

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**  
**DANIELA DE OLIVEIRA REZENDE**

**NEM EVA NEM MARIA: AS SUBJETIVAÇÕES EM COLÉGIOS CATÓLICOS**

**CURITIBA**  
**2008**

**DANIELA DE OLIVEIRA REZENDE**

**NEM EVA NEM MARIA: AS SUBJETIVAÇÕES EM COLÉGIOS CATÓLICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Sociologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Tamanini

**CURITIBA**

**2008**

Rezende, Daniela de O.

Nem Eva nem Maria: as subjetivações em colégios católicos. /  
Daniela de Oliveira Rezende. – Curitiba, 2008. 182f.: UFPR:  
Departamento de Ciências Sociais.

Orientadora: Marlene Tamanini

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Setor de Ciências Humanas,  
Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Subjetivação 2. Gênero 3. Educação católica



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA  
Rua General Carneiro, 460 – 9º andar – sala 906. Fone e Fax: 3360-5173

## PARECER

A banca examinadora, instituída pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Federal do Paraná, após argüir o(a) mestrando(a) **DANIELA DE OLIVEIRA REZENDE**, em relação ao seu trabalho de dissertação intitulado “NEM EVA NEM MARIA: AS SUBJETIVAÇÕES EM COLÉGIOS CATÓLICOS”, é de parecer favorável à aprovação do(a) acadêmico, habilitando-o(a) ao título de Mestre em Sociologia, linha de pesquisa “Cultura e Sociabilidades” da área de concentração em CULTURA E PODER. Curitiba, 15 de abril de 2008.

---

Profª Drª Miriam Adelman

---

Profª Drª Maria Rita de Assis César

---

Profª Drª Marlene Tamanini  
Orientadora e presidente da banca examinadora

*Aos meus pais, Neusa e Eleazar, com os  
quais aprendo todos os dias o verdadeiro  
significado de amar.*

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Neusa e Eleazar, por absolutamente tudo. À minha irmã, Fernanda, pela paciência, pela ajuda e por tornar meus dias mais leves. À minha família: avós e avô, tios e tias por torcerem tanto.

Ao Luciano por todos os momentos juntos, pelo apoio e por me tranquilizar com sua infinita calma.

Aos amigos de toda a vida, muito queridos, por estarem comigo em mais esta etapa: Natália, Henry e Lívia. Aos meus primos queridos: Marcelo, Tatiana, Guilherme e Leandro.

À querida amiga Michelle por compartilhar desta caminhada, pelas conversas, pelas contribuições e pelas risadas. À Beth por sua alegria contagiante. Ao Mauro pelos “cafés com cultura” e bate-papos. E a todos os amigos e companheiros do mestrado.

À professora Marlene pela orientação, pela sua incansável disposição de ensinar, e pela confiança em mim depositada ao aceitar e acolher as mudanças no objeto da pesquisa.

À Marie e ao Zé pela valiosa ajuda no processo de seleção do mestrado.

Ao Colégio Santo André, especialmente à Izabel Maria de Assumpção, por abrirem tão carinhosamente as portas da escola para esta ex-aluna e pelo acolhimento incondicional à pesquisa.

À Marli Bertini pela atenção, solicitude e carinho com que me atendeu e tornou possível minha pesquisa aos arquivos do Colégio.

À Nilce Lodi pelas fundamentais contribuições, pela atenção e pela sabedoria.

Às maravilhosas mulheres que não apenas compartilharam comigo um pouco de suas histórias e trajetórias, mas que me acolheram tão gentilmente em suas casas e me concederam um tempo preciso para as entrevistas. Sem vocês este estudo não seria possível. Muito obrigada!

A tudo e a Tod@s que me deram força, fizeram-me pensar, rir, distrair, abstrair. E àqueles que me desafiaram a persistir e a compreender o que estava investigando.

Ao CnpQ por financiar e tornar possível este estudo.

*Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma para outra mão. A história deve [...] gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos.*

*Ecléa Bosi*

## RESUMO

Esta dissertação analisa como as mulheres construíram suas subjetividades generificadas a partir da experiência com as práticas e dispositivos pedagógicos engendrados em um colégio católico. Essa problematização amparou-se na articulação entre o referencial teórico de Michel Foucault – cuja leitura fizemos sob o olhar e contribuições de Gilles Deleuze – e a produção feminista e dos estudos de gênero, especialmente as reflexões de Judith Butler, Teresa de Lauretis e Guacira Lopes Louro. Nesta elaboração, analisa-se como se produz a tensão entre a reprodução e a ressignificação de práticas sociais, que envolvem os processos de subjetivação no gênero. A pesquisa foi realizada com ex-alunas do Colégio Santo André, da cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo, que estudaram na instituição entre as décadas de 1940 e 1960. Neste período, o Colégio dedicava-se exclusivamente à educação feminina e seu discurso pedagógico produzia e reforçava um modelo normativo de feminilidade, assentado numa ordem simbólica referida ao doméstico, à família e à maternidade. Através de entrevistas narrativas com quinze ex-alunas analisa-se, num primeiro momento, como as práticas e dispositivos pedagógicos daquela escola estavam orientados para a produção de uma subjetividade feminina normatizada: o “sujeito feminino e cristão”. Posteriormente, como as mulheres relacionaram-se com tais práticas e dispositivos e realizaram a experiência consigo mesmas para se reconhecerem como sujeitos “mulher”, estabelecendo linhas de fratura e/ou permanência aos atributos desejáveis ao gênero feminino, a partir daquela época e lugar. A hipótese deste estudo é que os dispositivos pedagógicos colocados em prática pela educação católica, nos moldes desenvolvidos e vivenciados no Colégio Santo André, mesmo atuando sob uma discursividade a respeito da mulher referenciada no casamento e na maternidade, abriram “linhas de fraturas” que tornaram possíveis novas formas construção de si para aquelas mulheres. O processo analítico que empreendemos tenta rechaçar a utopia do sujeito universal e abstrato e cada experiência faz emergir as micro-histórias das vidas concretas de mulheres, que mostram as resistências diárias, os sujeitamentos, as instabilidades e as ambigüidades que atravessam a forma como elas se constroem e colocam-se no mundo de maneiras singulares e multifacetadas. Na vida diária é que as mulheres constroem-se e generificam-se no detalhe, nas práticas cotidianas, nos acordos e desacordos que travam nas inúmeras relações sociais que estabelecem com homens, crianças e outras mulheres. Sofrem e exercem poder de forma que ora se ajustam às práticas e discursos hegemônicos, ora se relacionam com discursos emergentes e contraditórios, colocando um pêndulo na balança das construções de si mesmas como mulheres.

Palavras-chaves: subjetivação, gênero, educação católica.



## ABSTRACT

Based on practices and pedagogical tools applied in a catholic school, this study analyses how women have built their subjectivities in terms of gender. This problematization is explored from a theoretic referential of Michel Foucault and the contributions and readings of Gilles Deleuze – plus the feminist production and gender studies, mainly the reflections of Judith Butler, Teresa de Lauretis and Guacira Lopes Louro. This work analyzes how some tension is built between the reproduction and the resignifications of social practices, involving the processes of subjectivization of gender. The research was made with former students of Colégio Santo André, in the city of São José do Rio Preto, province of São Paulo. The ex-alumni are from the years between 1940 and 1960. In that period the school was dedicated exclusively to woman education; its pedagogical discourse produced and supported a normative model of femininity, based upon a symbolic order related to what is domestic, to the family and motherhood. The interviews with 15 (fifteen) former students show how, in a first moment, those practices and pedagogical tools were oriented to produce a female subjectivity normalized: "the feminine and Christian subject". Later, it is analyzed how the women related to these practices and mechanisms; how they experienced them, recognizing themselves as "women", establishing lines of fracture and/or permanence of desirable attributes to the woman gender, beginning in that time and place. The hypothesis of this study is that the pedagogical tools put into practice by the catholic education, in the terms developed and lived in Colégio Santo André, even acting under a discourse of femininity towards marriage and motherhood, opened "lines of fracture" which made possible new ways for these women to define themselves. The analytical process undertaken in this study tries to repeal the utopia of a universal and abstract subject. From each experience of these women emerges micro-stories of daily struggles, resistances, submittances, instabilities and ambiguities – all present in the form that they build their space and insert themselves in the world, in singular a multifaceted ways. It is in daily life that these women build and genderise themselves in detail, in their quotidian practices, accords and disaccords with hundreds of social encounters with men, children and other women. They receive and exert power in a way that sometimes adjusts to their practices and hegemonic discourse, sometimes have more to do with a emergent and contradictory discourse, putting a pendulum in the scale where they built themselves as women.

Key-words: subjectivities, gender, catholic education.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	9
<b>PARTE I: ESCOLHENDO OS CAMINHOS E PERCORRENDO A TRILHA</b> .....	16
1.1 O PENSAMENTO JAMAIS FOI QUESTÃO DE TEORIA, MAS DE VIDA... <i>Gilles Deleuze</i> .....	16
1.2 UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO... <i>Michel Foucault</i> .....	24
1.3 “NA MINHA ÉPOCA” – NOTAS SOBRE O CAMPO .....	38
1.4 REVISANDO A TRAJETÓRIA: DO FEMINISMO AOS ESTUDOS DE GÊNERO...43	
1.5 DESLOCAMENTOS DO FEMININO: A INSTABILIDADE DA SUBJETIVIDADE.....	57
<b>PARTE II: “PRODUZINDO SUJEITOS FEMININOS E CRISTÃOS”: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO COLÉGIO SANTO ANDRÉ</b> .....	67
2.1 ESCULPINDO MENTES: A DIMENSÃO DA VISIBILIDADE E ENUNCIÇÃO.....	69
2.2 MODELANDO CORPOS: A DIMENSÃO DO PODER.....	90
2.3 DOBRANDO A LINHA: A DIMENSÃO DA SUBJETIVIDADE.....	106
<b>PARTE III: NEM EVA NEM MARIA - (RE)INVENTANDO A SI MESMAS: AS EXPERIÊNCIAS NO COLÉGIO SANTO ANDRÉ</b> .....	114
3.1 “SER ANDRELINA” .....	115
3.1.1 “Era um extremo que deu um equilíbrio...” .....	116
3.1.2 “Parece que a vida sempre rodou em volta do Colégio...” .....	127
3.1.3 “O que eu senti mais foi a diferença...” .....	132
3.1.4 “É a vida que ficou aqui dentro...” .....	136
3.2 “É TUDO MUITO COLETIVO, MUITO VIGIADO, MAS NO MEU PENSAMENTO NINGUÉM PENETRA...” .....	139
3.3 “ISSO É MEU MESMO, EU SEMPRE FUI ASSIM...” .....	153
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS?</b> .....	160
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	165
<b>ANEXOS</b> .....	172

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As mulheres nas salas de aula brasileiras e nos outros espaços sociais viveram, com homens, crianças e outras mulheres, diferentes e intrincadas relações, nas quais sofreram e exerceram poder. Pensá-las apenas como subjugadas talvez empobreça demasiadamente sua história, uma vez que, mesmo nos momentos e nas situações em que mais se pretendeu silenciá-las e submetê-las, elas também foram capazes de engendrar discursos discordantes, construir resistências, subverter comportamentos. Construir uma história às avessas, exclusivamente apoiada na trajetória daquelas que foram revolucionárias, talvez também resultasse em uma construção reduzida e idealizada. [...] muito possivelmente, foi por meio e em meio a diferentes discursos e práticas que elas acabaram por se produzir [...] como mulheres *ajustadas* e também como mulheres *inadaptadas*. (LOURO, 2001, p. 478-479) [grifos da autora]

Guacira Lopes Louro (2001), na epígrafe acima, resume a maneira como este estudo foi pensado e conduzido. Através dos relatos das experiências de algumas mulheres com as práticas e os dispositivos pedagógicos de um colégio católico, tentamos perceber como elas construíram a si mesmas como sujeitos generificados. Nesta elaboração, analisa-se a vida de mulheres comuns, sem grandes feitos ou tragédias, mas impregnada do próprio sentido e significado da existência. Seus relatos e o processo analítico que empreendemos tentam rechaçar a utopia do sujeito universal e abstrato. Cada experiência faz emergir as micro-histórias das vidas concretas de mulheres, que mostram as resistências diárias, os sujeitamentos, as instabilidades e as ambigüidades que atravessam a forma como elas se constroem e colocam-se no mundo de maneiras singulares e multifacetadas.

Quem são estas mulheres? Ex-alunas de um colégio católico chamado “Colégio Santo André”, que fica na cidade de São José do Rio Preto, interior de São Paulo. Elas estudaram naquela instituição entre 1940 e 1960. Têm entre 55 e 85 anos. Na época, o Colégio era exclusivamente feminino e o discurso pedagógico ainda muito inspirado nos

valores do ultramontanismo<sup>1</sup> católico. A representação do feminino para aquela sociedade interiorana atribuía à mulher o espaço doméstico, a preparação para o casamento e para a missão sagrada da maternidade. O Colégio católico reproduzia em suas práticas pedagógicas tais representações, reforçada pela religiosidade e pelo modelo normativo de feminilidade perpetuado pela Igreja.

Como sugere a epígrafe, linhas de tensão desenham este trabalho: se as mulheres produzem-se, ao mesmo tempo, como ajustadas e inadaptadas, a problemática desta pesquisa – que questiona como as mulheres construíram suas subjetividades generificadas a partir das práticas e dispositivos da educação católica – tenta percorrer a linha tênue entre a reprodução e a resignificação de práticas sociais, que envolvem os processos de subjetivação. Nem Eva, nem Maria, o título desta dissertação, sugere e explicita a questão. Nem subjetividades femininas normatizadas – como se esmerou a educação católica para produzir: Maria, mãe, virgem, pura virtude, o esteio moral da família cristã – tampouco subjetividades totalmente desviadas: Eva, carne, pecado, ciúmes, indisciplina, perversão.

Na vida de todo dia é que as mulheres constroem-se e generificam-se no detalhe, nas práticas cotidianas, nos acordos e desacordos que travam nas inúmeras relações sociais que estabelecem com homens, crianças e outras mulheres. Sofrem e exercem poder de forma que ora se ajustam às práticas e discursos hegemônicos, ora se relacionam com discursos emergentes e contraditórios, colocando um pêndulo na balança das construções de si mesmas como mulheres.

---

<sup>1</sup> Resumidamente o ultramontanismo foi uma orientação política e eclesial desenvolvida pela Cúria Romana, após a Revolução Francesa, como uma reação ao mundo moderno, ao iluminismo e ao liberalismo. Do que nos interessa aqui destacar, as diretrizes lançadas e propagadas pelo ultramontanismo em relação à educação católica conferiam à mulher a educação necessária para que ela perpetuasse a fé e os valores morais católicos através da educação dos filhos e do cuidado com a família. As propostas e critérios dessa educação objetivavam uma sociedade católica, ordeira, hierarquizada, moralizada, antimoderna, antiliberal e antifeminista. (MANOEL, 1996). No entanto, é preciso destacar que o Concílio Vaticano II (1962-1965) modificou as estruturas eclesiais e ideológicas da Igreja, abrindo-a às mudanças da modernidade, permitindo a inserção e maior participação de leigos, e se comprometendo com uma atuação voltada à transformação social. Essas mudanças tiveram impactos na educação católica, porém, as mudanças na instituição pesquisada serão sentidas de forma incisiva no momento posterior à 1973, com a abertura da escola para a co-educação e a inserção de maior número de professores leigos. E, posteriormente, com a transferência da direção da escola também para profissionais leigos, restringindo-se as religiosas às funções ligadas às atividades espirituais e voltadas à Igreja.

