria, do convívio sadio e democrático com outro. E a escola como uma instituição, não deve conotar ou adequar cada criança em um gênero específico dentro de uma cultura escolar que ela mesma produz, mas desconstruir as relações de domínio, controle e apropriação das relações. São nas vivências coletivas entre meninos e meninas que os processos de naturalização ganham uma dimensão das relações mais humanas, reintegradas, na qual a diferença não seja o desafio, mas o aprender com outro produza o autorrespeito e confiança.

Portanto, trataremos da temática a partir das discussões referentes as questões de gênero, dos contundentes estereótipos construídos dentro desse modelo patriarcal de sociabilidade para desvelar como essas imagens do masculino e do feminino vão se reconfigurando dentro de uma escola de Educação do Campo, entre as crianças do ensino fundamental II e investigar quais as representações sobre o masculino e feminino estão manifestas no discurso e no espaço escolar (seja eles nos espaços, expressões verbais e corporais).

2.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Ao apresentamos os ensaios contidos no primeiro capítulo desse trabalho de pesquisa, devemos não somente compreender o curso da nossa história como propôs o Maturana (2014), mas perceber como este curso constituiu interações diferentes daquelas que eram naturalmente vividas em seu tempo, desde a mudança da cultura matrística para a cultura patriarcal.

Para que possamos compreender as análises do processo metodológico de como se desenvolve e se constitui o emocional dentro da educação escolar, sendo essas emoções advindas de outros espaços sociais, torna-se imprescindível destacar alguns conceitos que iram subsidiar a compreensão e a contribuição da pesquisa realizada.

A partir dos estudos de Maturana (2004), as representações de gênero serão interpretadas pelo que autor conceitua como emocional. Compreendido como uma rede de conversação contínua que emerge a partir de outros membros, “[...] maneira de viver que nos faz e nos parece espontaneamente natural.” (pg. 42). Para Verden-Zoller (2004) é a partir dessa interação que adquirimos a nossa identidade individual “[...] ali, à proporção que adquirimos nossa identidade individual e consciência individual e social seguimos como algo natural o emocional de nossas mães e dos adultos com quem convivemos” (pg. 42).

As emoções aqui nesta pesquisa não serão analisadas a partir da gama de conceitos que tratam as emoções como elementos fundamentais para uma investigação psicológica, como defendem SMITH e KOSSLYN (2009), ser uma gama de processos físicos e mentais que incluem “aspectos da experiência subjetiva, avaliação, motivação e respostas corporais tais como excitação e expressões faciais”, mas sim para uma compreensão além da subjetividade e do comportamento das expressões faciais, corporais e verbais.

Segundo Maturana (2004) desenvolvemos o nosso emocional a partir do que apreendemos com nossas mães, e seguimos na inocência um emocional de uma determinada cultura não refletindo os seus resultados.

O resultado é que, uma vez que crescemos como membros de uma dada cultura, tudo nela nos resulta adequado e evidente. Sem que percebamos, o fluir de nosso emocionar (de nossos desejos, preferências, aversões, aspirações, intenções, escolhas...) guia nossas ações nas circunstâncias mutantes de nossa vida, de maneira que todas as ações pertencem a essa cultura (MATURANA, 2004, pág. 43).

Segundo o autor a cultura está intimamente ligada àquilo que ele determina como “[...] maneira de conviver em coordenações de coordenações comportamentais consensuais”, que são vividos por determinados grupos constituindo o que o autor propõe como linguajar.

Além disso, penso que, ao surgir como um modo de operar na convivência, o linguajar apareceu necessariamente entrelaçado com o emocionar. Constituiu-se então de fato o viver na linguagem, a convivência em coordenações de coordenações de ações e emoções que chamo de conversar (Maturana, 1988). Por isso penso que, num sentido estrito, o humano surgiu quando nossos ancestrais começaram a viver no conversar como uma maneira cotidiana de vida que se conservou, geração após geração, pela aprendizagem dos filhos (MATURANA, 2004, pág. 31).

Em outras palavras, para o autor “[...] todas as atividades e afazeres humanos ocorrem como conversações e redes de conversações” (pg. 31), afirma-se que se quisermos compreender o que acontece em qualquer conversação é necessário identifica-la:

[...] é necessário identificar a emoção em que especifica o domínio de ações que tal conversação implica. Portanto, para entender o que acontece numa conversação, é preciso prestar atenção ao entrelaçamento do emocionar e do linguajar nela implicado (MATURA, 2004, pág. 32).

Sendo assim a cultura é definida segundo Maturana (2004):

[...] é uma rede fechada de conversações que constitui e define uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar, com o emocionar da gente que vive essa cultura (MATURANA, 2004, pág. 33).

Segundo o autor podemos estar imersos em dois tipos de cultura diferentes, sendo elas a cultura patriarcal europeia (qual ele especifica sendo a que estamos imersos). E a outra a cultura matrística (qual precedeu na Europa). Assim cada cultura irá guiar nossos desejos e preferências, nossas ações, e o nosso entrelaçamento das emoções com o linguajar. Portanto, o autor define a cultura patriarcal como:

Constituem uma rede fechada de conversações. Esta se caracteriza pelas coordenações de ações e emoções que fazem de nossa vida cotidiana um modo de coexistência que valoriza a guerra, a competição, a luta, as

hierarquias, a autoridade, o poder, a procriação, o crescimento, a apropriação de recursos e a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade (MATURANA, 2004, pág. 37).

Em concordância disso Maturana (2004) afirma “[...] em nossa cultura patriarcal vivemos na desconfiança e buscamos certezas em relação ao controle do mundo natural, dos outros seres humanos e de nós mesmos” (pág. 37), acrescentando “[...] justificamos a competição, isto é, em o encontro na negação mútua como a maneira de estabelecer a hierarquia dos privilégios” (pág. 38), concluindo “[...] estamos sempre prontos a tratar os desacordos como disputas ou lutas”. (pg. 39).

Entretanto, para autor a cultura matrística deve ser definida por uma rede de conversação completamente diferente da cultura patriarcal. Descrevendo da seguinte maneira a convivência dos povos inseridos nessa cultura “[...] na ausência da dinâmica do emocional da apropriação, esses povos não podem ter vivido na competição, pois as posses não eram elementos centrais de sua existência” (pg. 40), complementando: “[...] esse viver deve ter sido centrado na estética sensual das tarefas diárias como atividades sagradas, com muito tempo disponível para contemplar a vida e viver o seu mundo sem urgência” (pg. 41). Afirma Eisler (2007) que as crianças inseridas nessa cultura não viviam a agressão, a luta e a competição como aspectos definidores de sua maneira de viver.

Acrescenta Maturana (2004) sobre a definição de cultura matrística:

[...] a cultura matrística não pode ter consistido em conversações de guerra, luta, negação mútua na competição, exclusão e apropriação, autoridade e obediência, poder e controle, o bom e o mau, tolerância e intolerância – e a justificativa racional na agressão e do abuso (MATURANA, 2004, pág. 42).