Por que esta escolha? Primeiro, uma motivação pessoal e interessada em recuperar as experiências de mulheres que estudaram na mesma escola em que esta autora estudou durante dez anos de sua vida. Período marcante e importante. Segundo, porque é um objeto privilegiado para articularmos questões teóricas que nos instigam: a construção de subjetividades à luz dos estudos pós-estruturalistas de gênero, e aqui nos reportamos à Judith Butler, Teresa de Lauretis e Guacira Lopes Louro, principalmente. E as perspectivas de Michel Foucault, especialmente a terceira e inacabada fase de sua obra: as questões da subjetivação e da estética da existência, pensadas com as contribuições de Gilles Deleuze.

Quais caminhos percorremos para concretizar este estudo? Em primeiro lugar é importante situar que esta não é uma pesquisa histórica. Embora o contexto sócio-histórico coloque matizes fundamentais e estabeleça graus de convencionalidade, o que procuramos analisar é a experiência de generificação das mulheres a partir da experiência com as práticas e dispositivos da educação católica no Colégio em questão.

Analisamos, num primeiro momento, as práticas discursivas (saberes) e as práticas de poder orientadas para a produção de uma subjetividade feminina normatizada, referenciada no casamento e na maternidade. Posteriormente, através da narrativa das ex-alunas daquele Colégio, percebemos como as mulheres realizaram a experiência consigo mesmas para se reconhecerem como sujeitos “mulher”, estabelecendo linhas de fratura e/ou permanência aos atributos desejáveis ao gênero feminino, a partir daquela época e lugar.

Em situação de entrevista, as mulheres narraram sobre o período em que estudaram no Colégio Santo André: a infância e/ou a adolescência vivida naquela instituição. A rotina, as formas de sociabilidade, as regras, as proibições que faziam parte do cotidiano da escola; bem como o que faziam – se faziam – para burlar a disciplina. Ou seja, os momentos e fatos mais marcantes daquela experiência, e que se tingiu de tons e cores bem diferentes para cada uma das ex-alunas.

Posteriormente – mas raras vezes de modo tão linear como relatamos aqui – as mulheres contaram sobre o que fizeram de suas vidas na fase adulta: algumas casaram, outras não, as que não casaram também não tiveram filhos; a maioria é ou foi

professora. Outras foram secretárias, bancárias, empresárias. Mesmo para aquelas mulheres que reforçaram um enunciado normativo – mulher-heterossexual-mãe-esposa-professora – assumir esta condição não foi sinônimo de submissão e subjugação, e sim acordos e desacordos, negociações diárias e “jogo de cintura” para firmar-se na profissão, conciliar família e trabalho, e procurar uma forma de satisfação consigo e com os outros. Outras tiveram experiências mais conflitantes em relação aos padrões e valores da sociedade de sua época, mas se ajustaram em vários momentos a um ideal de feminilidade normatizado – compatível com uma ética e uma estética de si, próprias de um contexto que mesmo abrindo possibilidades de renovação interna às estruturas institucionais e familiares, ainda assim, priorizava a presença feminina na educação, no acompanhamento do lar, dos filhos, bem como na ordem simbólica referida à família e à sua reprodução.

Estas experiências relatadas pelas mulheres entrevistadas são entendidas não como verdades em si mesmas, mas enquanto uma instância da realidade na qual elas construíram, através da narrativa verbal, uma imagem de si próprias e uma representação de sua maneira de elaborar a própria existência. Consideramos que a experiência é o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais e que nos engendram mulheres ou homens, de acordo com práticas e discursos disponíveis em determinado tempo e lugar. É também através da experiência que é possível transformar-se a si próprio e alcançar outras formas de ser. (LAURETIS, 1994; ORTEGA, 1999)

A proposta desse estudo é, pois, pensar a variabilidade dos modos pelos quais as mulheres realizaram uma experiência consigo mesmas para se reconhecerem como sujeitos e assumirem uma feminilidade que pode escapar, ainda que não de forma definitiva, aos saberes e aos poderes estabelecidos e empreendidos para domar esses processos de subjetivação. A hipótese que nos orienta entende a identidade ou o “ser mulher” como um processo sempre em devir. E a despeito da educação católica inculcar um modelo normativo de subjetividade feminina, as mulheres que viveram esta experiência construíram a si mesmas de formas instáveis e multifacetadas, nem sempre coerentes com o padrão estabelecido.

Dialogamos com Michel Foucault, para quem pensar o sujeito é localizar como se articulam as complexas relações que os indivíduos mantêm consigo mesmos, com o poder e com o saber. O poder, deslocando-se para o conceito de governo e autogoverno, como pontua Francisco Ortega (1999), é o elemento chave que permite pensar o sujeito através de uma experiência consigo mesmo como alternativa à subjetivação, no sentido de uma estética da existência e um cuidado de si. O governo como um campo de relações de poder móveis e microfísicas, é exercido por todos e perpassa todo o tecido social, constituindo-se em relações de forças e posições estratégicas, em que não há um ponto único de onde provém, mas múltiplos pontos em que se exerce, se alterna e resiste.

Além disso, tal processo é marcado pelo gênero. Os sujeitos são masculinos e femininos e fazem investimentos diferentes para se reconhecerem no gênero. Se por um lado existem as regras e normas que nomeiam e classificam, e pelas quais se adquire o sentido de gênero, de lugar, de hierarquia; por outro, o processo que abre na individuação é um processo que se dá na experiência através da qual o sujeito constrói-se em contato com a normatividade e, ao mesmo tempo, com os espaços em que há rompimentos (ou irrupções) de sentido divergentes ou novos em relação ao modelo.

Em outras palavras, o reconhecer-se mulher ou homem, a auto-representação no gênero, é um produto de diferentes tecnologias sociais – dentre elas a escola – discursos e práticas da vida cotidiana que constituem mulheres e homens. No entanto, a construção do sujeito de um gênero é um movimento de vaivém entre a representação do gênero (dentro do seu referencial androcêntrico) e o que essa representação exclui ou torna irrepresentável. É um movimento entre o espaço discursivo (representado) das posições proporcionadas pelos discursos hegemônicos, e o *space-off*, o outro lugar, as práticas construídas nas margens dos discursos hegemônicos, nos interstícios das instituições, nas contrapráticas e novas formas de comunidade. (LAURETIS, 1994)

Nesse sentido, como afirma Judith Butler (2000) o processo de subjetivação no gênero ocorre como um processo performativo em que não há uma afirmação ou negação definitiva, mas uma repetição de atos que tenham correspondências com normas sociais e culturais. O sexo (e o gênero) é materializado através de práticas

discursivas e normas regulatórias que produzem um domínio de possibilidades identificatórias e, ao mesmo tempo, de exclusão e abjeção. A constituição e reafirmação da identidade generificada dos sujeitos realiza-se por meios excludentes. Segundo Butler (2000), a própria necessidade de reiteração constante das normas regulatórias que materializam o sexo, visibiliza a instabilidade que constituem essas construções e a possibilidade de emergir aquilo que não pode ser definido ou fixado pela norma.

Desta forma, a leitura realizada que orientou o entendimento acerca das práticas e dispositivos pedagógicos empreendidos no colégio católico define-os, não como espaços de possibilidades fixas para a autodeterminação dos indivíduos, mas como mecanismos através dos quais há a produção e transformação da experiência que as mulheres construíram de si mesmas.

Do ponto de vista teórico o grande interesse que perpassa esse estudo é pensar, a partir dos processos de subjetivação engendrados pelas mulheres que vivenciaram a experiência com a educação católica numa época e lugar específicos, muito marcados por relações dicotômicas e assimétricas nas relações de gênero, as possibilidades do deslocamento desses dualismos através do entendimento do conceito gênero como uma experiência de si que os sujeitos assumem e se reconhecem através do estabelecimento de relações alternativas com o poder e o saber.

O texto ora apresentado está dividido em três partes. A parte I consiste no percurso metodológico em que localizamos, num primeiro momento, a trajetória de construção desta investigação; as mudanças e dúvidas quanto ao objeto de pesquisa; a justificativa para nossas escolhas que englobam tanto o envolvimento e interesse pessoal para com o tema, quanto nossa própria localização institucional e teórica; e as primeiras sondagens ao campo empírico para a definição das “coordenadas” específicas na orientação da pesquisa. Relatamos também o contato com o campo de pesquisa, as informações que buscamos e obtivemos, e a forma como as experiências e os relatos das entrevistadas foram coletados. No segundo momento, apresentamos as principais perspectivas teóricas que sustentam a pesquisa: a trajetória do conceito de gênero com destaque para a abordagem pós-estruturalista, e a desconstrução do binômio sexo/gênero. Procuramos localizar algumas abordagens foucaultianas em



relação ao sujeito, articulando essas idéias com a noção de sujeito apresentada pelo campo da educação e as contribuições das abordagens feministas pós-estruturalistas para o alargamento do debate.

Na parte II e III desenvolvemos a análise e considerações sobre o material obtido no campo empírico, procurando articular e ampliar as perspectivas teóricas para apresentar os dois momentos a que nos referimos no início: por um lado a construção das subjetividades femininas pelo colégio católico, através de dispositivos e tecnologias para a produção de um “ideal” de mulher; por outro, como as mulheres que vivenciaram essa experiência se apropriaram desses discursos e os ressignificaram na construção de si mesmas como sujeitos.

## PARTE I: ESCOLHENDO OS CAMINHOS E PERCORRENDO A TRILHA

Na primeira parte desta dissertação, apresentamos o percurso metodológico através do qual construímos a presente investigação: as escolhas, a definição do objeto de pesquisa, os principais conceitos e categorias utilizados. Dialogamos também com as perspectivas teóricas que nortearam as análises que almejamos concretizar neste trabalho.

### 1.1 O PENSAMENTO JAMAIS FOI QUESTÃO DE TEORIA, MAS DE VIDA...

*Gilles Deleuze*

Depois de ter estabelecido estas coisas, eu pensava entrar num porto, mas quando me pus a meditar sobre a união da alma e do corpo, fui como que lançado de volta ao alto mar. (LEIBNIZ *apud* DELEUZE, 2007, p. 130)

Descobertas, invenções e crises são elementos sempre presentes no processo de investigação. Quando ingressei<sup>2</sup> no Programa de Pós-Graduação em Sociologia carregava comigo a definição e a certeza da possibilidade de diálogo entre religião e os estudos de gênero através do campo empírico, religioso e militante, das Comunidades Eclesiais de Base (Ceb's)<sup>3</sup>, vinculadas à Igreja Católica. Por compreender a importância dessas Comunidades como um novo modo de “ser Igreja”, e pela possibilidade de investigar como se engendraram as relações de gênero e a participação da mulher

---

<sup>2</sup> Esclareço ao leitor que fiz uso da primeira pessoa do singular apenas neste item 1.1, por considerar que as dúvidas, as mudanças, e a busca pelos caminhos de condução da pesquisa fizeram parte de um processo auto-reflexivo sobre minha própria formação acadêmica, sobre as decisões a respeito de meu futuro profissional e pessoal, e assinalaram, para mim, um amadurecimento enquanto pesquisadora. Em todo restante desta dissertação adotei a primeira pessoa do plural, em razão de entender que a construção dos caminhos teóricos e metodológicos da investigação foi um processo coletivo que, direta e indiretamente, compartilhei com minha orientadora, com os autores e suas teorias, com a troca de experiências com colegas de mestrado, outros professores e pesquisadores, com as mulheres que entrevistei, e todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse pensar meu objeto de pesquisa.

<sup>3</sup> As Ceb's surgiram em resposta às profundas mudanças ideológicas e eclesiais promovidas no seio da Igreja Católica, especialmente entre as décadas de 1960 e 1980, situação que forjou uma proposta de Igreja Popular baseada em relações de poder mais participativas e comprometidas com a transformação social.

nesse espaço público, o projeto inicial do mestrado tomou a forma de uma articulação entre a análise dos discursos e a representação sobre a mulher presente nos textos oficiais<sup>4</sup> das Ceb's das décadas de 1970 até 2005.

Os primeiros meses do mestrado concretizaram o recebimento do financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e, conseqüentemente, a dedicação exclusiva ao programa e à pesquisa. Este fato marcou a oportunidade de envolvimento integral e o aprofundamento das linhas teóricas e dos caminhos que norteavam a investigação. Conceitos que me instigavam como o sujeito, a experiência, o agenciamento, as relações de gêneros contempladas no campo da micro-política e do micro-poder não seriam avistados com as coordenadas atuais pelas quais a pesquisa orientava-se. Além disso, pessoalmente, faltava-me o envolvimento que Michel Foucault relatou, em uma de suas entrevistas<sup>5</sup>, sobre ser cada um de seus livros a representação de uma parte da sua história particular, coisas que ele pôde provar ou viver.

Somaram-se a isso as reflexões realizadas para publicação e apresentação de artigos em eventos científicos aos quais me dediquei durante o ano de 2006, particularmente o Seminário Internacional Fazendo Gênero 7, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao participar do GT Gênero e Religião, do citado Seminário, questionei-me sobre a forma como articulei meu referencial teórico e o objeto de pesquisa, e sobre quanto avançaria teoricamente naquela direção de modo a não reproduzir, simplesmente, uma reflexão há muito explorada sobre relações de gênero no interior das Comunidades Eclesiais de Base. Na mesma ocasião, tive contato com trabalhos de outras pesquisadoras que realizaram abordagens históricas em colégios católicos que se dedicaram à educação feminina, o que me fez vislumbrar a oportunidade e a possibilidade de traçar outros caminhos para a pesquisa que congregassem as “descobertas” teóricas das quais não mais poderia abrir mão e minha própria “vontade” em contemplar algo que tivesse ligação com minha experiência pessoal.

---

<sup>4</sup> Esses textos referem-se aos textos-base produzidos em razão dos Encontros Intereclesiais das Comunidades Eclesiais de Base (Ceb's).

<sup>5</sup> Foucault, 1994, p. 777-783.

“Pensava entrar num porto”, mas meditando sobre a “união da alma e do corpo” foi preciso rever a direção, lançar-me novamente ao alto mar. A decisão de alterar as “linhas de navegação” ponderou os riscos relacionados ao prazo institucional para o término do mestrado, especialmente imposto por minha condição de bolsista. Porém, negligenciar o imperativo dessa mudança era negar os encontros teóricos e as possibilidades investigativas que se descortinaram para mim, principalmente com as obras de Michel Foucault e Judith Butler. Nesse ponto, o sub-título desse capítulo, inspirado em Gilles Deleuze, é a tradução de que as linhas de fratura que se estabelecem numa pesquisa são as próprias rupturas que o/a pesquisador/a faz consigo mesmo/a de forma a transformar e conduzir, não apenas a investigação, mas sua própria experiência.

A afirmação de Maria Cecília de Souza Minayo (1992, p. 35) fez também bastante sentido na justificativa do redirecionamento da pesquisa quando diz que “qualquer produção científica na área das ciências sociais é uma criação e carrega a marca de seu autor”, e menos do que um retrato sobre os fenômenos sociais o que se pode apreender sobre eles assemelha-se a uma pintura sendo “uma dentre muitas possíveis imagens onde o autor introduz métodos e técnicas, mas onde predomina sua visão sobre o real e sobre o impacto que lhe causa”.

A possibilidade de compreender a experiência de subjetivação (e generificação) das mulheres que vivenciaram a educação católica no Colégio Santo André, no período de 1940 a 1960 foram questões e delimitações teóricas construídas posteriormente a um percurso de investigações preliminares e aproximações com o campo empírico. Estas delinearam e consolidaram os contornos definitivos da pesquisa em relação ao referencial teórico, à definição do lugar e do período histórico, e a procura de respostas para as indagações que tais escolhas suscitaram. Mas por que justamente essa instituição de ensino e por que a delimitação do período histórico entre as décadas de 1940 a 1960? O que essas escolhas significam no processo de investigação que permitem pensar a experiência de subjetivação das mulheres?

Essa trajetória começa como parte de minha história pessoal como aluna do mesmo colégio entre os anos de 1987 a 1997, marcada pela importância e singularidade dessa vivência em minha história de vida. Além disso, desde a infância

ouvi os relatos das mulheres, especialmente familiares, que vivenciaram a experiência da educação católica no período investigado. A curiosidade de criança voltava a atenção para as histórias que eu não mais experienciava “na minha época”: o fato de que no colégio estudavam apenas as meninas; a disciplina e o rigor das religiosas, que também ministravam as aulas vestidas com os hábitos pretos que cobriam todo o corpo. Imaginava quão diferente e “chato” teria sido o “meu” colégio que não permitia que as meninas “fizessem nada”, que exigia o uso de uniformes impecáveis e uma obediência absoluta às suas regras.

Ao mesmo tempo, não percebia, tampouco questionava, a proximidade destas práticas com minha própria experiência<sup>6</sup>, e parecia-me “natural” o fato de que, como aluna do Colégio, na adolescência, em várias ocasiões, a inspetora de alunos adentrava, sem aviso prévio, as salas de aula e todas as alunas levantavam para que ela verificasse o comprimento das bermudas femininas: dirigia-se a cada uma de nós e realizava a conferência colocando quatro dedos acima de nossos joelhos esperando que o comprimento da bermuda coincidissem com essa marca, do contrário retornávamos para nossas casas a fim de providenciarmos uma vestimenta “mais adequada”.

O fato é que essa atitude reflexiva (a própria experiência de mim mesma em relação a essas práticas) só viria anos mais tarde quando passei a questionar minhas próprias experiências e perceber, “com outros olhos” a intensidade dos relatos das mulheres, que viveram o momento das décadas anteriores, no tocante a uma educação extremamente rígida no controle dos corpos, sentimentos e comportamentos, e da normatização tolhedora e delimitadora do papel social da mulher na função de mãe e esposa. O que me instigava era o fato que várias mulheres com as quais tive contato, e que passaram pela experiência da educação católica, no colégio em questão, assumiram posições de liderança e poder no controle de suas vidas, e cada qual, ao seu modo, determinou-se enquanto sujeito mulher.

No entanto, vislumbrar essa experiência do ponto de vista teórico e articular as possibilidades metodológicas que a contemplasse, apenas se consolidaria com o conhecimento e amadurecimento das questões teóricas que se descortinaram com o

---

<sup>6</sup> Apesar das práticas de ensino do Colégio estarem reformuladas, com o deslocamento do foco da educação católica para uma prática de educação religiosa, não totalmente ecumênica, porém menos centrada no catolicismo.

processo de realização do mestrado e dos exercícios analíticos colocados em prática para a apresentação dos artigos científicos, e especialmente, como já citado, a participação no Fazendo Gênero 7. Porém, as definições concretas sobre os caminhos da pesquisa somente puderam ser desenhadas com as sondagens iniciais ao campo, ou seja, ao Colégio e ao próprio contexto sócio-histórico da cidade.

A título de localização e contextualização, o *locus* privilegiado em que as experiências das mulheres com a educação católica puderam ser vividas e por mim pesquisadas é o Colégio Santo André, localizado na cidade de São José do Rio Preto<sup>7</sup>, interior do estado de São Paulo. O Colégio, fundado em 1920, foi, desde o início, dirigido pela Congregação Irmãs de Santo André<sup>8</sup>, de origem belga e orientação jesuítica. Foi o primeiro colégio de ensino médio, particular e confessional da cidade, e dedicado exclusivamente à educação feminina até 1973. A partir da década de 1930, o Colégio ofereceu, além do ensino secundário, a profissionalização através do magistério, no Curso da Escola Normal. A escola atuou em regime de internato, semi-internato e externato<sup>9</sup>. Havia também, desde 1944, a “Escola de Aplicação Bom Jesus”, anexo ao colégio, que funcionava como um local de estágio para as alunas do curso Normal, e, concomitantemente, como orfanato<sup>10</sup>, além de oferecer, gratuitamente, o curso primário a toda comunidade<sup>11</sup>.

Interessava-me, desta forma, resgatar a experiência das ex-alunas no período em que a educação era destinada exclusivamente ao público feminino (1920 a 1973) e influenciada pelos valores do ultramontanismo católico, num contexto social em que às mulheres era reservado o espaço privado, do doméstico, do casamento, do cuidado

<sup>7</sup> A cidade localiza-se no noroeste do Estado de São Paulo, à 440Km da capital. Foi fundada em 19 de março de 1852. Na década de 1940, a população era de aproximadamente setenta e quatro mil habitantes. Em 1970, registrou-se 124.034 de pessoas. Atualmente, sua população está próxima de quinhentos mil habitantes. (LODI, 2008. Informação verbal)

<sup>8</sup> A Congregação dirige o Colégio através de uma mantenedora: Associação Literária e Educativa Santo André.

<sup>9</sup> O regime de internato era exclusivo para as alunas que não residiam na cidade. As alunas não tinham a permissão para sair das dependências do Colégio, exceto com autorização das religiosas ou a pedido dos pais. No regime de semi-internato as alunas permaneciam em tempo integral no Colégio, manhã e tarde. No regime de externato as alunas permaneciam durante um único período na escola, pela manhã, e retornavam eventualmente ao Colégio para alguma atividade no período da tarde.

<sup>10</sup> Segundo Nilce Lodi (1967), o orfanato recebe meninas desamparadas, órfãs ou não, cujas famílias não tinham condições de dar sustento “material e moral”.

<sup>11</sup> Como possuía esse caráter assistencial por ser gratuito, no curso primário eram admitidos meninos, porém as turmas eram separadas: um período somente para as meninas, outro somente para os meninos.

com os filhos e com a família. Embora a fundação do Colégio Santo André tenha ocorrido na década de 1920, sua consolidação (inclusive no espaço físico característico em que atualmente se encontra) e ampliação das atividades apenas se realizaram na década de 1930. Aliada a todos esses fatores, a definição das décadas de 1940 a 1960 pareceu-me adequada em razão da possibilidade de entrevistar as ex-alunas sobre suas experiências na instituição em questão.

As definições de ordem prática e empírica foram concomitantes às indagações teóricas surgidas pelo fato de olhar o colégio católico a partir dessas décadas, que trazem consigo todo um arranjo sócio-cultural, da instituição de ensino e daquela sociedade, que possui graus de convencionalidade, de redundância e de interpenetração entre aquela realidade e aquele momento histórico e os relatos das experiências das mulheres coletados, posteriormente, em situação de entrevista, já impregnados de uma postura auto-reflexiva.

As perspectivas foucaultianas e dos estudos pós-estruturalistas de gênero orientaram meu olhar nas sondagens ao campo empírico, cujo primeiro contato foi realizado em novembro de 2006 numa visita<sup>12</sup> ao Colégio Santo André para a consulta de informações oficiais e históricas que contextualizariam a pesquisa. Buscava dados como a organização curricular, os regimentos internos, as fotografias, os livros e registros de alunas e matrículas, e toda sorte de documentação que possibilitasse perceber como se articulava o discurso e sua “vontade de verdade” e estratégias de poder no interior deste modelo de educação e daquela instituição de ensino específica.

Numa ocasião posterior, visitei também os arquivos do “Diário da Região” e do “A Notícia”, jornais de circulação diária<sup>13</sup>, a partir dos quais, através das colunas, artigos e publicidades, consegui perceber alguns elementos que povoavam o imaginário da cidade no período delimitado, especialmente os relacionados à imagem e lugar da mulher na sociedade e ao relacionamento entre homens e mulheres. Na mesma

---

<sup>12</sup> Na ocasião, a visita foi realizada também no Colégio Agostiniano São José que se dedicava à educação exclusiva dos meninos, a fim de verificar a possibilidade de traçar paralelos entre as experiências de mulheres e homens nestes colégios. Porém, o aprofundamento que a pesquisa requeria, aliado ao prazo para término do mestrado fez com que nos concentrássemos apenas na experiência feminina.

<sup>13</sup> O jornal “A Notícia” foi fundado na década de 1920 e já não existe, mas seus arquivos encontram-se disponíveis na hemeroteca da Casa de Cultura da cidade. O “Diário da Região” foi fundado em 1950, e continua em circulação.

oportunidade também visitei o Arquivo Público da cidade que conta com um acervo a respeito da história do município e conversei informalmente com o professor e historiador Agostinho Brandi, coordenador do Arquivo e profundo conhecedor da história da cidade, que sinalizou algumas ex-alunas do Colégio do Santo André com as quais poderia conversar.

Para exemplificar o que encontramos: a coluna intitulada “Momento Feminino” e “Boas Maneiras” datada de 25/07/1950 do Diário da Região traz os seguintes “conselhos”:

A jovem não deve mostrar-se curiosa, mais do que a perfeita discrição manda, com referência à ocupação, aos conhecimentos e à situação econômica do seu *'flirt'* ocasional. Do contrário, poderá esfriar um entusiasmo suscetível de aumentar da parte do mesmo. [grifos no original]

Ou ainda, em data logo posterior, 26/07/1950, no mesmo jornal (Diário da Região):

Comete falta grave a jovem ou senhora que em lugar público deixa que um homem a abrace pelos ombros ou pela cintura. Revela isso o pouco respeito que o mesmo lhe tem e ausência de zêlo [*sic*] pela sua reputação.

Em A Notícia de 04/01/1949 na chamada Coluna Espírita<sup>14</sup> havia um artigo criticando o uso de gírias por parte dos jovens, especialmente o uso de “velho” e “velha” para se referir a pai e mãe:

[...] semelhante desaire de compostura e linguagem, que é um produto legítimo da geração atual, já penetrou em todas as camadas sociais, invadindo até a mente de algumas dessas moças progressistas que imitam, muito bem, os homens, no geito [*sic*] de fumar e noutros modernismos salientes.

---

<sup>14</sup> Em ambos os jornais eram comuns a existência de colunas religiosas, especialmente a Coluna Católica que existia em ambos, mas pudemos verificar durante um período a existência da Coluna Espírita no jornal A Notícia.



E num artigo do Diário da Região do ano de 1962 que tratava sobre “intuição”, assim finalizava:

[...] o que falta na mulher em lógica e raciocínio ela consegue suprir maravilhosamente com a intuição, essa poderosa arma feminina que os homens respeitam.

Essas fontes escritas, desde fotos, regimentos, prontuários de alunas, notícias de jornais, a própria conversa com as pessoas relacionadas ao tema, são aqui pensadas, como ensina a perspectiva foucaultiana: não como verdades em si mesmas ou representações legítimas da própria realidade das coisas, e sim como práticas e expressões que não apenas nomeiam as relações sociais, mas as constituem, atravessam e rompem<sup>15</sup>. Entre os artigos de jornais e os documentos sobre a educação católica e o próprio ideal de mulher, que nesse contexto é essencializada no lar e na maternidade, podemos perceber uma gama de práticas sociais atravessadas por discursos discordantes e contraditórios, cuja contraposição entre um discurso “hegemônico” – com práticas e valores tradicionais – e um discurso “discordante” – com a introdução de novas perspectivas – é capaz de deslocar saberes e poderes, e engendrar outras (e novas) possibilidades de práticas e relações sociais.

Embora este estudo tenha se concentrado na análise dos relatos das experiências das mulheres, coletados em situação de entrevista, esse mergulho inicial ao campo empírico, com a pesquisa das fontes citadas, trouxe-me um campo de revelações e possibilidades analíticas que são constitutivas do contexto e contam também sobre o lugar da fala e da elaboração reflexiva que as mulheres fizeram de suas próprias experiências.

---

<sup>15</sup> O mesmo entendimento é aplicado aos próprios relatos e memórias das entrevistadas, que serão descritos no próximo tópico deste trabalho.

## 1.2 UM POUCO DE POSSÍVEL, SENÃO EU SUFOCO...*Michel Foucault*

Escolhas realizadas, a problemática da presente investigação estruturou-se, portanto, no questionamento de como as mulheres construíram suas subjetividades generificadas a partir da experiência com as práticas e dispositivos pedagógicos da educação católica que o Colégio em questão colocou em movimento. Essa problematização amparou-se na articulação entre o referencial teórico de Michel Foucault – cuja leitura fizemos sob o olhar e contribuições de Gilles Deleuze – e a produção feminista e dos estudos de gênero, especialmente as reflexões de Judith Butler, Teresa de Lauretis e Guacira Lopes Louro.

Tal articulação visibiliza a tensão que se desenha ao longo deste estudo. Assenta-se, por um lado, no cruzamento das dinâmicas de produção de sujeitos no interior de campos de discursos e poder, marcados e interpelados por uma matriz de relações de gênero que define o lugar, a hierarquia, e as fronteiras do feminino e do masculino. Por outro, expõe as possibilidades de resistências e agenciamentos que se travam nas práticas micropolíticas da vida diária, e engendram uma construção diferente do sujeito no gênero, que se afirmam no nível da subjetividade ou da experiência consigo mesmo.

Assumimos a posição de considerar como relevante o fato de que, no contexto da educação católica que tomava as mulheres como destinatárias, o discurso materializado nos esforços de normatizações morais e sociais, de instrução, de formas de sociabilidade, da organização física e arquitetônica dos espaços, estava elaborado e marcado pela condição de “mulheres” daqueles indivíduos, e que as práticas discursivas desenvolvidas naquele local eram objetivadas para conferir-lhes uma identidade, de acordo com um modelo normativo de mulher adequado ao momento histórico-cultural.

Nesse contexto, nosso objetivo central, a partir das perspectivas teóricas de Michel Foucault e Judith Butler, é ousar deslocar as questões de gênero de uma reflexão binária que opõe e hierarquiza dominantes e dominados, homens e mulheres, para uma articulação com a mobilidade e a instabilidade do sujeito, do saber e do

poder. Elementos sempre em disputa e que constantemente assumem novas posições nos campos discursivos nos quais se localizam e entre os quais transitam.