Assim o autor define que as conversações de tal rede fossem “de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração” (pg. 42). Maturana (2004) evidencia que essas palavras se fazem presentes na nossa cultura patriarcal, mas elas não conotam o nosso viver de modo geral, pois só desenvolvemos essas situações nas crianças, no jardim da infância, e não na vida adulta, ou quando fazemos o uso dela na democracia⁶.

⁶ Segundo Maturana (2004), ao sugerir a democracia não se nega todo o patriarcado, mas criam-se espaços nos quais os acordos, cooperação, a reflexão e a compreensão

A partir desses conceitos Maturana (2004) fundamenta que cada fluir de um emocionar se dará a partir de sua rede de conversação, podendo ser um emocionar evidentemente patriarcal, na qual descreve “[...] homens e mulheres entram em uma contínua negação recíproca de sua sensualidade e da sensualidade e ternura da convivência (p.44)”, pois é emocionares contraditórios que se dar por meio de exigências. Já no emocionar matrístico a relação entre homens e mulheres acontece “[...] na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no auto-respeito e na dignidade, numa convivência social surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro” (pg. 46). Mas segundo Verden- Zoller (1978, 1979,1982), a criança que não vivi sua primeira infância numa relação de total confiança e aceitação, num encontro corporal íntimo, não se desenvolve adequadamente como um ser social bem integrado.

Pensar como essas diferenças do emocionar vão se constituído, problematizaremos as representações de masculino e feminino que são forjadas a partir das relações de gênero, para Scott (1995), gênero é a principal forma de dar significado a diferenciação, seja pela diferença sexual, pelos significados construídos dentro das redes de conversações como propõe o Maturana (2004), ou pela construção da força simbólica para determinar as relações de poder entre os homens e mulheres como analisa Bordieu (1999). Para Scott (1995) são “[...] estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (p. 88).

Complementa Scott (1995) três planos fundamentais para compreensão das análises de gênero: “(1) gênero é uma categoria fundamental por meio da qual se atribui sentido a tudo; (2) gênero é uma maneira de organizar as relações sociais e (3) é também uma estrutura de identidade pessoal”.

Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de

substituíram a autoridade, o controle e a obediência como formas de coexistência humana, mas cada um dentro dos seus limites. O autor afirma que segundo o pensar matrístico, a democracia é pensada a partir da participação do conviver, o possibilita reflexões e uma explicação que der conta da vida cotidiana. Já no pensar patriarcal, a democracia é pensada como a autoridade de quem manda e determina, ou seja, com base no funcionamento de suas propriedades e características intrínsecas.

acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994, p. 13)

Saffioti (2004) considera que as relações de gênero estão muito além do patriarcado, "[...] tratar esta realidade exclusivamente em termos de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, 'neutralizando' a exploração-dominação masculina (2004, p. 136)".

Para Foucault (1979), a mulher é o como homem, na qual não existe um conceito verdadeiro e legítimo para ser homem e ser mulher. Segundo o autor são conceitos que foram criados socialmente, mas não somente com o intuito de reproduzir as aparências e a produção social mas também para manutenção das relações de poder dentro da nossa estrutura de hierarquia socialmente construída, na qual homens e mulheres se constituem como poder, isto é, segundo ele, os homens definem-se e constroem a mulher com o "Outro", isto é, todos aqueles que fogem do conceito de normalidade dentro de um padrão social, ético, moral e comportamental socialmente construído e historicamente considerado como "natural". Ou seja, para Foucault (1979), a história da moral ocidental, foi construída como um dispositivo normatizante, com verdades inquestionáveis que deveriam ser seguidos pelos indivíduos da sociedade. Este que regula as condutas e negam práticas de liberdade dos mesmos por meio da produção do saber.

Por isso para Saffioti (2004), considera que as questões de gênero estão longe de ser somente um conceito neutro de estruturar as relações entre homens e mulheres, pois ele não é neutro, e sim "[...] carrega uma dose apreciável de ideologia" (pg. 136). A partir de tais conceitos aqui explorados iremos desenvolver nossa metodologia de pesquisa para a compreensão das representações a partir das emoções.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

No processo de compreender como acontece o entrelaçamento do emocional e do linguajar nele implicado, os quais estão inseridos dentro de uma rede de conversação como propõe o Maturana (2004) , a metodologia de pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Maio, localizada no Assentamento Castro Alves, município de Pedro Canário – ES, sendo um dos assentamentos que foi fruto das reivindicações de Reforma Agrária das 129 famílias acampadas de militantes durante os anos 90, na qual historicamente concretizaram seus sonhos de conquista da terra no dia 03 de maio de 1988. Durante o mesmo ano de conquista, as famílias logo se preocuparam em um espaço apropriado para o desenvolvimento de uma educação primária que atendesse aos filhos (as) de todas as famílias do assentamento, tornando oficialmente como instituição ano de 1993 com a ajuda com setor de Educação do MST. Atualmente a escola desenvolve um trabalho pedagógico com os anos iniciais e finais do fundamental (1º ao 9ºano), tendo em média um quantitativo de 185 alunos nesse ano letivo de 2018.

Na pesquisa realizada investigando as formas de sentir e representar o masculino e o feminino no processo educativo escolar buscaremos a utilização de técnicas expressivas, na interface entre psicologia e arte, objetivando acessar os conteúdos afetivos que configuram as formas de sentir e representar do sujeito, no caso específico, sua relação com o masculino e o feminino.

Segundo Urrutigaray (2009), tais técnicas visam por meio de diversos materiais plásticos, a expressão ou a comunicação de representações como as fantasias e os sentimentos. Philipipni (1995), por sua vez, assiná-la que as imagens expressas se transformam em símbolos, criando condições para estruturar, informar e transcender o que antes se encontrava inconsciente para o sujeito, passando assim a integrar a consciência, construindo uma nova configuração e um novo saber sobre as dimensões afetivas de si mesmo. Isto é, todo material produzido dentro desse processo, serão produções simbólicas para uma interpretação do inconsciente dos sujeitos ivestigados, a escolha de ua figura, a fala, o desenho, ambos são manifestações simbólicas por meio da criação.

Estas produções simbólicas retratam a psique em múltiplos estágios, ativando e realizando a comunicação entre inconsciente e ego. Este processo colabora para a compreensão e resolução de estados afetivos conflituados, favorecendo a estruturação e a expansão da personalidade através da criação” (PHILIPPINI, 2004, p.38).

A metodologia utilizada no trabalho emerge das experiências e pesquisas das denominadas por alguns autores de Terapias Expressivas e por outros de Arteterapia. Nessa metodologia utilizamos dos estudos de Bernardo (2006) para o desenvolvimento dos trabalhos na escola e como o mesmo deve proporcionar um reconhecimento das potências afetivas a partir de sua abordagem integradora com os meninos e meninas.