Portanto, orientamos esta dissertação sob a hipótese de que o sujeito é sempre um devir e a suposta identidade que lhe é conferida pela marca de um gênero não existe *a priori* da ação, do fazer-se mulher, a partir de formações discursivas específicas das quais essas mulheres apropriam-se de múltiplas formas e constituem a experiência consigo mesmas.

A suposição aqui desenhada é que os dispositivos pedagógicos colocados em prática na educação católica, nos moldes desenvolvidos e vivenciados no Colégio em questão, mesmo atuando sob uma discursividade a respeito da mulher referenciada no casamento e na maternidade, abriram “linhas de fratura” (DELEUZE, 2007) que tornaram possíveis novas formas de construção de si para aquelas mulheres. Como nos inspira o título desse sub-capítulo, perceber quais são as possibilidades de uma época, seus saberes e os poderes circulantes, com as quais os indivíduos podem se relacionar para construírem-se a si próprios como sujeitos.

A idéia de um sujeito fundador e soberano, uma “forma universal de sujeito que se encontra em qualquer lugar” é rechaçada por Foucault e o sujeito é entendido como constituído por meio de práticas de assujeitamento (de saber e de poder) ou, considerando as possibilidades de liberdade e resistência, de maneira mais autônoma, tendo em vista as regras, estilos e convenções disponíveis no meio cultural. (FOUCAULT, 1994)

Através dessa dinâmica é possível perceber as três grandes instâncias que Foucault distingue e articula: o saber, o poder e a subjetividade, sendo esta última o que Deleuze, em sua leitura de Foucault, chama de dimensão do “si-mesmo” ou a “dobra da linha” que constitui os processos de subjetivação:

A linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o faça possível. [...]. É um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas quanto aos saberes instituídos. (DELEUZE, 1990).

É a possibilidade de pensar o sujeito a partir de formas normatizadas de sujeição, porém, efetuando certas operações sobre si mesmo para transformar e constituir para si uma forma desejada de existência, para além desses poderes e saberes instituídos em determinado lugar e tempo. Este tipo de relação consigo mesmo “pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como sujeito moral de suas ações” constitui, para Foucault (1995, p. 263), o domínio da ética, a qual aspira a um determinado estilo de vida, no sentido de uma “estética da existência”.

Do mesmo modo, para a perspectiva de gênero assumida neste trabalho, orientamo-nos pelo questionamento que Butler faz de que a atribuição do gênero, simplesmente enquanto construção cultural, é uma forma mesma de naturalização de atributos femininos e masculinos e configuração de relações sociais universalizadas e essencializadas agora dentro da cultura:

A idéia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso [...] a cultura se torna o destino. (BUTLER, 2003, p. 26)

O debate pode ser ampliado, conforme sugere Butler (2000), com a problematização de que o próprio “sexo” não é, simplesmente, um dado corporal sobre o qual o constructo cultural do gênero é imposto. O sexo é uma das normas pelas quais “alguém” se torna viável e que qualifica um corpo para a vida no interior de uma inteligibilidade cultural. Como afirma Butler (2000), o sexo é um “ideal regulatório” cuja materialização ocorre através de uma reiteração forçada de determinadas normas, pelas quais adquire seu efeito naturalizado.

O sujeito é constituído por meio de uma identificação com a normatividade do sexo que produz um domínio de exclusão e abjeção, que não está completamente “fora” do sujeito, mas produz seu “exterior constitutivo”. A construção do gênero, portanto, se estrutura através de meios excludentes, de forma que o que é legitimamente descrito como “humano” não se produz apenas sobre e contra o inumano, mas por meio de um conjunto de apagamentos radicais que recusam a

possibilidade de articulação cultural. A construção do sujeito humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos “humano”, o inumano e o humanamente impensável. Locais excluídos que limitam o exterior constitutivo do “humano” e desenham as fronteiras da perturbação e da rearticulação. (BUTLER, 2000)

Segundo Butler (2000), a própria necessidade de reiteração constante das normas regulatórias que materializam o sexo, visibiliza a instabilidade que constituem essas construções e a possibilidade de emergir aquilo que não pode ser definido ou fixado pela norma. São essas instabilidades geradas neste processo que marcam a possibilidade pela qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma e colocar em questão sua própria força hegemônica. (BUTLER, 2000)

O processo de generificação é construído pelas relações diferenciadoras pelas quais os sujeitos se transformam em ser. No entanto, o “eu” ou o “nós” não precede nem segue o processo de generificação, mas emerge no interior das próprias relações de gênero e como matriz dessas relações. Trata-se mais de um lugar de disputa política do que de uma postura fundamentalista. O sujeito que se faz a si mesmo, é sempre de alguma forma o “eu” interpelado por inúmeras possibilidades e constituído por elas. Desse ponto de vista o “eu” não é situado, mas como afirma Butler:

Constituído por posições e essas posições não são meros produtos teóricos, mas são princípios organizadores totalmente embutidos de práticas materiais e arranjos institucionais, aquelas matrizes de poder e discurso que me produzem como sendo viável. Com efeito, esse eu não seria um eu pensante e falante se não fosse pelas próprias posições a que me oponho, pois elas, as que sustentam que o sujeito deve ser dado de antemão, que sustentam que o discurso é um instrumento ou reflexão desse sujeito, já fazem parte do que me constitui. (BUTLER, 1998, p. 24)

Dizer que existe uma matriz de gênero que institui e sustenta o sujeito não significa afirmar que existe uma matriz singular e determinista como na proposta que se estabeleceu entre cultura e natureza, em que o modelo de gênero como construção, supõe que a cultura ou uma agência do social age sobre uma natureza pressuposta como uma superfície passiva, fora do social. Tampouco significa afirmar que existem estruturas tais como a cultura, o discurso ou o poder que ocupam o lugar gramatical do sujeito. Significa, segundo afirma Butler (2000), instalar essa “matriz” na posição-de-

sujeito no interior de uma formulação que necessita ser repensada. A “construção” não é sujeito nem ato, mas um processo de reiteração de poder em que ambos, sujeito e ato, vêm a aparecer de forma persistente e instável. (BUTLER, 2000)

Em sua compreensão crítica da sexualidade Foucault (2006) não a vê como um atributo simplesmente inerente aos seres humanos, mas como um conjunto de efeitos produzidos em corpos, em comportamentos e nas relações sociais. Embora a teoria feminista encontre na obra de Foucault uma base importante para a ampliação do debate sobre a construção e desconstrução do gênero, uma das críticas que se pode tecer sobre sua obra é que ele não considera a questão da sexualidade como “gendrada”. Ou seja, não leva em consideração os apelos diferenciados e os investimentos conflitantes que mulheres e homens fazem em relação aos discursos e nas práticas da sexualidade, bem como na constituição da própria subjetividade. Nesse aspecto, Teresa de Lauretis (1994) afirma ser o gênero tanto produto como um processo de diferentes tecnologias sociais (como a escola), discursos e práticas da vida cotidiana que engendram tanto representações como auto-representações responsáveis por constituir indivíduos concretos em mulheres e homens.

A constituição do sujeito, e especificamente de um sujeito mulher, é um movimento contínuo entre a representação do gênero (dentro do seu referencial androcêntrico) e o que essa representação exclui ou torna irrepresentável. Segundo Lauretis (1994) é nos interstícios das instituições e nas brechas encontradas nos aparelhos de poder/conhecimento – o que ela denomina de *space-off*<sup>16</sup> – que se encontram os termos de uma construção diferente do gênero.

Nessa perspectiva, a subjetivação do sujeito no gênero segue um movimento entre o espaço discursivo (representado) das posições proporcionadas pelos discursos hegemônicos, e o *space-off*, o outro lugar desses discursos, com práticas sociais e discursivas que se construíram às margens dos discursos hegemônicos. No entanto, como salienta Lauretis (1994), ambos os espaços – o discursivo e o *space-off* – não se

---

<sup>16</sup> Teresa de Lauretis (1994) usa a expressão *space-off* emprestada da teoria do cinema como forma de referir-se ao espaço não visível no quadro, mas que está presente implicitamente a partir daquilo que a imagem torna visível. Em suas palavras: “o *space-off* existe concomitantemente e paralelamente ao espaço representado, tornou-se visível ao notar sua ausência no quadro ou na sucessão de imagens, e demonstrou que ele inclui não só a câmera (o ponto de articulação e perspectiva através do qual a imagem é construída), mas também o espectador (o ponto onde a imagem é recebida, re-construída, na/como subjetividade).” (LAURETIS, 1994, p. 237-238).

opõem um ao outro, mas coexistem, concorrentes e em contradição. Não se trata de dialética, integração ou combinatória, mas da “tensão na contradição”, da multiplicidade e da heteronomia.

Assumindo tais posicionamentos teóricos, os objetivos dessa pesquisa foram, num primeiro momento, perceber, através dos relatos das mulheres entrevistadas, como se estruturaram os dispositivos pedagógicos pelos quais se estabeleceram as práticas discursivas e não-discursivas que forjaram a generificação de um sujeito “mulher”, e como essas práticas articularam-se como produtoras de uma subjetividade feminina normatizada, no Colégio em estudo. Num momento posterior, através do exame das narrativas das ex-alunas sobre suas experiências e trajetórias de vida no Colégio Santo André e a partir dele, perceber e analisar como as mulheres elaboraram a experiência consigo mesmas. Experiência que poderia tanto colocar o pêndulo na estruturação e reprodução ou deixar a ambigüidade e a matiz, quanto romper em produções de sentido divergentes ou absolutamente novas ao que era apresentado como modelo de uma representação de gênero.

Compreendemos e analisamos os dispositivos pedagógicos, conforme sugere Jorge Larrosa (2002), como práticas desenvolvidas no interior do Colégio em questão, pelas quais se produziu e se transformou a experiência que as mulheres pesquisadas construíram (e constroem) de si mesmas.

Segundo Deleuze (1990) os dispositivos são “máquinas de fazer ver e de fazer falar”, uma espécie de novelo composto por diferentes linhas que não delimitam sistemas homogêneos, mas formam processos sempre em desequilíbrio. Para desemaranhar essas linhas, como ensina Deleuze, é necessário traçar um mapa, instalarmo-nos sobre as próprias linhas do dispositivo não para buscar suas origens, mas para apreender a lógica de seu funcionamento.

Do ponto de vista da educação, Jorge Larrosa (2002, p. 36-37) vê na análise dos dispositivos uma forma de questionar o que chama de “inércias teóricas”. Por um lado, a crença arraigada em um projeto de “realização humana” que fundamenta os planejamentos para a educação e para as práticas educativas. Por outro, a idéia de que a educação é apenas uma mediadora que dispõe de recursos para a conclusão desse projeto de “realização humana”. O autor considera que a educação não é apenas

transmissora de uma experiência “objetiva” do mundo exterior, um corpo de conhecimentos pedagogicamente planejados, mas produtora da própria experiência que os indivíduos constroem e possuem de si mesmos como “sujeitos”. (LARROSA, 2002, p. 45)

Para Lauretis (1994, p. 228) a experiência é “um complexo de efeitos, hábitos, disposições, associações e percepções significantes que resultam da interação semiótica do eu com o mundo exterior” e nos engendram como femininas ou masculinos. É o processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais, e que se altera e é continuamente reformulada para cada sujeito através de seu engajamento na realidade social – realidade esta que é constituída, de forma capital, pelas relações sociais de gênero.

Entendemos que tomar a categoria “experiência” como ponto de partida para uma análise não implica simplesmente aceitá-la como evidência irrefutável para a explicação. Como alerta Joan Wallach Scott (1999), tornar a experiência visível impede a análise de seu funcionamento interno e de sua historicidade nos quais se estabelecem categorias de representação como homem/mulher, homossexual/heterossexual, negro/branco com *status* de identidades inexoráveis. Segundo Scott a experiência é algo sobre o qual se produz o conhecimento e não pode ser tomada como a origem da explicação ou a evidência autorizada, vista ou sentida, que o fundamenta.

Historicizar a experiência para Scott, numa interlocução com Foucault, é compreender como discursos, em sua temporalidade, posicionam e produzem os sujeitos. Mais do que isso, conforme afirma Francisco Ortega (1999) em sua leitura de Foucault, a experiência é algo do qual se sai transformado e constitui-se em transformações que o sujeito deve experimentar para alcançar outra forma de ser.

A experiência no gênero, seguindo as argumentações de Lauretis (1994), é constituída por efeitos de significados e auto-representações produzidas no sujeito pelas práticas, discursos e instituições sócio-culturais que produzem mulheres e homens – as chamadas tecnologias de gênero. A escola, nesse sentido, como uma tecnologia social, participa do processo de generificação dos sujeitos:



A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o 'lugar' dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos 'fazem sentido', instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. (LOURO, 2004, p. 58)

Assumindo essas questões como um possível caminho para a condução dessa investigação, a forma pela qual a análise do material empírico se concretizou, numa primeira etapa, elencou as dimensões fundamentais de um dispositivo, adaptadas da leitura de Deleuze (1990): visibilidade e enunciação (relacionadas aos saber); poder; e subjetividade. Essas dimensões são as linhas sobre as quais nos tentamos colocar para articular o material empírico com a problemática de pesquisa, a fim de, num primeiro momento, sistematizar quais foram as práticas e dispositivos pedagógicos orientados para a produção de "sujeitos femininos e cristãos", colocados em movimento no Colégio Santo André.

Na segunda etapa, através da análise das narrativas das ex-alunas, tentar perceber como essas mulheres relacionaram-se com tais práticas e dispositivos durante suas experiências como alunas daquela escola, e como, a partir dessas experiências, (re)elaboraram a experiência consigo mesmas ou como essas mulheres articularam suas subjetividades nos mais diferentes aspectos, a partir daquelas experiências de generificação no colégio católico. Algumas indagações ao material das entrevistas orientaram nossa análise para tentar responder a essas questões, tais como: quais aspectos da experiência como alunas essas mulheres privilegiaram em seus relatos?; Como se relacionaram com as práticas e os dispositivos pedagógicos do Colégio?; Qual é o significado que elas (re)constroem e atribuem a essas experiências?; Como forjam seus espaços sociais enquanto sujeitos generificados? E quais são eles?

Tais indagações objetivam perceber, supostamente, as diferentes formas pelas quais as mulheres passaram pela mesma experiência de estar naquela escola e como teceram suas subjetividades generificadas, bem como a ressonância que tal experiência teve na estruturação de suas vidas adultas: quais as marcas, o que mudou, o que ficou para cada uma delas?

Pensamos a escolha deste caminho metodológico como adequado para perceber e analisar as tensões permanentes entre a reprodução e o agenciamento na (re)construção de subjetividades generificadas, assim como a variabilidade e as contradições presentes nesse processo. Através das dimensões dos dispositivos (enunciação e visibilidade; poder; e subjetividade), por um lado, conseguimos analisar as práticas discursivas e não-discursivas que a escola engendrou para a produção de “sujeitos femininos e cristãos”. Por outro, através da narrativa das experiências das mulheres e de suas trajetórias de vida, conseguimos perceber e analisar práticas, comportamentos e discursos com os quais as mulheres “en-gendraram” suas experiências de vida concretas. Esta é uma dentre inúmeras possibilidades e recortes para se conduzir a presente investigação. Empreendemos uma escolha. Tentamos percorrer uma trilha, muitas vezes fechada e sinuosa, tateando as possibilidades de compreensão de nosso objeto, sem jamais pretender alcançar um lugar seguro e uma estabilidade para as conclusões.

Assim, se quisermos adotar uma perspectiva foucaultiana, não devemos partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura – uma suposição que não faz o mínimo sentido nessa perspectiva. Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras. (VEIGA-NETO, 2007, p. 19)

Embora tenhamos feito uma pesquisa documental nos registros da escola e da própria cidade, nossa preocupação neste trabalho se restringe menos aos elementos formais e oficiais da educação, como: prontuários de alunas, currículo e diretrizes curriculares, organização burocrática, física e arquitetônica, etc. O presente estudo se atém, sobretudo, em perceber as práticas e dispositivos pedagógicos do Colégio centrados nas práticas cotidianas, como: a rotina na escola, as formas de sociabilidade, o jogo entre permitido e proibido, a vigilância, as recompensas, e na relação que as ex-alunas estabeleceram com esses dispositivos para engendrarem uma experiência consigo mesmas, enquanto sujeitos generificados.

Tais elementos e aspectos não estavam registrados em nenhum documento, precisavam ser coletados através das fontes orais, dos relatos das mulheres que

viveram essa experiência e reconstruíram-na com múltiplos significados. Por isso, pensamos que a presente investigação também contribui para o registro da história de vida das ex-alunas do Colégio Santo André em relação a suas vivências naquele lugar e tempo, com toda carga de alegrias, medos, frustrações, conquistas que perpassam a (re)construção das subjetividades no espaço escolar e que adquirem novos sentidos na narração.

Nesse sentido, ao narrar suas experiências as mulheres estabelecem e explicitam a construção e a interpelação de formas normatizadas de representação e auto-representação de gênero, ao mesmo tempo em que se constitui numa forma auto-reflexiva que situa a experiência como um ato político e uma prática de resistência. Conforme salienta Walter Benjamin (1986), na rememoração (que constitui o processo de narrar) as lembranças levam à reflexão sobre o acontecimento lembrado, com releituras, atualizações e reelaborações. Por isso mesmo lembrar (e narrar) é um ato político, atravessado pela história e por eventos que compõem o tecido social, de onde é possível ressignificar e reinventar como uma prática de resistência.

Para o tratamento do material empírico, entendemos que o discurso, segundo a perspectiva foucaultiana, recusa explicações unívocas e interpretações últimas que busquem o sentido oculto das coisas, “para Foucault não há nada por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos” (FISCHER, 2001, p. 198). O discurso, assim entendido, não se presta a uma interpretação da realidade social, visível ou oculta, é, antes, materialidade, o próprio terreno da prática social imersa em relações de poder e saber. Nesse sentido, a proposta foucaultiana concebe a formação discursiva como prática que possui regularidades e revelam sua condição de existência por meio de dispositivos identificáveis, que não residem na mentalidade ou na consciência dos indivíduos, mas estão presentes no próprio discurso e se impõem a todos que vêem e falam de um determinado campo discursivo. (FOUCAULT, 1997).

Essa perspectiva se coaduna em boa medida com a teoria butleriana que também concorda com a idéia de que há uma construção discursiva das diferenças materiais entre os sexos, que estas estão impregnadas de relações de poder. O sexo é uma categoria normativa que produz, circunscreve e regula o corpo permitindo ou interditando certas identificações para produzir um corpo sexuado, culturalmente

inteligível. Mas, não há um sexo nu, pré-discursivo, que não esteja sujeitado à significação social, e que uma vez encontrado faz com que a materialização do sexo e a sexualização da matéria lhe sejam concomitantes. O sujeito é constituído através da força da exclusão e da abjeção. Nesse caso, a noção de discurso contempla e formula zonas abjetadas, o não dito, não revelado, o enganoso, a experiência que não é narrada, aquela que não pode ser ouvida e reconhecida. (BUTLER, 2000)

De um lado, a materialização de normas exige processos identificatórios pelos quais as normas são assumidas ou apropriadas, e essas identificações precedem e possibilitam a formação de um sujeito, mas não são, estritamente falando, executadas pelo sujeito; os limites do construcionismo ficam expostos naquelas fronteiras da vida corporal, em corpos abjetos ou deslegitimados que deixam de contar como corpos. A formação do sujeito exige uma identificação com o “fantasma normativo do sexo”. Essa identificação ocorre através de um repúdio que produz um domínio de abjeção, num repúdio sem o qual o sujeito não pode emergir. A materialização de sexo diz respeito à regulação de práticas identificatórias de forma que a identificação com a abjeção do sexo será persistentemente negada. O discurso faz o mesmo processo. Há perturbação não como um questionamento permanente das normas sociais condenando ao fracasso, mas como um recurso crítico na luta para articular os próprios termos da legitimidade e da inteligibilidade simbólica.

Com base na perspectiva teórica adotada neste estudo, a entrevista constituiu-se no instrumento de coleta de dados adequado e privilegiado para revelar um determinado tipo de discurso – ela permite à narradora assumir a posição do sujeito falante autorizado que pode derrubar a norma, burlar a fala, revelar o que interessa, e pensar sobre si. Desta forma, a modalidade de entrevista escolhida foi a entrevista narrativa que tem início com “uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002. p. 93). Os mesmos autores ainda afirmam que um acontecimento pode ser traduzido em termos gerais ou são indexados, neste último caso, significa que a referência é feita a acontecimentos concretos no tempo e espaço:

Narrações são ricas em colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são seqüenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado. [...]. A narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, as motivações e as orientações do sistema simbólico do ator. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002. p. 93)

Para tanto, seguimos um roteiro de perguntas aberto, estimulando as entrevistadas a contarem suas experiências no Colégio em relação a temas gerais como a rotina, as formas de sociabilidade entre alunas e entre alunas e professoras e professores, a disciplina, os conteúdos de sala de aula, os fatos mais significativos para cada uma delas. Procuramos interferir o mínimo possível nas falas, respeitando a espontaneidade dos relatos, embora saibamos que a simples presença do pesquisador e suas indagações exercem influência e orientam o depoimento num sentido que não teria percorrido se o entrevistado estivesse livre. A questão da espontaneidade aqui entendida, como afirma Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991, p. 82), “o que é feito por seu próprio impulso, em decorrência de um primeiro movimento”. E possibilitaria um melhor nível das informações já que o “indivíduo não teria tempo para disfarçar ou mascarar deliberadamente sua opinião ou sua informação”. (QUEIROZ, 1991, p. 82)

Segundo Jens Brockmeier e Rom Harré (2003), a narrativa, oral ou escrita, é uma forma especial de discurso que se apresenta como uma estória contada de acordo com certas convenções, e apesar de se tratarem de versões da realidade muito específicas à situação e ao sujeito, as narrativas (as estórias e seus interlocutores) se relacionam com uma base histórico-cultural de produção, ou seja, “nosso repertório local de formas narrativas é entrelaçado a um cenário cultural mais amplo de ordens discursivas fundamentais, que determinam quem conta qual estória, quando, onde e para quem.” (BROCKMEIER; HARRÉ, 2003, p. 527)

Etimologicamente narrar significa “arrastar para frente” ou deriva de *gnarus* ou “o que sabe”, “o que viu”, portanto, o que o indivíduo narra não é em si-mesmo, mas está mergulhado em estruturas narrativas e discursivas que lhe são pré-existentes e “em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência” (LARROSA, 2002, p. 70).

A história das formas nas quais os seres humanos construíram narrativamente suas vidas e, através disso, sua autoconsciência, é também a história dos dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades. (LARROSA, 2002, p. 71)

Ao relatar fatos da experiência vivida, a pessoa reconstrói sua própria trajetória imprimindo-lhe novos significados. Nesse sentido, a narrativa, enquanto relato da experiência, não representa a realidade dos fatos, mas cria e transforma a própria realidade e reconstrói a compreensão que o sujeito tem de si mesmo, como ressalta Maria Isabel da Cunha (1997)

Para Denice Bárbara Catani e Paula Perin Vicentini (2003) os sujeitos criam, ao construir uma narrativa, uma imagem de si próprios que é uma instância da realidade que representa a sua maneira de elaborar a própria existência, especialmente em relação às escolhas efetuadas no decorrer da vida e aos valores cultuados. Além disso, segundo as mesmas autoras:

Quando os sujeitos se voltam para o passado [...] eles não só sofrem a influência do distanciamento temporal que atua em todo processo memorialístico, apagando determinadas experiências e intensificando outras, mas também operam uma seleção, ao escolher os fatos considerados dignos de ser divulgados e ao privilegiar determinados aspectos em detrimento de outros, em busca de dar sentido ao relato da própria vivência.(CATANI; VICENTINI, 2003, p. 153)

Os aspectos mencionados acima são fundamentalmente importantes, e requerem especial atenção da(o) pesquisador(a), uma vez que “o onde”, “o porquê”, “o como” e “para quem” a narrativa é feita determina a forma e o conteúdo dos relatos, e conseqüentemente, os resultados da pesquisa. Ao narrar-nos estabelecemos, regulamos e modificamos a própria experiência conosco mesmos, no interior de certos dispositivos. A própria situação de entrevista, nessa aproximação, pode constituir-se como um dispositivo que estabelece como e o que deve ser contado.

Narrar a própria história pessoal é também acessar a memória que, segundo Larrosa (2002), não implica apenas invocar a presença do passado, mas fundamentalmente um processo de “imaginação e composição” que opera sobre a própria experiência de si.

Segundo Belmira Amélia Barros Oliveira Bueno, Cynthia Pereira de Sousa e Denice Bárbara Catani (2000), falar do “eu” e abordar a questão da identidade em narrativas é perceber como o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo. Porém, as autoras alertam sobre o cuidado com a ilusória suposição da existência de um “eu” monolítico, construído linearmente, e que para ser identificado basta que o sujeito acesse sua memória. Obstáculos como esses, bem como a existência de limites entre realidade e fantasia no processo de narrar são aspectos que devem ser cercados de cuidados por parte do(a) pesquisador(a). Um outro ponto importante a ser considerado é a difícil separação entre a memória do sujeito e a memória dos outros.

As próprias autoras sugerem algumas alternativas para se considerar essas questões, no sentido de perceber que é uma variedade de “eus” que emergem pela rememoração e interação produtivas presentes na vida cotidiana, e é especialmente pela narração, dentro desses contextos de interação e relações interpessoais, que os “eus” lembrados são (re)construídos.

Para Deleuze (1990) essa relação entre passado, presente e futuro se faz no entendimento de que:

o atual não é o que somos, mas aquilo em que vamos nos tornando, o que chegamos a ser, quer dizer, o outro, nossa diferente evolução. É necessário distinguir em todo o dispositivo, o que somos (o que não seremos mais), e aquilo que somos em devir: a parte da história e a parte do atual.

Cercamo-nos de tais cuidados e ponderações e admitimos que, em razão das variações, reconstruções e interferências internas e externas, o processo de narrar possui essas peculiaridades que investe a presente pesquisa de múltiplas possibilidades e resultados, e múltiplos recortes para aproximarmos de nosso objeto. Pensamos ser este um possível caminho (o que não exclui outras perspectivas), e assumimos a “instabilidade” da utilização da narrativa e da categoria da experiência como uma característica que está em consonância com as possibilidades de pensar o sujeito (e a construção das subjetividades) como um devir.

A seguir, apresentamos nossa trajetória no campo, mostrando como se deu a escolha das ex-alunas e o andamento das entrevistas.

### 1.3 “NA MINHA ÉPOCA” – NOTAS SOBRE O CAMPO

Em todos os momentos em contato com o Colégio Santo André a receptividade com a pesquisa, por parte da direção e funcionárias, delineou-se positivamente, não sendo difícil acessar as informações ou encontrar pessoas dispostas a ajudar. Várias mulheres, entre funcionárias e professoras do Colégio Santo André, foram ali alunas no período escolhido para estudo, o que, nas conversas informais nos corredores do Colégio, sempre motivava um “na minha época”, sinalizando o início de uma história que nos ajudaria na trajetória de delimitação do objeto da pesquisa. De forma geral, todas as entrevistadas, funcionárias ou não, guardaram boas lembranças e um sentimento de nostalgia em relação “à época do colégio”.

Utilizando desses contatos iniciais, sentimos a necessidade de realizar algumas entrevistas, formando um grupo de controle, que tornasse possível, por um lado, testar e aprofundar os dados empíricos e subjetivos disponíveis, e, por outro, proporcionar um distanciamento necessário em relação ao objeto de pesquisa, estabelecendo algumas categorias que possibilitassem a análise do ponto de vista teórico.

Realizamos inicialmente cinco entrevistas<sup>17</sup>: duas foram realizadas com pessoas de nosso convívio pessoal, e ambas cursaram o ensino secundário; uma delas entre os anos 1955 a 1956; e outra de 1960 a 1965. As outras três entrevistadas eram irmãs e o critério de escolha residiu no fato de que uma delas se dedicou ao resgate da história da cidade e muito escreveu sobre o Colégio Santo André, sendo uma figura muito conhecida na cidade, e indicada pela própria diretoria do colégio. Esta cursou o ensino secundário durante dois anos (1946 a 1948) para acompanhar as irmãs que estavam matriculadas no curso Normal.

O pouco refinamento dos critérios de escolha dos entrevistados nesta fase da pesquisa possibilitou que atingíssemos os objetivos de tomar o primeiro contato com o campo e com a realidade das entrevistas, resguardando a possibilidade de retornar a

---

<sup>17</sup> Destas cinco entrevistas, aproveitamos efetivamente para análise final apenas duas, em razão dos critérios de tempo de estudo no Colégio que adotamos para considerar as entrevistas válidas. A despeito disso, todos os relatos, mesmo os informais nos corredores do Colégio, foram importantes para pensarmos o objeto.



estas pessoas num momento posterior para preencher as lacunas que se apresentassem com a transcrição e análise do material.

Estas entrevistas não foram, em conteúdo, diferentes das que se seguiram: as entrevistadas, estimuladas a contarem sobre suas experiências no Colégio, relatavam os momentos de sociabilidade entre as alunas, a disciplina e as regras impostas pelo colégio, os fatos mais marcantes e sua relação com a essas práticas pedagógicas, os detalhes de sua vida particular a partir daquele lugar. Porém, essas entrevistas foram extremamente importantes para que percebêssemos e ensaiássemos alternativas e uma postura durante as conversas que não configurasse, pelo nosso caráter de ex-aluna, (e por algumas delas serem funcionárias da escola) que nossa intenção era o somente o relato de aspectos positivos sobre o Colégio e sobre a omissão de possíveis fatos desagradáveis, traumas e críticas.