[...] a melhoria da qualidade de vida ao relacionar significativamente o mundo interno e o externo, propiciando o reconhecimento e desenvolvimento de potenciais, o autoconhecimento, a aprendizagem significativa e o crescimento psíquico... O caminho da arte nos abre e propõe uma nova forma de compreender o homem em seu entrelaçamento com o outro e o meio ambiente, inaugurando uma abordagem ético-estética, integradora e inclusiva, portanto pacífica e respeitosa, da vida e de todas as nossas relações” (BERNARDO, 2006, p.31).

Além disso, compreender o homem em seu entrelaçamento com o outro e com o meio, é o que irá possibilitar uma análise de sua abordagem nas relações com as emoções no seu cotidiano.

3.1 A COLETA DE INFORMAÇÕES

Buscamos organizar a coleta de informações em 3 momentos:

Primeiro Momento: Reconhecendo Estereótipos

Neste *Primeiro Momento*, desenvolvemos uma atividade que possibilitasse aos alunos identificarem e refletissem sobre os estereótipos construídos em nossa cultura patriarcal sobre o masculino e o feminino, como também o conceito de gênero. Dividimos os alunos em 2 grupos:

Grupo 1: Recebeu a incumbência de descrever o homem e a mulher ideal mais comum entre os homens;

Grupo 2: Recebeu a Incumbência de descrever a o homem e a mulher ideal mais comum entre as mulheres;

Após a descrição do homem e da mulher ideal, os alunos sentaram-se em roda, apresentaram as descrições seguido de uma discussão sobre as descrições.

Segundo Momento: Gênero enquanto construção social.

Dividimos os alunos em 2 grupos:

Grupo 1: Recebeu a incumbência de descrever as vantagens e desvantagens de ser homem e ser mulher na perspectiva dos homens;

Grupo 2: Recebeu a Incumbência de descrever as vantagens de ser homem e ser mulher mulheres; na perspectiva das mulheres

Após uma primeira discussão referente às descrições solicitadas, foi feita a leitura do texto "O Mito da Superioridade Masculina" de Maria Clarice Baleeiro e "A luta das Mulheres por seu Direito" de Maria Clarice Baleeiro. A partir dos textos, a discussão é retomada.

4. ANALISANDO AS FORMAS DE SENTIR E REPRESENTAR GÊNERO

Para realizar as análises referentes o desenvolvimento do emocional como Maturana (2004) conceitua, dentro das redes de conversações, apresentamos a partir de agora os resultados das análises que subsidiaram o desenvolvimento das representações do masculino e do feminino e como as mesmas configuram as formas de sentir e representar dos sujeitos envolvidos. Todos os momentos foram gravados via áudio e transcritos na íntegra, com o propósito de trazer significativos trechos que possam auxiliar na compreensão de como são construídas essas representações de masculino e feminino. Para reservar e conservar a privacidade dos participantes, todos os nomes citados a partir de agora ganham caráter meramente ilustrativo e fictício.

Assim por meio das técnicas expressivas abordadas, foram analisadas uma série de transcrições de relatos, que revelam num contexto bastante simples, as coordenações de ações que orientam o fluxo de emoções cotidianamente desse menino e menina, tanto em seu plano individual quanto social.

Inicialmente, o quadro metodológico teria a participação exclusiva de uma pequena parcela da turma de 9º ano, mas ao apresentamos a proposta, a educadora responsável da turma considerou importante a realização e participação de todos os educandos (as). Sendo assim, o grupo de pesquisa foi composto por 14 meninos e meninas, entre 14 e 15 anos, divididos igualmente em todos os momentos da pesquisa. Dividimos cada momento metodológico duas categorias de análises a partir da sua sequência.

4.1 EM MEIO A ESTEREÓTIPOS

Inicialmente dividimos os participantes em dois grupos homogêneos, na qual receberam a proposta de descreverem o tipo de homem/mulher ideal de cada grupo. A princípio, a ideia foi reconhecer quais os tipos de estereótipos estão presentes no imaginário dos meninos e das meninas. Portanto, cada grupo teria que conciliar a partir de coletivo aquilo que seria ideal para cada um deles, ou seja, teria que existir uma participação harmônica para considerar as diferenças individuais.

Ao dar continuidade a dinâmica dos grupos, logo de imediato há um desconforto por parte do grupo dos meninos, isto é, associar o tipo de homem e mulher ideal parecia ser algo impossível quando se tinha que descrever a partir de uma conciliação coletiva, pois cada membro do grupo tinha uma concepção diferente daquilo que era ideal, o que possibilitou descrições diferentes, mas com peculiaridades semelhantes nas descrições entre o grupo dos meninos. Para que possamos acompanhar as primeiras descrições feitas por cada um dos meninos antes de analisar as falas surgidas no momento da roda de conversa, iremos inicialmente analisar o que cada um descreveu como ideal para o tipo homem e mulher. Em sequência faremos o mesmo com as descrições das meninas.

Levando-se em consideração a multiplicidade de descrições, torna-se indispensável analisar como são definidos os tipos de homens e mulheres ideais para os meninos, desvelar o que está por trás da naturalidade com que são configurados os ideais. Começaremos pela descrição do Ronnie **“Mulher: é aquela que tem amor, compaixão, sabe dos sofrimentos que outros passa”** veremos que neste caso é atribuído ao feminino as características da acolhida, da receptiva, da compaixão, da cuidadosa, da piedosa ao ter compreender o sofrimento alheiro. Ou seja, inicia-se a construção de feminino subordinado às necessidades dos homens. Já ao masculino atribui-se a atividade da iniciativa, de se projetar para fora de si, da criação **“Homem: é aquele que dar carinho.”** Segundo Scott (1995), o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, e não são esferas separadas. Pensa-las como separadas só reforça o mito das explicações biológicas e das relações de poder que tentam explicar a subordinação feminina:

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de ideias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, pág. 75).

Essas representações entre os sexos vão ficando cada vez mais claras, quando Snart, descreve **“Mulher: que dar valor o que tem, amorosa, cuidadosa, gentil, não importa com a beleza e sim com o amor, que não seja interesseira. Homem: que dar valor a mulher, tem que ser amoroso e cuidadoso”**, novamente observamos que ao feminino atribui-se o ideal da mulher que seja a compreensiva nos aspectos financeiros, emocionais e biológicos do homem, a leal, a educada, a cuidadosa no sentido do servir ao parceiro. Ao homem aquele que possa compreender a mulher em si ao dar o amor, levando em consideração as descrições de mulher ideal, cabe ao homem na perspectiva de cuidadoso, aquele que é responsável pela família, o protetor, ou seja, aquele que expressa sua masculinidade ao dar amor e proteção ao feminino.