Quanto às demais entrevistadas, foram selecionadas por indicação das primeiras pesquisadas com as quais conversamos e pela direção e funcionárias do próprio Colégio. Pelo menos três anos de permanência no Colégio e o fato de freqüentarem o externato foram os critérios adotados para a escolha dessas pessoas. Quinze foi o número total de entrevistas<sup>18</sup>. Com exceção de uma entrevistada que realizou apenas o curso Normal, todas as outras realizaram no Santo André o curso ginásial, três também o primário, e oito o Curso da Escola Normal.

Esclarecemos também que em quatro depoimentos as mulheres privilegiaram o relato de suas experiências como alunas – e/ou funcionárias do Colégio – em detrimento de aspectos mais pessoais de suas trajetórias de vida fora da escola. Tais aspectos eram fundamentais para pensarmos as tensões entre a reprodução e o agenciamento, que envolvem os processos de subjetivação e generificação, razão pela qual não os utilizamos no sub-capítulo 3.2 desta dissertação – momento em que analisamos como as mulheres forjaram seus espaços sociais e quais espaços ocuparam enquanto mulheres, de forma a perceber e analisar as reproduções, as matizes, as resistências e os agenciamentos em relação a um modelo normatizado de mulher.

---

<sup>18</sup> Computando as duas entrevistas iniciais que consideramos, realizamos mais quinze, totalizando dezessete entrevistas, mas em razão dos critérios que adotamos para eleger como válidas as entrevistas, outras duas não foram aqui contabilizadas.

Em relação às décadas delimitadas, entrevistamos sete mulheres matriculadas ao longo da década de 1960, quatro entre as décadas de 1950 a 1960 e quatro entre as décadas de 1940 e 1950<sup>19</sup>. Oito entrevistadas trabalham atualmente no Colégio como funcionárias administrativas ou professoras do ensino infantil ou fundamental. Nesse sentido, observamos que a escola também formava para si, tanto do ponto de vista do trabalho remunerado feminino através da contratação das ex-alunas para o magistério e para as áreas administrativas, bem como para a vocação religiosa. Não entrevistamos nenhuma ex-aluna que tenha se tornado religiosa, mas durante as entrevistas era freqüente a lembrança e o relato das mulheres sobre antigas colegas que se tornaram freiras.

Em relação à formação escolar e profissional, doze entrevistadas realizaram o curso Normal, a maioria o fez no próprio Colégio Santo André. Com exceção de duas, todas as entrevistadas possuem curso superior – Letras, Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia. Aqui o fator determinante para escolha dos cursos, segundo os relatos, foi também limitante, em razão de não existir na cidade, nas décadas pesquisadas, muitas opções em relação aos cursos superiores.

As entrevistas com as funcionárias do Colégio puderam ser realizadas no próprio local de trabalho. Cientes da profundidade que a pesquisa requeria, tivemos autorização da direção para a considerável duração de cada entrevista (em média duas horas). As demais foram realizadas na residência das pesquisadas. A diferença mais marcante entre as entrevistadas que permanecem como funcionárias do Colégio, e principalmente entre as que se tornaram professoras, é a constante e inevitável comparação em relação “à sua época”. Os conteúdos mais recorrentes versam sobre o relacionamento entre alunos e professoras, ora ressaltando seu pesar pela falta da “disciplina” que existia naquela época ora salientando que em virtude de terem vivenciado a experiência de um tolhimento grande em relação ao corpo, comportamento e atitudes procuram estabelecer com seus alunos uma relação menos constrangedora.

---

<sup>19</sup> Uma destas entrevistadas estudou no referido colégio entre 1936 a 1940, mas consideramos ouvir e registrar seu relato como uma oportunidade única e relevante para nossa pesquisa.

No início do processo, preocupava-nos o fato de que o caminho da entrevista nos conduzia para fatos da vida particular das pesquisadas e que tais questionamentos pudessem causar constrangimentos e não obtivéssemos os resultados desejados. Esta preocupação era relevante especialmente em razão da significativa diferença de idade entre pesquisadora e pesquisadas. Sobre isso Queiroz (1991, p. 82-83) nos alerta:

no caso de entrevistas com pessoas de idade [...] a diferença de gerações pode ocasionar esquecimentos e lacunas de determinados fatos, ou, ao contrário, ênfase e exagero de determinados pontos, ora por julgar o velho informante que os jovens não compreenderiam, ora para não parecer ridículo, ora por desejar mostrar, com detalhes minuciosos, quão boa é sua memória, ou quão melhor era seu tempo.

Em geral, surpreendeu-nos positivamente a receptividade com que as pessoas nos acolheram, e o desprendimento com o qual nos relataram fatos extremamente particulares, muitas vezes profundamente dolorosos. As entrevistas realizadas nas residências das entrevistadas desenvolveram-se num clima bastante familiar, e todas estavam previamente agendadas. Percebemos que, às vezes, as pessoas haviam preparado de antemão algumas respostas, assim como apontaram as primeiras entrevistas, mas a condução da conversa desenvolvia-se de forma muito espontânea e não era incomum algumas entrevistadas terminarem dizendo: “nossa, mas você me fez falar muita coisa”.

Com exceção de uma entrevista, o uso do gravador não foi um impedimento aos relatos, embora, algumas vezes, para um fato ou outro, nos foi pedido o desligamento. Estes momentos eram especialmente interessantes, pois consistiam nos acontecimentos que denunciavam também os temas ou discursos constrangidos para as entrevistadas, principalmente os desentendimentos familiares: brigas e separações.

Uma das entrevistadas não aceitou o uso do gravador, o que se constituiria num problema de aproveitamento dessa fala, em razão dos detalhes e da longa duração das conversas, não fosse a grande ilustração sobre relações de poder que presenciamos. Realizamos um contato prévio para agendar uma conversa pessoalmente, já no primeiro momento a entrevistada deixou claro que não permitiria a gravação. Como era um importante contato, aceitei, e no dia combinado a entrevistada recebeu-nos em sua

casa, acompanhada pelo marido, com a história do Colégio redigida por ela a próprio punho, embora tivéssemos explicado que aquele não era nosso objetivo. Para nossa surpresa, o marido tomou a iniciativa da leitura do material escrito, em voz alta, para “checar” se eu precisava de mais alguma informação sobre a história do Colégio. Insisti nos detalhes com a entrevistada, que se mostrou bastante disposta ao relato, porém a todo momento, ele interpelava a fala da esposa determinando o que era ou não importante dizer: “Olha, isso não interessa, não é isso que ela quer saber”. E ela interrompia a fala. O marido, nesse episódio, construía a experiência da esposa sobre si mesma, determinando as regras do que poderia ser dito e de como esse discurso deveria ser pronunciado naquele momento<sup>20</sup>.

O quadro abaixo apresenta dados gerais sobre as entrevistadas, porém sem fazer referência a características muito específicas e particulares. Suas identidades estão preservadas com a adoção de nomes fictícios. Optamos por articular outras informações sobre as entrevistadas (como escolha profissional, classe social, idade dos casamentos) aos seus relatos e as experiências, o que será desenvolvido ao longo deste trabalho.

---

<sup>20</sup> Utilizamos esta entrevista nesta única análise, em razão de que não foi possível extrair elementos mais detalhados em relação à experiência desta mulher como aluna, tampouco a sua trajetória de vida na idade adulta. Em razão disso, esta é uma das entrevistas que não consideramos no contexto geral de análise empreendida neste estudo. O dados desta entrevistada não constam, portanto, no quadro abaixo.

ENTREVISTADA	ANO DE NASCIMENTO	PERÍODO CURSADO	ESTADO CIVIL	NÚMERO DE FILHOS
FRANCISCA	1923	1936 - 1940	Solteira	-
PAULA	1927	1942 - 1944	Casada	02
CRISTINA	1935	1942 - 1954	Casada	02
FÁTIMA	1936	1948 - 1950	Solteira	-
JULIETA	1940	1955 - 1958	Divorciada	03
REGINA	1944	1953 - 1963	Solteira	-
ADELAIDE	1946	1958 - 1965	Casada	03
CONCEIÇÃO	1948	1966 - 1969	Viúva	01
LUZIA	1948	1959 - 1967	Casada	02
ROSA	1950	1965 - 1968	Casada	02
OLÍVIA	1952	1966 - 1969	Casada	03
CATARINA	1952	1964 - 1968	Casada	02
SOPHIA	1952	1964 - 1968	Casada	02
JOANA	1953	1963 - 1971	Viúva	01
EUGÊNIA	1953	1965 - 1969	Divorciada	02

QUADRO 1 – DADOS GERAIS SOBRE AS ENTREVISTADAS  
 FONTE: A autora, (2007)

No próximo sub-capítulo apresentamos o referencial teórico dos estudos de gênero, que norteou a construção deste estudo.

#### 1.4 REVISANDO A TRAJETÓRIA: DO FEMINISMO AOS ESTUDOS DE GÊNERO.

Naquela direção, após seis dias e seis noites, alcança-se Zobeide, cidade branca, bem exposta à luz, com ruas que giram em torno de si mesmas como um novelo. Eis o que se conta a respeito de sua fundação: homens de diferentes nações tiveram o mesmo sonho – viram uma mulher correr de noite numa cidade desconhecida; ela é vista de costas, tinha longos cabelos e estava nua. Sonharam que a perseguiam; eles corriam de um lado pra o outro e a perdiam de vista. Após o sonho, eles partiram em busca daquela cidade; nunca a encontraram, mas encontraram-se uns aos outros e decidiram construir uma cidade como a do sonho. Na disposição das ruas, cada um refez o percurso de sua perseguição; no ponto em que haviam perdido o rumo da fugitiva, dispuseram os espaços e as muralhas de modo diferente do sonho, a fim de que ela não pudesse novamente escapar. A cidade era Zobeide, onde se instalaram na esperança de que uma noite a cena se repetisse. Nenhum deles, dormindo ou acordado, jamais reviu a mulher. (LAURETIS, 1993, p. 96)

O trecho acima se refere à obra “Cidades Invisíveis” de Ítalo Calvino e é citado por Teresa de Lauretis como metáfora da representação e da construção da mulher como discurso. Zobeide é uma cidade primitiva construída por homens motivados por um sonho de mulher, e que precisa ser constantemente reconstruída como forma de manter a mulher aprisionada. Paradoxalmente, a mulher é causa e efeito da construção da cidade, porém permanece inscrita em sua própria ausência. Ao mesmo tempo em que são o substrato da representação, as mulheres estão ausentes da história do processo cultural em que foram sistematicamente produzidas a partir de um discurso masculinista, e encerradas na pretensa objetividade e universalidade que a tradição moderna, ocidental e científica construiu e legitimou como o discurso “verdadeiro” pelo qual a mulher somente é falada. (LAURETIS, 1993)

Mas por que os homens dominam as mulheres? Ou como pondera Gayle Rubin (1975, p. 16) “una mujer es una mujer. Sólo se transforma en una doméstica, una mujer, una mercancía, una conejita de *Playboy*, una prostituta o un dictáfono humano en determinadas relaciones” e “Cuáles son, entonces, esas relaciones en las que una hembra de la especie se convierte en una mujer oprimida?” (RUBIN, 1975, p. 16). Na esteira dessas indagações sobre as desigualdades entre mulheres e homens eclode o movimento feminista questionando a suposta universalidade da opressão e da subordinação a que as mulheres de diferentes culturas estavam submetidas.

Como salienta a historiadora Maria Joana Pedro (2005), o feminismo passou por diferentes “ondas” que caracterizaram a variabilidade das ações políticas de mulheres contra a dominação masculina. A chamada “primeira onda”, no final do século XIX, centrou-se nas reivindicações por direitos políticos, sociais e econômicos, como direito ao voto, ao trabalho remunerado, à educação formal, à propriedade e à herança. Entretanto, foi o chamado feminismo de “segunda onda”, após a Segunda Guerra Mundial e mais visivelmente a partir da década de 1960, que consolidou e ampliou o escopo de atuação política do movimento com reivindicações sobre o corpo e o prazer, e a proposição de que “o privado é político”, o que incluía protestos, grupos de reflexão, publicações em jornais e revistas enfatizando que as relações sociais estabelecidas no âmbito doméstico eram questões políticas e de poder que precisavam ser legisladas,

como o aborto, a contracepção, a violência e os abusos contra as mulheres. (PEDRO, 2005)

Não apenas o espaço de atuação política do feminismo ampliou-se a partir da década de 1960, mas sua inserção no meio acadêmico possibilitou a discussão teórica e epistemológica das questões que se apresentavam no campo político e militante. Pedro (2005) enfatiza que algumas obras pioneiras marcaram as iniciativas políticas e acadêmicas da chamada "segunda onda" feminista, como o trabalho de Betty Friedan, "A mística feminina", publicado nos Estados Unidos em 1963, e a organização, em 1966, do NOW - *National Organization of Women*; e na França, o trabalho de Simone de Beauvoir, "O Segundo Sexo", publicado em 1949, repercutiu no ressurgimento do movimento feminista francês.

A necessidade de se pensar, nesse momento, as questões relativas aos "problemas das mulheres" deparou-se no interior do movimento com diferentes posicionamentos teóricos e políticos que, por um lado, tenderam a ignorar ou negar as diferenças de gênero e preconizaram que a uniformidade e assimilação eram os únicos caminhos para a igualdade entre mulheres e homens, o que, freqüentemente requeria que as mulheres fossem como os homens como estratégia de acesso ao âmbito público. Mesmo o campo das ciências, sob esse ponto de vista, não necessitava de nenhum questionamento para abrigar a participação das mulheres. Esse foi o chamado, segundo a historiadora Londa Schienbinger (2001, p. 24), "feminismo da igualdade"<sup>21</sup>.

Por outro lado, o que ficou conhecido como "feminismo da diferença" questionava a universalidade encerrada pelo masculino, no qual se apoiavam as formas de pensamento e as práticas sociais pelas quais as mulheres eram simplesmente englobadas. "A Mulher" passava a ser categoria para se contrapor ao "Homem", categoria universal. Esse posicionamento (re)valorizava as qualidades culturalmente tidas como femininas, como subjetividade, cooperação, empatia, e enfatizava que as mulheres tinham formas específicas de se relacionar e conhecer, e mesmo as ciências tradicionais precisavam ser contestadas, pois se baseavam exclusivamente nas formas dominantes de conhecimento ligadas ao masculino e universal. (SCHIENBINGER,

---

<sup>21</sup> Também chamado de "feminismo liberal", "feminismo científico" ou "empirismo feminista". (SCHIENBINGER, 2001, p. 24)

2001, p. 24). As feministas da diferença enfatizavam que os problemas femininos somente poderiam ser pensados pelas mulheres e consideravam que era o sexo genital que lhes conferiam uma identidade com a qual podiam lutar contra a submissão e reivindicar direitos comuns a todas as mulheres, pois “o fato de portarem um mesmo corpo que tem menstruação, que engravida, amamenta e é considerado menos forte, fazia com que fossem alvos das mesmas violências e submissão.” (PEDRO, 2005, p. 2005)

Esse caráter político do movimento feminista e a emergência de tais questões foram fundamentais para o surgimento e consolidação do conceito de gênero como uma perspectiva de análise, que se colocou em interlocução crítica com outros saberes disciplinares, e se desdobrou em uma série de interrogações sobre a permanência no discurso científico tradicional. A esse respeito Guacira Lopes Louro (2004, p. 19) salienta:

Coloca-se aqui, no meu entender, uma das mais significativas marcas dos Estudos Feministas: seu caráter político. Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico eram problematizados, subvertidos, transgredidos. Pesquisas passavam a lançar mão, cada vez com mais desembaraço, de lembranças e histórias de vida; de fontes iconográficas, de registros pessoais, de diários, cartas e romances. Pesquisadoras escreviam na primeira pessoa. Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudanças.

O avanço nas teorizações acerca do conceito de gênero permitiu um distanciamento do uso exclusivo da categoria “mulher” e enfatizou o aspecto relacional que compõe o conceito e que representa, portanto, não um indivíduo, mas uma relação social a partir da qual se constroem significados e práticas sociais. (LAURETIS, 1994)

As proposições do “feminismo da igualdade” e do “feminismo da diferença”, acima citados, bem como todos os esforços teóricos iniciais que culminaram com a emergência e consolidação do conceito de gênero, como salienta Maria Teresa Citeli (2001), concentraram-se na distinção entre sexo e gênero, entendendo o sexo como um atributo físico e anatômico dos corpos, e gênero como representante de forças sociais, políticas e institucionais que definia o status, a função e o papel social de



mulheres e de homens. Ao mesmo tempo em que desnaturalizavam as hierarquias de poder baseadas no sexo, destacando os essencialismos biologizantes que desqualificavam a mulher corporal, intelectual e moralmente, essas primeiras abordagens dos estudos de gênero deixavam intocados os domínios do sexo físico, como um atributo natural e inexorável. (CITELI, 2001)

Para Martha Celia Ramirez (2002), os aspectos analíticos fundamentais desse período condensam, a partir da suposta universalidade da dominação masculina e do patriarcado, as explicações por via da correspondência da mulher à natureza, em oposição aos homens, identificados com a cultura. Os trabalhos clássicos desse período são o de Sherry Ortner (1979) – que mesmo evidenciando a construção cultural do masculino e do feminino permaneceu em explicações universalizantes, sustentadas no sexo biológico e nas diferenças sexuais como dados irreduzíveis, explicando a suposta proximidade da mulher à natureza vinculada e atribuída ao corpo e à fisiologia feminina, com ênfase à função de procriação – e Gayle Rubin (1975) que na tentativa de explicar as desigualdades entre mulheres e homens definiu o sistema sexo/gênero como “el conjunto de disposiciones por el cual una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana y satisface esas necesidades humanas transformadas”, deixando o sexo como uma categoria fixa sobre o qual a cultura deve agir. (RUBIN, 1975, p. 17).

As críticas a essas formulações são desenhadas pelas abordagens identificadas com as correntes pós-modernas e pós-estruturalistas<sup>22</sup> que desconfiam do uso dos postulados universais e das oposições binárias sexo/gênero, natureza/cultura, corpo/mente, público/privado, da concepção de um sujeito pré-discursivo e essencializado e da ênfase nas diferenças sexuais como base de um princípio unificador de corporificação e uma separação categórica entre os sexos. (RAMIREZ, 2002; CITELI, 2001). Nessa esteira, o surgimento e visibilidade dos movimentos gays e

---

<sup>22</sup> Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 247) as concepções pós-modernas e pós-estruturalistas tendem a se confundir, ligadas a um mesmo conjunto de contestações aos fundamentos do pensamento, da filosofia, das ciências sociais, das artes. Porém, mantêm distinções importantes: o pós-modernismo é um termo mais abrangente do que o pós-estruturalismo. Este tem como principais representantes Michel Foucault, Derrida, Barthes e trabalha com um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados, especialmente, a uma determinada concepção do papel e natureza da linguagem. O pós-modernismo é representado especialmente por Lyotard.

movimentos de mulheres lésbicas também demonstram que a polarização linear não abarca a complexidade social. (LOURO, 2004)

Linda Nicholson (2000) propõe a desconstrução do que ela chama de fundacionalismo biológico. Nicholson considera que a normatização do corpo com atributos do que é considerado culturalmente como feminino e masculino transforma-o em um “porta casacos” das identidades. Esta compreensão, para a autora, está na base de uma nova universalização e essencialização do que “ser mulher” e “ser homem” presente na permanência da oposição binária feminino/masculino.

Segundo Scott (1995), a oposição binária, ao mesmo tempo, oculta as identificações entre os lados opostos, exagerando a oposição, e não considera o múltiplo jogo das diferenças de cada lado da oposição, assumindo a univocidade dentro de cada categoria. Para a autora, a tendência da teoria, assim concebida, de reificar o antagonismo subjetivamente produzido entre homens e mulheres, como dimensão central do gênero, deve ser desconstruída e analisada “a forma pela qual se opera a oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real e auto-evidente ou como fazendo parte da natureza das coisas.” (SCOTT, 1995 , p. 84)

A autora afirma que é no espaço aberto pelo debate da crítica da ciência desenvolvida pelas humanidades e da crítica do empirismo e do humanismo desenvolvidos pelos/as pós-estruturalistas que as feministas encontram uma voz teórica própria e aliados acadêmicos e políticos, e é justamente dentro do espaço teórico do pós-estruturalismo que se deve articular o gênero como uma categoria analítica. Scott resume:

A preocupação teórica com o gênero como categoria analítica só emergiu no fim do século XX. [...]. De fato, algumas dessas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram “uma questão feminina”, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido. Esta falta poderia explicar em parte a dificuldade que tiveram as feministas contemporâneas de incorporar o termo ‘gênero’ às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de uma ou outra escola teórica de que o gênero fazia parte de seu vocabulário. O termo ‘gênero’ faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens. É, na minha opinião, significativo que o uso da palavra ‘gênero’ tenha emergido num momento de grande efervescência epistemológica que toma a forma, em certos casos, da mudança de um paradigma científico para um paradigma literário, entre os/as cientistas sociais (da ênfase posta na causa para a ênfase posta no significado [...]). Em outros casos, esta mudança toma a forma de debates teóricos entre aqueles/as que enfatizam a idéia de que toda realidade é interpretada ou construída, entre os/as que defendem e os/as que põem em questão a idéia de que o homem é o dono racional de seu próprio destino. (SCOTT, 1995, p. 84)

Cláudia de Lima Costa (1998, p.59) corrobora essas afirmações e completa:

embora as categorias modernas e valores do Iluminismo tais como direitos, igualdade, liberdade, democracia inicialmente tenham instruído muitos dos movimentos feministas de emancipação, o discurso humanista da teoria moderna, juntamente com suas noções de Sujeito e Identidade intrinsecamente essencialistas, fundacionalistas e universalistas, tendeu a apagar as especificidades (de gênero, de classe, de raça, de etnia e de orientação sexual, etc.) dos diferentes sujeitos que ocupavam outras fronteiras políticas que aquelas do homem branco, heterossexual e detentor de propriedades.

Para Scott (1995) o gênero possibilita a significação do poder e é um conjunto objetivo de referências que estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica da vida social, pois estabelece a distribuição de poder através do acesso diferenciado aos recursos materiais e simbólicos. No entanto, Scott pondera que o conceito de gênero não deve ser entendido como uma relação de causalidade geral e universal, mas uma explicação baseada no significado. Isto implica o diálogo entre o sujeito individual e a organização social na qual ele está imerso: “vejo agora que o lugar da mulher na vida social humana não é, de forma direta, um produto das coisas que ela

faz, mas do significado que suas atividades adquirem através da interação social concreta” (ROSALDO *apud* SCOTT, 1995, p. 86).

Significa reconhecer que a configuração do gênero não implica o engessamento de comportamentos, atitudes, e, tampouco, que a construção da identidade limita-se ao escopo das determinações culturais e de práticas sociais inexoráveis:

No interior desses processos e estruturas, há espaço para um conceito de agência humana, concebida como tentativa (pelo menos parcialmente racional) para construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem – uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade da negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação. (SCOTT, 1995, p. 86)

Tais afirmações corroboram a definição de gênero desenvolvida por Scott (1995, p. 86-87) de que o conceito é tanto um “elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, como também “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. A problemática do poder inserida na abordagem adotada por Scott (1995) para conceituar gênero, e pelas teóricas feministas alinhadas à mesma abordagem, ancora-se na corrente pós-estruturalista e apropria-se do pensamento de Michel Foucault para problematizar a oposição binária e global entre dominantes e dominados, mulheres e homens.

Para Foucault (2006, p. 104) “o poder vem de baixo” e encontra-se numa “microfísica” que se exerce de inúmeros pontos e em meio a relações móveis e desiguais. Isto quer dizer que o poder, entendido nessa perspectiva, não é unificado, coerente e centralizado, mas está em toda parte, não porque englobe tudo, mas porque provém de todos os lugares, e induz continuamente “estados de poder” sempre localizados e instáveis. A instabilidade e mobilidade do poder implicam que essas relações não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência presentes em toda a rede de poder, e essas resistências não se encontram em posição de exterioridade, mas são o outro termo nas relações de poder e nelas se inscrevem como o interlocutor irreduzível. (FOUCAULT, 2006, p. 106)

Essa abordagem do poder nos estudos de gênero desloca definitivamente as proposições centradas nos dilemas da dominação/subordinação e da

igualdade/diferença, e introduzem novas aproximações à subjetividade e à construção do sujeito feminino, resgatando sua capacidade transformadora e seu agenciamento. (RAMIREZ, 2002)

De acordo com Silvana Aparecida Mariano (2005) é justamente isso que as abordagens pós-estruturalistas vêm apresentar: uma crítica à verdade, ao universalismo, e uma ênfase às pluralidades de interpretações. O sujeito continua como relacional, definido na alteridade, mas envolvido pelo constante processo do “autodevir”. Ele é plural, heterogêneo e contingente.

Nessa perspectiva, dizer que o sujeito é múltiplo em vez de único, e contraditório em vez de dividido, implica considerar e conceber o sujeito social e as relações entre sociabilidade e subjetividade levando-se em conta um sujeito constituído no gênero, mas não apenas na experiência da diferença sexual, mas por meio de códigos lingüísticos e representações culturais. (LAURETIS, 1994)

Os pós-estruturalistas entendem o significado como uma construção ativa e dependente da pragmática do contexto. Questionam o pensamento binário e o discurso que pretende definir a “verdade” e a “essência” dos seres, sem levar em conta sua historicidade. Mariano (2005) salienta que a abordagem pós-estruturalista é fundamentalmente marcada pela rejeição à oposição binária feminino/masculino e pela defesa do descentramento da constituição dos sujeitos e das identidades. Para a autora, a desconstrução do sujeito proposta por essa corrente de pensamento é ao mesmo tempo uma crítica ao sujeito masculino universal e uma crítica ao sujeito “mulher”, o que não implica negar sua existência, apenas não pensá-lo como universal e homogêneo.

Entretanto, a utilização das teorias desconstrutivistas como suporte para o conceito de gênero não é unanimemente aceita pelas teóricas feministas, especialmente em razão das críticas de que a desconstrução do sujeito “mulher” promove um esvaziamento da mobilização política feminista pela ausência de uma unidade que justifique a ação política. Judith Butler (2003) questiona justamente que a busca de uma unidade em torno da identidade de gênero implica normatização e exclusão, reificando o binômio sexo/gênero. Para a autora, a problematização e desconstrução desse suposto “sujeito do feminismo” que se encerra na categoria

“Mulher” ou “Mulheres”, como categoria política e representacional, não é um risco, mas uma possibilidade para o feminismo, pois ao rejeitar a noção de identidade como a origem para a ação feminista liberta-se também do caráter fixo e normativo que reproduz a subordinação. Segundo Butler (2003, p. 18-19):

[...] a teoria feminista tem presumido que existe uma identidade definida, compreendida pela categoria de mulheres, que não só deflagra os interesses e objetivos feministas no interior de seu próprio discurso, mas constitui o sujeito mesmo em nome de quem a representação política é almejada. [...]. por um lado, a representação serve como termo operacional no seio de um processo político que busca estender visibilidade e legitimidade às mulheres como sujeitos políticos; por outro lado, a representação é a função normativa de uma linguagem que revelaria ou distorceria o que é tido como verdadeiro sobre a categoria das mulheres.

E completa:

[...] a formação jurídica da linguagem e da política que representa as mulheres como ‘o sujeito’ do feminismo é em si mesma uma formação discursiva e efeito de uma dada versão da política representacional. E assim, o sujeito feminista se revela discursivamente constituído – , e pelo próprio sistema político que supostamente deveria facilitar sua emancipação, o que se tornaria politicamente problemático, se fosse possível demonstrar que esse sistema produza sujeitos com traços de gênero determinados em conformidade com um eixo diferencial de dominação [...]. (IDEM)

A linguagem (ou discurso), nesse caso, assume um papel diretamente produtor de práticas sociais que fundam significados para os sujeitos. Os discursos não são apenas textos e palavras, são pura materialidade que se inscrevem nas relações de poder e saber disponíveis num contexto social. Scott (1995) afirma que o modo pelo qual as sociedades representam o gênero e conferem-lhe significados serve para articular as relações sociais e construir a experiência dos sujeitos.

Butler (2003), seguindo a abordagem foucaultiana, também é partidária dessa idéia e afirma que o gênero não é preexistente, mas é produzido a partir de signos e símbolos disponíveis num determinado contexto histórico-cultural, e que o discurso sobre o gênero também institui práticas sociais que regulam a constituição de uma matriz de gênero inteligível sob a qual os sujeitos devem se identificar como mulheres ou homens. No entanto, essa matriz de inteligibilidade de gênero, sendo histórica e

discursivamente construída, é provisória e jamais finalizada, o que abre possibilidades para o agenciamento dos sujeitos e para uma renovada ação política:

Sem a pressuposição ou o objetivo da “unidade”, sempre instituído no nível conceitual, unidades provisórias podem emergir no contexto de ações concretas que tenham outras propostas que não a articulação da identidade. Sem a expectativa compulsória de que as ações feministas devam instituir-se a partir de um acordo estável e unitário sobre a identidade, essas ações bem poderão desencadear-se mais rapidamente e parecer mais adequadas ao grande número de “mulheres” para as quais o significado da categoria está em permanente debate. (BUTLER, 2003, p. 36)

Seguindo a perspectiva foucaultiana, Butler (1998) argumenta que o sujeito é constituído pelo poder, e este mesmo poder não cessa de interpelá-lo para continuamente produzi-lo. O sujeito, assim pensado, não é base, mas possibilidade permanente de re-significação advinda da mobilidade e contingência das relações de força que o constituem. Butler (1998) alerta que para o sujeito ser o ponto de partida da ação política é preciso adiar a construção e regulação política de uma unidade fechada em si mesma, pois essa criação não pode ser realizada fora de um sistema de exclusão e apagamentos que pode se configurar como uma nova opressão para os sujeitos às margens da identificação proposta, pois:

As categorias de identidade nunca são meramente descritivas, mas sempre normativas e como tal, exclusivistas. Isso não quer dizer que o termo ‘mulheres’ não deva ser usado, ou que devemos anunciar a morte da categoria. Ao contrário, se o feminismo pressupõe que ‘mulheres’ designa um campo de diferenças indesignáveis, que não pode ser totalizado ou resumido por uma categoria de identidade descritiva, então o próprio termo se torna um lugar de permanente abertura e re-significação. (BUTLER, 1998, p. 36)

Ao contrário do psicanalista Robert J. Stoller (1993, p. 28-29) que ao propor a chamada “identidade de gênero nuclear”, embora a tenha definido como um conjunto de convicções que os indivíduos adquirem sobre a masculinidade e a feminilidade e que encerram um comportamento psicologicamente motivado, continuou atrelado à base biologizante do sexo para construir seu conceito de identidade de

gênero<sup>23</sup>, Butler (2003) argumenta que assim como o gênero, a categoria sexo não é pré-discursiva, mas constituída através de práticas discursivas que constroem sua materialidade. Para ela não há corpo que não tenha sido interpretado por meio de significados culturais, conseqüentemente, o sexo não se qualifica como uma descrição estática, mas uma norma através da qual o sujeito se torna viável.