Em algumas das descrições dos meninos a escolha da mulher ideal está intimamente ligada aceitação de um homem que não atenda a um padrão de aparência ideal (aparência aqui descrita no seu sentimento corporal/físico), como descreve Oliver **“Mulher ideal para mim é aquela que me trata bem, me da valor e não importa com a aparência, Homem: é aquele que cuida, da amor e que não importa com a aparência e ajuda os que precisa e não é alcoólico”**, o que reforça o estereótipo de mulher submissa e compreensiva mas ao mesmo tempo sensual e bela, ao homem como provedor, aquele que sempre executa, garante e fornece pelo simples fato de ser masculino.

A semelhança entre as descrições feitas por cada um dos meninos reforçam os estereótipos de comportamentos ligados a um modelo masculinidade e feminilidade patriarcal tanto para o masculino e feminino. Segundo Maturana (2004), na cultura patriarcal enquanto o menino pretende recuperar sua plena identidade desvelada na masculinidade ele acaba se transformando no próprio patriarca. E não somente as descrições, mas no próprio momento da escrita carregava uma manutenção do controle dos estereótipos patriarcais, quando um vigiava o que o outro escrevia, para

Filho (2005) “[...] não apenas as mulheres aprendem a ser femininas e submissas, e são controladas nisto, mas também os homens são vigiados na manutenção de sua masculinidade.”.

Segundo as descrições da mulher ideal para Barry “**Mulher: tem que ser uma mulher que saiba dividir o trabalho, dê valor aquilo que temos, seja carinhosa, não seja falsa e que gosta de escutar a opinião dos outros, não brinque com os sentimentos e seja atenciosa.**”, mais uma vez a feminilidade vem com os adjetivos de educada, obediente, leal, cuidadosa, ganhando uma extensão ao trabalho, mas não como aquela que trabalha, mas como a que divide o trabalho, ou seja, a resiliente, que seja capaz de se adaptar os meios sociais por ser agradecida pelo que lhe é ofertado. Ao homem, segundo Barry “**Homem: Tem que ser trabalhador, honesto, amoroso, atencioso, carinhoso e que escuta a opinião da mulher com mais atenção e seja sincero e dá valor ao que tem**”, com adjetivos quase semelhantes à mulher ideal descrita por Barry, porém cabe ao homem no geral o título do mérito, de ser o que trabalha e não o que divide o trabalho, cabe a ele a se qualificar como o responsável pelo lar, o honesto, ou seja, o ético socialmente aceito.

Segundo Maturana (2004), “todas as exigências de trabalho, êxito, produção e eficácia, interfere no estabelecimento de uma relação normal”, o que pra ele dificulta a construção de uma relação como seres humanos autoconscientes, com autorrespeito e principalmente respeito social sem uma dicotomia das relações de poder. Assim, segundo Matura (2004), o patriarca tem dificuldades de estabelecer relações de amor pela perda de confiança em si mesma, pelo respeito pelo outro. Acrescenta Saffioti (1987), que ao macho ser considerado como provedor não lhe é permitido fracassar, é permitido buscar o controle mútuo para se alcançar aquilo que deseja:

[...] o macho e considerado o provedor das necessidades da família. Ainda que sua mulher possa trabalhar remuneradamente, contribuindo, desta forma, para o orçamento doméstico, cabe ao homem ganhar o maior salário a fim de se desincumbir de sua função de chefe. Logo, quer seja o único provedor das necessidades familiares, quer seja principal deles, não lhe é permitido fracassar. (SAFFIOTI, 1987, p. 24)

Complementando o ideal de homem e mulher para os meninos descreve Clifford “**Mulher: tem quer ser sincera, legal e não ser egoísta, ser feliz a todo**

momento, que não seja barraqueira e não ser fofqueira, não seja chata. Homem: tem que ser trabalhador, não seja machista pois todos somos iguais e que faça a mulher feliz”, os adjetivos ligados ao feminino embutidos dentro das descrições revelam-se a mulher delicada, silenciada, satisfeita consigo mesma e emocionalmente controlada. Ao homem novamente a figura do provedor, ligados às aspectos externo, a ação, ao indicativo, caráter de direito e a negação do machismo, o que é comum dentro da rede de conversação patriarcal, os sentimentos de negação, apropriação, controle, obediência e autoridade. Para Maturana (2004), isso acontece porque durante a história da cultura patriarcal europeia apreendemos a negar o outro, e separamos isso entre o bem e mau, na qual a ação do outro é sempre vista como má ou perversa em si mesma:

Assim, o feminino se torna equivalente ao cruel, decepcionante, não-confiável, caprichoso, pouco razoável, pouco inteligente, débil e superficial – enquanto o masculino passa a equivaler ao puro, honesto, confiável, direto, razoável, inteligente, forte e profundo”. (MATURANA, 2004, p.81)

Já nas descrições realizadas pelo grupo das meninas, houve uma conciliação por parte do grupo, o que fez como que em um único conceito revelassem o tipo de homem e mulher ideal para elas no geral:

Homem: Que seja amoroso, educado, que não seja machista, que respeite a sua mulher, não priorize a beleza exterior e trabalhador, e que não seja ignorante. Mulher: Simpática, educada, gentil, amorosa, não seja feminista, delicada que não priorize a beleza exterior, não seja ignorante. (TODAS AS MENINAS: Diana, Mera, Ravena, Escarlata, Kara, Jesse Quick e Estelar)

Ao consideramos os adjetivos atribuídos ao ideal do homem, verifica-se o ideal daquele que valoriza sua mulher e não as mulheres, aquele que a ame pela suas virtudes e valores, e que não seja autoridade atribuindo aos valores que se tem ao ser machista, ou seja, o violento, o autoritário, o tradicionalmente idealizado. Aos adjetivos das mulheres os mesmos significados são considerados, acrescentando a ela a simpatia da mulher receptiva, da delicada não no seu sentindo físico, mas no seu comportamento controlado de “civilizada”, da condutora, da resguardada e pura, e que a mesma não expresse o autoritarismo e a força. Segundo como o propõe Maturana (2004), há um conflito na nossa cultura patriarcal europeia, pois ao mesmo tempo em que criamos possibilidades de entrar em uma reflexão e sair da armadilha caímos novamente no patriarcado, pois segundo o autor o mesmo está mais refinado e age de formas distintas e em diversas particularidades.

Ao término das descrições iniciamos a roda de conversa, com o intuito de compartilhar as descrições feitas por eles, na qual cada um teria a oportunidade de defender seu ponto vista, trazendo reflexões acerca do o homem e mulher ideal. Após a leitura das meninas Diana descreve o que pra ela seria o homem ideal, **“o tipo de homem ideal é aquele que não se importa primeiramente com a beleza, que ver a beleza interior, que é cavalheiro, que não é machista, principalmente que tenha um futuro também (...)”**, o que garante ao homem o domínio sobre o feminino no exercício de ser cavalheiro, aquele que faz não por obrigação e igualdade, mas aquele que ajuda, protege, indica, o que conduz e lidera. E acima de tudo traz embutido uma identidade masculina do homem cavalheiro no sentido de garantia de futuro promissor, do honroso, do ideal e compatível para a mulher donzela, a virgem, a pura, provedora materna e condutora das relações familiares.

No decorrer da roda de conversa é atribuído pelas meninas o significado do **“não ser feminista”**, e nesse sentido o feminismo é tratado pelas meninas como ser fosse o reverso ao machismo, na qual as mesmas também fazem suposições, esclarecendo sobre o conceito dentro das suas práticas sociais, assim, Kara descreve que muitas das mulheres utilizam do feminismo para não assumirem suas responsabilidades como donas do lar **“Ela não limpa a casa porque ela acha que vai está sendo machista”**. Nota-se que há uma falta de entendimento sobre o conceito do feminismo, mas ao mesmo tempo revela uma internalização inconscientemente das práticas atribuídas ao papel da mulher.

O que torna importante lembrar que o feminismo nunca foi a inversão dos papéis, mas a garantia dos direitos iguais entre o masculino e o feminino no sentido mais amplo tanto social, cultural, econômico e político. Segundo Louro (2002), é um movimento polêmico porque fogem dos padrões que são estabelecidos, da moral, dos bons costumes, do normal, por buscar a integração das mulheres em outros campos além do interno, do lar, do doméstico, por incluir a elas novos adjetivos e atividades nunca atribuídas as mulheres.

[...] Os estudos feministas constituem-se, assim, como um campo polêmico, plural, dinâmico e constantemente desafiado; um campo que tem o autoquestionamento como “marca de nascença”. Como consequência, isso implica um fazer científico que supõe lidar com a crítica, assumir a subversão e, o que é extremamente difícil, operar com as incertezas (LOURO, 2002, p.14).

Ao socializarmos os conceitos do feminismo na roda de conversa um dos meninos também se posiciona conceituando o feminismo da seguinte maneira, assim descreve Harrison **“é achar que o homem tem que fazer tudo, ela não, só porque ela é frágil”**, do seu ponto de vista é um movimento que exige do homem assumir todas as atividades que são das mulheres dentro do contexto patriarcal, ou seja, segundo as descrições de Harrison, aceitação do feminismo é encarada como a não possibilidade de pensar a mulher também em outros espaços pela sua fragilidade e fraqueza assim consideradas por ele.

Ao realizar provocações sobre o que seria o machismo, Harrison define como um aspecto positivo, para Harrison, é quando o homem **“trabalha todo dia para sustentar a casa o mês inteiro, a família [...]”** acrescentando ao mérito do líder provedor **“o cara que da conta de sustentar quatro pessoas em uma casa”**, portanto ao homem cabe o futuro da família, aquele que organiza as relações sociais e políticas. Mas para Diana, **“não é a mulher que é machista é a sociedade que é machista”**, assim Mera completa o sentido da frase ao dizer **“igual lá em casa, se eu não fizer o serviço da casa ninguém faz”**.

Segundo Beauvoir (1967) as definições para as práticas, os comportamentos, o e o lugar da mulher e aqui acrescento também ao homem, nunca foi apenas devido ao seu biológico enquanto aquele que a fêmea que reproduz, e o macho produz, mas há uma familiaridade íntima imposta à mulher e também ao homem, “[...] ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade, é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino (p. 9)”.

Todo indivíduo que se preocupa em justificar sua existência a sente como uma necessidade indefinida de se transcender. Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito, que se põe sempre como o essencial, e as exigências de uma situação que a constitui como essencial. Como pode realizar-se um ser humano dentro da condição feminina? (BEAUVOIR, 1970, p. 23).

Para Beauvoir (1970), somente essa mediação pode constituir um indivíduo como o outro, seja pelo biológico, pela psicanálise ou pelo materialismo. Isto é, a partir da figura de um cria-se o oposto do outro.

Ainda sobre o debate do papel de inferioridade atribuído a mulher, Kara acrescenta **“Eu acredito que muita das vezes por exemplo: tem mulheres que aceitam que a sociedade a considere inferior, submissa ao homem, mas muitas mulheres não concordam com isso”**, o que revela uma parcela restrita das mulheres com sentimentos de insegurança, incapaz, medo, e disciplinada. Mas para um dos meninos não é bem assim, como descreve Oliver **“ as mulheres fazem porque quer, o homem não obriga a mulher a fazer nada”**, isto é, o consentimento que se atribui ao feminino em aceitar certas situações apagam as relações de poder entre os gêneros, transformando em situações de aceitação, na qual as relações de poder assume um caráter mais sutil e refinado como descreve Foucault (1979), “[...] permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma de saber, produz discurso (p.8)” o que legitima no imaginário de ambos uma aceitação mais direta, pois não atua como um poder repressor ou normativo, mas como aquele que nos incita a atuar, a reproduzir, a falar, gerando o Foucault (1979) denominada de rede de dominação entre o poder e saber, o poder sendo aquele que cria saber “[...] deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (p.8).

Acrescenta Foucault (1991), que o poder não deve ser encarado como aquele que tem uma função negativa, ao encarmos dessa forma não percebemos a própria relação de poder que é produzir uma realidade de verdade e campos de produção sobre o indivíduo e o conhecimento.

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ‘exclui’, ‘reprimi’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1991, p.172).

Para Bourdieu (1999), se admitirmos a violência simbólica no plano mais amplo, poderíamos compreender a interiorização do modelo construído na relação entre os sexos, na qual não somente o feminino tem uma visão sobre a história das mulheres, esta sendo ele é uma visão colonizada, dominada, que não ver a si

mesma, pois o mesmo é legitimado nas práticas que garantem que as representações de dominação e diferença continuem entre os sexos.

Ao tentar esclarecer Ronnie descreve que a falta de conciliação entre os homens e as mulheres acontece pela falta de entendimento, credibilidade e confiança por parte das mulheres **“o homem tenta entender a mulher de muitas formas, mas a mulher que não quer entende-lo”**, o que atribui as mulheres à culpa pela opressão, e como seres não pertencentes ao domínio da razão ao não compreendem o homem. Para Ronnie, isso acontece pela dificuldade que os homens têm de sentir as emoções **“o homem e a mulher agem pelas emoções, mas cada um com o jeito diferente de agir, mas só que o homem é mais rústico, mais selvagem e a mulher é delicada”**, revelando estereótipos patriarcais atribuídos ao homem pela rusticidade, o selvagem, o grosseiro, o indelicado, a irracionalidade como explicação para o uso da autoridade, da força. E a mulher, a mansa, a civilizada, adestrada, refinada, delicada, a controlada, a aprimorada e polida.

Assim Ronnie, acrescentando dizendo **“a mulher tem aquele papinho mais civilizado, o homem não [...]”**, ou seja, cabe ao homem ser selvagem e estabelecer seu direito por tal selvageria, e cabe a mulher a ser civilizada porque foi adestrada, foi ensinada a ser cautelosa, atenciosa, cuidadosa e delicada, o que não permite uma inversão dos papéis, pois cabe a cada gênero assumir e internalizar sua identidade nas práticas, nos comportamentos e nas representações. Para Saffioti (1987), ser homem está ligado a sua castração “o homem será considerado *macho* na medida em que for capaz de disfarçar, inibir, sufocar seus sentimentos”.

Segundo Maturana (2004), as meninas vivem uma vida que pressiona continuamente a mergulharem em uma vida de submissão, que nega o autorrespeito de si mesmas, e a própria dignidade pessoal que adquiriram na infância, o que possibilita aos meninos a se tornarem mais competitivos (selvagens) e autoritários e as meninas serviçais e submissas (civilizadas).

Para um das meninas o motivo dessa situação acontece seguinte maneira como descreve Kara, **“é porque é um padrão, mulher cuida da casa e o homem sai para trabalhar”**, padrão este sendo revelado dentro dos estereótipos descrito pelos

meninos e meninas, de modos diferentes, mas iguais ao se posicionar perante os espaços, ao masculino tende-se o penetrar, criar, liderar o mundo externo, ao feminino a configuração de arquétipo de Maria, a que se auto-sacrifica ao ser civilizada, grande-mãe (com suas raízes no maternal), a mediadora das relações familiares, a que conduz e acolhe o próximo e que mesmo quando se ganha uma extensão as relações externas a privatização do interno ainda se configura a mulher, devido sua identidade feminina ligada a uma passividade, a aceitação, a manutenção da prole e da família, segundo Saffioti (1987) “A socialização dos filhos, por exemplo, constitui tarefa tradicionalmente atribuída as mulheres. Mesmo quando a mulher desempenha uma função remunerada fora do lar, continua a ser responsabilizada pela tarefa de preparar as gerações”. Ao homem cabe a masculinidade, a virilidade das melhores posições de privilégios, sejam sociais ou profissionais.

4.2 GÊNERO ENQUANTO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Nesta categoria as análises foram feitas a partir das vantagens e desvantagens ser homem e ser mulher, as mesmas tem como propósito desvelar a construção social projetada por cada gênero. Inicialmente a proposta seria descrever por meio de uma concepção em grupo, sendo um dos meninos e outro das meninas. Mas ao observar a primeira categoria de análise, conseguimos entender que algumas das meninas não participaram ativamente das descrições do homem e mulher ideal, o que levou a descrição das vantagens e desvantagens ser feitas de maneira individual.

A princípio descrever o homem e a mulher ideal era uma tarefa mais fácil para os meninos, ao situar os privilégios, os gostos, as preferências, mas ao tratarmos das vantagens e desvantagens de ser mulher ou homem, levou uma parcela dos meninos a se manifestarem anonimamente, o que não possibilitou uma roda de conversa ao final da dinâmica, apenas algumas falas soltas pois tanto os meninos quanto as meninas se sentiram recuados ao ter que situar suas vantagens e desvantagens. Assim ao analisar algumas descrições das análises das construções de gênero nas relações sociais, algumas assumem caráter anônimo. Nesta

perspectiva buscaremos compreender como são interpretadas as definições do masculino e do feminino no seu âmbito social, para Saffioti(1992), as relações de gênero se concretizam e se legitimam por meio das relações sociais produzidas pela sociedade:

[...] tanto o gênero quanto o sexo são inteiramente culturais, já que o gênero é uma maneira de existir do corpo e o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. Nesta linha de raciocínio, o corpo de uma mulher, por exemplo, é essencial para definir sua situação no mundo. Contudo, é insuficiente para defini-la como mulher. Esta definição só se processa através da atividade desta mulher na sociedade. Isto equivale a dizer, para enfatizar, que o gênero se constrói – expressa através das relações sociais (SAFFIOTI, 1992, p.190).

Nas descrições feitas por Diana (2018) não existe vantagem em ser mulher e nem em ser homem, descrevendo as desvantagens de tal maneira **“a desvantagem da mulher é que a sociedade considerada frágil, submissa ao homem e o tempo todo sofre com o preconceito”**, isto é, cabe a mulher ser fraca, a satisfazer aos desejos dos homens por serem sempre reprimidas socialmente, encarando a situação como algo absolutamente natural a sua postura de mulher. Ao homem a desvantagem se aplica segundo as descrições de Diana **“a desvantagem em ser homem é que sociedade o coloca como se ele estivesse sempre que ser forte e ter postura, ele sofre bastante com o preconceito”**, isto é, cabe ao homem estar sempre pronto socialmente, o homem sendo visto tipicamente por ser o representante legal da família, o que exerce o poder, o qual não pode demonstrar fraqueza, pois pode ser visto com afeminado socialmente.

Segundo Saffioti (1992), para que seja possível estabelecer a construção social da mulher e do homem é necessário não apenas que cada um se reconheça na sua posição de gênero (aos traços inerentes ao sexo), mas que pratique as atribuições que a sociedade reconhece como responsabilidade e direito de cada gênero.

As relações de gênero, evidentemente, refletem concepções de gênero internalizadas por homens e mulheres. Eis porque o machismo não constitui privilégios de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique as atribuições que lhe são conferidas pela sociedade; é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades – direitos do outro gênero. (SAFFIOTI, 1992, p.193)

Há um aprisionamento, controle e vigilância das práticas, dos comportamentos, que são construídos para assegurar regras, hábitos e costumes, segundo Saffioti (1987),

toda essa prática do controle nasce e é mantida dentro da própria sociedade, pois a mesma delimita os campos que devem operar tanto o homem quanto a mulher, pois socialmente falando deve ser uma reprodução “natural”, segundo a autora, mesmo que se tenha uma variação da mulher devido a classe social a qual se insere, ainda cabe a ela por representar a figura feminina acolher a naturalização do processo atribuída ao doméstico, ao interno, ao inferior, “Este sentido específico de um fenômeno natural, formulado de diferentes maneiras por distintas sociedades, constitui sua dimensão social, cultural ou sociocultural. (SAFFIOTTI, 1987, p.10)”, a mesma acrescenta “[...] rigorosamente, os seres humanos nascem machos ou fêmeas. E através da educação que recebem que se tornam homens e mulheres. A identidade social e, portanto, socialmente construída.”

Nas descrições feitas Estelar, a mesma também não atribui vantagem em ser mulher, destacando que a vantagem do homem **“é o que tem liberdade de tudo”**, aos reflexos do domínio externo das relações sociais e sua autoridade interna como chefe da família, como esposo, como pai. Acrescentando como desvantagem do homem **“a comunidade ver o homem como a base de tudo”**, isto é o responsável, o profissional e especializado. Nas descrições feitas por Kara não há a existência de vantagens e desvantagens **“Há um padrão em que existem serviços para cada gênero. Mas temos que quebrar esses padrões. Não existe serviço de homem e de mulher. Somos todos iguais”**, isto é, há todo um plano simbólico atribuído a imagem do homem e da mulher. Segundo Saffiotti (1987), a dimensão que se toma da personalidade feminina também impõe ao homem condutas que limitam seu desenvolvimento, isto é segundo ela mesma “[...] mulheres multadas correspondem, necessariamente, homens multilados (p. 27)”.

É exatamente por isso que a luta das mulheres não diz respeito apenas a elas, mas também aos homens. Seria impensável pretender mudar comportamentos femininos sem redefinir os papéis masculinos. Mas, para que a luta por uma redefinição dos papéis de ambos seja travada adequadamente e alcance resultados positivos e preciso que se conheçam, pelo menos, as discriminações fundamentais de que e alvo, com frequência, a mulher. (SAFFIOTTI, 1987, p. 27)

Entretanto, anonimamente um dos participantes descreve as vantagens da mulher **“Ela cuida da casa e doa seus filhos quando o marido está fora de casa, ela cuida e**

serve seu marido quando ele chega do trabalho e está cansado”, voltando a discursão da do lar, do interior, da servil, na qual segundo Maturana (2004), a autonomia das mulheres e das crianças se convertem a exigência emergente do patriarca. Ao homem descreve-se anonimante **“ele ajuda na manutenção da casa e cuida da mulher quando ela precisa”**, ou seja, caímos novamente na dicotomia do público e privado, superior e inferior, o mesmo acontece nas descrições de Oliver, cabe ao homem **“trabalhador e legal”**, em suas desvantagens atribui-se a mulher **“fofoqueira, barraqueira e chata”**, ao homem **“barraqueiro e briguento”**, ou seja, a silenciada, a intrometida, a atrevida, indiscreta. Ao homem o agressivo, ameaçador, destrutivo.

Entretanto, nas descrições das vantagens e desvantagens um dos meninos descreve que as vantagens da mulher atribuem-se ao fato **“não pode ser agredida”**, para Barry sua desvantagem se aplica pelo fato de ser mal interpretada com foge dos padrões estabelecidos pela sociedade, assim a mesma acaba por **“ter a imagem suja na área da prostituição e esportes pesados”**, ao atribuir a imagem da mulher suja, o corpo feminino deve ser visto como sacrifício ao sagrado, a resguardada, a funcional, cujo sua relação sexual deve ser controlada para garantir a fecundidade e assegurar a construção da família, ou seja as mulheres que fogem do padrão de delicada, meiga, romântica, dos arquétipos de Maria e Donzela, não são legítimas para a perpetuação da estrutura social, quando as mesmas configuram-se como tentadora, sensual, assumindo uma postura agressiva e erótica da prostituta e vulgar, a sensualidade passa a está ligada a sexualidade do feminino, a qual não se permiti estereótipos da mulher forte, da sensual, da conquistadora, pois esse comportamentos e práticas não atende a personalidade feminina dentro do modelo patriarcal.

Assim , quando a mulher passa a adquirir estereótipos que normalmente são atribuídos ao masculino no que se refere a sua prática e comportamentos sexuais, como “predador e garanhão”, há uma inversão dos valores quando a mesma também faz o uso de tais práticas e comportamentos, a mulher ganha um lugar social não como a “conquistadora e predadora”, mas como a “fácil, a malandra, a imoral, a pervertida e libidinoso”. Segundo Maturana (2004) na cultura matrística “o sexo e o corpo eram aspectos naturais da vida, e não fontes de vergonha ou

obscenidade”, isto é não eram encarados primariamente como fonte de procriação, mas como prazer, sensualidade e ternura, sendo legitimada pela participação da sua totalidade, ou seja, fazia parte do masculino e do feminino o viver interligado na sensualidade como uma expressão normal da vida.

Ao descrever as vantagens dos homens Barry destaca **“é autoridade e é respeitado”**, e os atributos de desvantagem cabem a ele **“ser culpado pelo machismo e pelo trabalho”**, ou seja, o lugar social do trabalho que o homem ocupa garante a ele a autoridade e respeito, mas ao mesmo tempo a culpa, pois a divisão do trabalho não é encarada como algo social e sim em razão do sexo.

Após a exposição das descrições os meninos já não se sentiam a vontade em si projetar dentro das vantagens e desvantagens, iniciamos a leitura do texto, mas houve por parte dos mesmos um silêncio como uma expressão de negação pelas descrições que foram expostas pela leitura do texto "A luta das Mulheres por seu Direito" de Maria Clarice Baleeiro.

Nos momentos da leitura do texto “O Mito da Superioridade Masculina” também de Maria Clarice Baleeiro, nenhum dos meninos se posicionaram, apenas riam e concordavam com a imagem descrita do masculino como “o superior, o homem de guerra descrita pela figura do Rambo, o salvador”.

A partir daí, as meninas tentam dar uma explicação pela falta de integração ao momento, na qual Kara descreve que isso acontece pela falta de “conscientização” entre as relações dos homens e das mulheres, gerando certo constrangimento ao ter que abordar peculiaridades tão cotidianas. Mas segundo descreve Diana, a não participação dos meninos reflete aos sentimentos de **medo “eu acredito que expressar os sentimentos os torna frágil, porque eles sempre tem que ser forte”**, isto é os sentimentos de medo ao ideal de masculinidade e feminilidade estabelecidos impedem o surgimentos de novas maneiras de pensar o ser homem e ser mulher dentro da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao examinamos com mais detalhes o trabalho de Maturana (2004), pode-se perceber quais os fundamentos afetivos permeiam a formação dos estereótipos do masculino e do feminino dentro de uma cultura patriarcal, ao relacionamos suas contribuições a uma análise voltada as relações de gênero na educação o mesmo adverte que a nossa configuração patriarcal está voltada para a valorização do emocionar da apropriação, procriação, do controle, da busca de segurança, autoridade, obediência e da desvalorização das emoções e da sexualidade.

Segundo a perspectiva de Maturana (2004), ao permitimos que essa a rede de conversação patriarcal fosse praticada como um sistema de dominação e subordinação de outros seres humanos criou-se por meio da mesma a cultura de uma dinâmica que se projetou geração a após geração, na qual as diferenças físico-biológicas são apenas reelaboradas a partir da mesma cultura como uma força simbólica para permite a legitimidade das sociedades patriarcais.

Ao analisamos as técnicas expressivas descritas dentro do lugar social que é a escola, podemos compreender como o biológico, o corpo e a sexualidade ganham mecanismos disciplinares para as representações de masculino e feminino, o controle sobre o corpo, as práticas e os comportamentos agem em forma de vigilância permanente para essas representações. Os papéis atribuídos ao homens, mulheres, meninos e meninas estabelecem juntos uma regulamentação de controle social de disputa e competição entre os mesmo, na qual a submissão do corpo feminino é historicamente construída a partir do masculino.

Neste contexto, destacamos que ao mesmo tempo em que inserção da educação na vida das mulheres garantiu novas representações da mulher em outros espaços sociais, mas ainda reforçados pelos estereótipos de inferioridade, submissa, interna e do lar, isto é, também contribuiu para reforçar alguns estereótipos da mulher e homem ideal dentro de uma perspectiva patriarcal. Após as análises da pesquisa compreende-se mesmo a mulher tenha garantido a ocupação social em outros espaços fora do lar doméstico, ainda existe um aprisionamento dela a organização familiar, adicionando a mesma as responsabilidades do lar, provedora da afetividade e do maternal, sendo vista como fonte de sedução, a receptiva, a penetrável, ou

seja, cabe a mesma ser “a bela, recatada e do lar” mesmo que assuma papéis de caráter masculino. Ao homem verificam-se ainda as atribuições como o provedor em toda sua totalidade, uma virilidade marcada pela razão e superioridade devido ao lugar que ocupa no meio social e biológico, isto é, cabe ao homem ser o indicativo, o ativo, o direito e ação. Cabe ao masculino quando se assume papéis ligados ao feminino ser idealizado como “o cavalheiro”, na qual o cavalheirismo se manifesta como um domínio interno do feminino.

Mas para Maturana (2004) somente a partir de um novo emocional matrístico proporcionaremos conhecimentos reflexivos e capacidade de ação onde aprenderemos a viver no autorrespeito, e para que essas ações sejam viabilizadas exige de nos e do lugar social a qual estamos inseridos uma formação emocional a partir de um entrelaçamento mais humano, sem urgência, de nova maneira de sentir e representar o masculino e o feminino na qual nossas representações não sejam apenas mais uma maneira de reprimir, dominar, ou excluir o outro, mas que ao criamos uma nova dinâmica sejamos capazes de crescer juntos, criar relações de cuidado e aceitação mútua, estabelecer relações de amor, confiança e conforto a partir de um modelo de parceria.

Ou seja, a partir da nossa reintegração a outras maneiras de nos relacionar e ver o outro como nós mesmos, não precisaremos criar uma dinâmica de poder em todos os espaços sociais, nem representações estereotipadas de masculinos e femininos. A partir dos estudos de Maturana (2004), acredito que cabe a escola desconstruir tais práticas, comportamentos e conceitos, oriundos de um modelo patriarcal. Cabe a ela iniciar nossa reintegração, reestruturação física e emocional para mudar aquilo que exige de nós obediência, vigilância e desconfiança. Para Matura (2004), só criaremos uma nova maneira de nos relacionar quando nos tornamos seres sociais desde a primeira infância à vida adulta, quando nós estabelecemos que a emoção que estrutura a coexistência social é o amor, baseados na confiança e aceitação do outro, evidentemente incorporar essas possibilidades amplia novas construções na maneira de sentir e representar o masculino e feminino.

A pesquisa em si não foi uma tentativa simplesmente de analisar as representações, mas de refletir como as representações dos homens e das mulheres inseridas dentro de um modelo patriarcal (na qual a situação do autoritarismo, dominação,

competição, e desrespeito) cria um isolamento para a construção de relações mais humanas, baseadas na participação mútua, no respeito, na aceitação e na conservação da harmonia. E como a escola e outros espaços sociais acabam contribuindo na internalização dos estereótipos patriarcais, mas também admitir que somente a escola como um lugar social pode desconstruir e inserir um novo emocional. Para Beauvoir (1980), precisamos defender as mulheres para que os homens também sejam libertos do peso de oprimidos dentro da sua masculinidade, isto é, não basta apenas libertar as mulheres, mas também os homens de toda subjetividade patriarcal.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela. Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola/ Daniela Auad. – 2. Ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

BALEEIRO, Maria Clarice et al. **Sexualidade do Adolescente**. Fundamentos para uma ação educativa. Salvador: Fundação Odebrecht; Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais, 1999

BEAUVOIR, Simone. O Segundo sexo – fatos e mitos; tradução de Sérgio Milliet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

_____. O segundo sexo: a experiência vivida. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

BERNARDO, P. P. Arteterapia: a arte a serviço da vida e da cura de todas as nossas relações in: ARCURI, I. (org) **Arteterapia** – um novo campo do conhecimento. São Paulo: Vetor, 2006. p. 73-116.

BOURDIEU, Pierre. Conferência do Prêmio Goffman: a dominação masculina revisitada. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999;

_____. Observações sobre a História das Mulheres. In: DUBY, Georges & PERROT, Michelle. As Mulheres e a História. Lisboa: Publicações D.Quixote. 1995.

EISLER, Riane. O Cálice e a Espada: nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Palas Athena. 2007

FOUCAULT, M. A História da sexualidade. A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Vigiar e punir. A história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1991.

LOURO, Guacira. Epistemologia feminista e teorização social – desafios, subversões e alianças. Coletânea Gênero plural. Miriam ADELMAN; CilsilBrönstrup SILVESTRIN (organizadoras). Curitiba. UFPR, 2002.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

MATURANA, Humberto. Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia / Humberto R. Maturana, Gerda Verden-Zoller; tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. – São Paulo: Palas Athena, 2004.

PINTO, Célia Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo, Perseu Abramo, 2003.

PHILIPPINI, A. **Cartografias da coragem**: rotas em Arteterapia. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2004.

PHILIPPINI, A. Volume II da Coleção de Revistas de Arteterapia “Imagens da Transformação” – Pomar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 1995.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Mulheres Educadas na Colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-100, jul./dez. 1995.

_____. Prefácio a *Gender and politics of History*. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 3, p. 11- 27, 1994.

Saffioti, Heleieth. *O poder do macho* / Heleieth I.B. Saffioti. --São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção polemical).

_____. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. Rearticulando gênero e classe social. In: COSTA, A. de O.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A Educação da Mulher e da Criança no Brasil Colônia. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*, Vol. I: Séculos XVI-XVIII. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 131- 145.

SMITH, E. E.; & KOSSLYN, S. M. *Cognitive psychology: mind and brains*. Nova York: Pearson Education, 2009. 610 p.

STAMATTO, M. I. S. . Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549- 1910). In: *História e Memória da educação Brasileira*, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002. Disponível em: Acesso em: 17 de abril 2016

URRUTIGARAY, M. C. **Arteterapia** – A transformação pessoal pelas imagens. Rio de Janeiro: Waak Editora, 2008.

VALLADARES, A C. A. A arteterapia e a reabilitação psicossocial das pessoas em sofrimento psíquico. In: VALLADARES, A. C. A. (org.) **Arteterapia no novo paradigma de atenção em saúde mental**. São Paulo: Vetor, 2004. p. 11-13.