Os estudos de Thomas Laqueur (1994) também apontam para a construção historicamente datada da categoria sexo, tal como hoje a concebemos. Até o século XVIII prevalecia o que ele designou como “*one-sex model*” em que os corpos masculinos e femininos eram concebidos como verticalmente ordenados, ou seja, o sexo da mulher era o avesso do sexo do homem<sup>24</sup>, o que pressupunha uma hierarquia, mas não uma inconvertibilidade,. Na virada do século XVIII para o XIX desenha-se o que Laqueur chama de “*two-sex model*” e a origem das questões sobre as diferenças sexuais que passaram a ser reconhecidas como inscritas nos corpos, agora definitivamente opostos, e que fundariam a distinção entre os gêneros. Para o autor, essa mudança é conseqüência de uma série de transformações políticas e ideológicas das sociedades ocidentais e na mudança de paradigmas que promoveu mudanças para a concepção do corpo.

Para Foucault (2006) as sociedades modernas instauraram um conjunto complexo de dispositivos para produzir o discurso “verdadeiro” sobre o sexo, no qual a sexualidade pôde aparecer enquanto um regime ordenado de saber sobre o sexo e sobre o uso dos prazeres. Nessa concepção, o sexo e a sexualidade não foram reprimidos, ao contrário, se instalou um complexo aparelho de poder-saber para criar discursos verdadeiros sobre o sexo, regulá-lo, estabelecendo, classificando e dividindo o lícito e o ilícito, o normal e o patológico.

Falar a “verdade” sobre o sexo é delimitar a posição que o indivíduo deve ocupar no discurso para ser considerado sujeito, ou seja, ocupando um lugar na matriz de sexo inteligível, que cria corpos sexuados e que orienta a divisão binária e hierárquica entre

---

<sup>23</sup> Stoller (1993) sustenta que as convicções que determinam a identidade de gênero resultam, além da “força biológica” presente na caracterização como pertencente a um sexo ou outro, da influência que o indivíduo recebe, desde a infância, das atitudes dos pais, e que estas atitudes estão inseridas num complexo de valores e representações mantidas pela sociedade como um todo.

<sup>24</sup> Nesse caso, segundo Laqueur (1994), eram atribuídas equivalências aos órgãos sexuais das mulheres em relação aos homens, por exemplo, equivalência entre clitóris e pênis e entre saco escrotal e ovários.



mulheres e homens. Para Tânia Navarro Swain (2007), o poder cria o corpo sexuado; é claro que isso não significa que não exista um corpo humano com um determinado aparelho genital, mas os domínios de saber que correspondem a uma vontade de poder sobre o sexo transformam este fator corporal na própria essência e identidade do indivíduo: “o sexo-discurso produz corpos aos quais se atribui um sexo-significação de forma binária e normatizadora”. (SWAIN, 2007) Para a autora, “o pensamento foucaultiano casa-se à análise feminista na medida em que ambos pretendem desvelar os discursos de verdade sobre o humano e seus recortes sexuosos/sexualizados” (SWAIN, 2007). Swain (2007) também concorda que reconhecer as categorias de sexo, gênero e corpo como constituídas por meio de práticas discursivas e históricas é perceber identidades passíveis de dissolução.

Butler (2000) afirma que realizar uma genealogia crítica da construção do sexo e dos corpos revela a produção discursiva a partir da qual os sujeitos são constituídos na matriz heterossexual. Pensar a construção do sexo, no sentido em que Butler faz, não mais como um dado corporal sobre o qual o construto de gênero é arbitrariamente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos. Desta forma, é possível pensar que a norma corporal, ou o sexo, são assumidos e apropriados pelo sujeito num processo, em contraposição à fixidez *a priori* contida numa idéia de identidade fixa. Este suposto fundamento para gênero é colocado aqui em perspectiva para percorrer o caminho de sua própria desconstrução. Mas Butler (2000) argumenta que se o gênero é construído ele não é construído por um “eu”, ou um “nós” que se coloca em posição de exterioridade do processo de generificação, mas surge no interior das próprias relações de gênero e como matriz dessas relações. Trata-se de mais um espaço de disputa política, na qual o sujeito que se faz a si mesmo sempre seleciona dentre inúmeras possibilidades e é por elas constituído.

Afirmar que o discurso é formativo não significa afirmar que ele origina, causa ou exaustivamente compõe aquilo que ele admite; em vez disso, significa afirmar que não existe nenhuma referência a um corpo puro que não seja, ao mesmo tempo, uma formação adicional daquele corpo. Nesse sentido, a capacidade lingüística para se referir a corpos sexuosos não é negada, mas o próprio significado de ‘referencialidade’ é alterado. (BUTLER, 2000, p. 164)

Assim, Butler propõe o entendimento do gênero como performativo, produzido e constrangido pelas práticas discursivas que regulam a sexualidade. A autora propõe atos de gênero que rompam a coerência da inteligibilidade de gênero que está atrelada à relação entre sexo, gênero, prática sexual e desejo:

Quando não problematizadas, as afirmações “ser” mulher e “ser” heterossexual seriam sintomáticas dessa metafísica das substâncias do gênero. Tanto no caso de “homens” como no de “mulheres”, tal afirmação tende a subordinar a noção de gênero àquela de identidade, e a levar a conclusão de que uma pessoa é um gênero e o é em virtude de seu sexo, de seu sentimento psíquico de eu, e das diferentes expressões desse eu psíquico, a mais notável delas sendo a do desejo sexual. (BUTLER, 2003, p. 44)

A proposta de Butler é abandonar uma ontologia do gênero em termos filosóficos tradicionais e sugerir que o “ser” mulher ou homem seja um efeito de um discurso e objeto de uma investigação genealógica da ontologia de gênero que mapeia as condições de possibilidade de sua construção. Dialogando com a famosa frase de Simone Beauvoir, em *O Segundo Sexo*, “não se nasce mulher, torna-se mulher” Butler assinala que a totalidade do gênero é sempre protelada e o termo está aberto a intervenções e re-significações.

As problemáticas levantadas por Butler sobre a essencialização e naturalização de atributos culturais para a construção do gênero sobre a fixidez do sexo, e a proposta de entender este último também como uma categoria discursiva (e historicamente contingente), e o gênero como uma possibilidade performática, são postos no sentido de um questionamento sobre a heterossexualidade obrigatória. E materializada na relação e no alinhamento entre gênero, sexo, desejo e prática sexual, e na análise homossexualidade como possibilidade transgressora para um conjunto de saberes e poderes que instituem a norma heterossexual.

No entanto, como assumir essa desconstrução no interior de uma análise, como a que se pretende neste trabalho, que toma as mulheres como interlocutoras, e se propõe a adotar a categoria gênero como referencial sobre o qual se apóia essa análise? Assumimos o arcabouço teórico do pós-estruturalismo como forma de operar e entender a desconstrução como uma ruptura com a rígida polaridade dos gêneros, no sentido de conceber cada pólo da oposição como idêntico e homogêneo a si mesmo.

Entendemos que adotar o referencial analítico gênero, apoiado no pensamento pós-estruturalista, nos permite pensá-lo como constituinte da identidade do sujeito, mas de forma que o gênero seja tomado ao mesmo tempo como constituidor e constituinte de práticas e instituições no interior das quais há constantemente relações de negociações, avanços e recuos que engendram diferentes formas de feminilidade e masculinidade. Concordamos com Louro quando afirma:

A proposição de *desconstrução* das dicotomias – problematizando a constituição de cada pólo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada pólo não é uno, mas plural, mostrando que cada pólo é, internamente, fraturado e dividido – pode se constituir numa estratégia subversiva e fértil para o pensamento. (LOURO, 2004, p. 31) [grifo da autora]

É essa idéia de “fratura” e “divisão” no interior do pólo que se configura como “feminino” que pretendemos explorar a partir da articulação entre a categoria da experiência e as relações microfísicas de poder, no sentido foucaultiano, para demonstrar como os sujeitos “mulheres” são produzidos em meio às práticas discursivas e não-discursivas, e como essas mulheres empreendem e articulam uma experiência consigo mesmas que torna possível as re-significações e invenções do que é “ser mulher” desde um lugar (a escola) e de um período histórico específico (as décadas de 1940 a 1960). Para tanto, o que apresentaremos a seguir é uma breve revisão de algumas perspectivas foucaultianas em diálogo com a produção feminista e do campo da educação, a fim de elucidar qualitativamente a trajetória percorrida nesse trabalho.

## 1.5 DESLOCAMENTOS DO FEMININO: A INSTABILIDADE DA SUBJETIVIDADE

Um dos principais pontos da crítica feminista incide sobre o paradigma sócio-cultural e científico da modernidade pautado pelas idéias de objetividade, razão e progresso que nega e exclui a racionalidade de outras formas de conhecimento. Noções teóricas e epistemológicas com as quais trabalham as Ciências Humanas

tendem a transformar experiências hegemônicas – de uma classe, sexo, raça ou etnia dominante – em experiências e verdades universais. O saber ocidental opera no interior de uma lógica identitária e excludente que parte de um conceito universal e essencializado de sujeito que é masculino, branco, heterossexual, ocidental e burguês.

O esforço inicial da teoria feminista, como salienta Sandra Harding (1993), foi o de estender e reinterpretar as categorias de diversos discursos teóricos para tornar analiticamente visíveis as atividades e relações sociais das mulheres no âmbito das diferentes tradições culturais. A teoria feminista “desnaturalizou” todo o âmbito da experiência social que, durante muito tempo, não se configurou como objeto de interesse acadêmico.

[...] a concepção Iluminista explicitamente negava que as mulheres possuíssem a racionalidade e a capacidade de observação desapassionada e objetiva exigidas pelo pensamento científico. As mulheres podiam ser objetos da razão e da observação masculinas, mas nunca seus sujeitos, jamais poderiam ser mentes humanas reflexivas e universalizantes. Somente os homens eram vistos como formuladores ideais de conhecimento; e, entre eles, apenas os que pertenciam à classe, raça e cultura corretas eram vistos como detentores de capacidade inata para o raciocínio e a observação socialmente transcendentais. (HARDING, 1993, p. 17)

Segundo Meryl Adelman (2004), a teoria feminista contribui para mudanças, muito particulares nesse sentido, ao formular a categoria de relações de gênero e acrescentar essa dimensão à análise da sociedade. Além de reformular as noções teóricas e epistemológicas “clássicas”, com a incorporação das alteridades através das perspectivas das mulheres e dos outros sujeitos excluídos ou marginalizados pelas metanarrativas do Iluminismo. É justamente por meio da experiência das mulheres que se propõe uma revalorização das experiências subjetivas e intersubjetivas e a ruptura com noções cartesianas do sujeito racional e do conhecimento "racional e objetivo" como único tipo de conhecimento válido para a ciência e para a "verdadeira" compreensão do mundo. Não se trata de negar a importância ou a possibilidade do “raciocínio” para a construção do conhecimento, mas tecer uma crítica à noção de uma razão “purificada” das influências da subjetividade. (ADELMAN, 2004)

Nesse sentido, a teoria feminista se tornou muito importante, ao fornecer novas explicações e significados para questões sobre família, poder, sexualidade, trabalho e

relações de gênero. (ADELMAN, 2004). Além de promover deslocamentos teóricos que fizeram emergir novos objetos e novos temas de investigação como prostituição, maternidade, parto, aborto, história das emoções e dos sentimentos. (RAGO, 1998)

Margareth Rago (1998) enfatiza que a entrada das mulheres no espaço público e nos espaços de saber, predominantemente masculinos, transforma inevitavelmente estes campos, recolocando antigas questões, questionando, colocando novas questões ou mudando-as radicalmente. Uma busca para a construção de novos significados para interpretar o mundo, e, sobretudo, a valorização da subjetividade como forma de conhecimento.

No entanto, a consideração sobre a modificação que a entrada das mulheres proporcionam no âmbito acadêmico e público, com a inserção de novos temas e outros olhares e formas de conceber a pesquisa e tornar visíveis suas próprias experiências silenciadas, não quer dizer avançar no sentido de uma posição “essencialista” de formas de viver e pensar, tampouco propor uma mais uma oposição binária entre feminino e masculino, mas como afirma Adelman (2004, p. 76):

[...]. Trata-se sim de se abrir para aquilo que se apreende pela via da inclusão do antes silenciado – um acréscimo a partir das alteridades. O espaço do feminino e das experiências femininas plurais podem e devem servir como um caminho de acesso às alteridades silenciadas ou marginalizadas, que são tão constitutivas da nossa experiência social da modernidade [...].

A convergência entre a crítica feminista e a concepção pós-estruturalista inspirada, sobretudo, na produção de Foucault tende à contestação dos fundamentos do pensamento ocidental moderno, especialmente aos conjuntos de desenvolvimentos teóricos ligados ao entendimento do papel e da natureza da linguagem, que se desloca da concepção de ser um meio neutro capaz de refletir e descrever o mundo, para ser entendida como o próprio terreno de constituição de práticas e identidades sociais. O discurso, assim entendido, forja, ao invés de interpretar, as categorias, as diferenciações, as regras e padrões que, por meio das instituições e práticas sociais, moldam e tornam legítimos os valores, prioridades e disposições que constituem o sujeito e normalizam a vida em sociedade. (FOUCAULT, 1997; POPKEWITZ, 2002; SILVA, 2002; VEIGA-NETO, 2007)

Essa chamada “virada lingüística” é um questionamento às metanarrativas iluministas especialmente centradas na filosofia da consciência<sup>25</sup> e no sujeito como ator e agenciador do progresso, tornado possível pela racionalidade que é inerente a esse sujeito. O sujeito concebido como portador de uma “essência” humana que precisa ser desenvolvida em todas as suas potencialidades (no sentido kantiano), ou alienado em sua condição de subordinação e passível de ser “conscientizado” para se tornar agente de sua própria emancipação (no sentido marxista) é refutado pela crítica pós-estruturalista que propõe o descentramento do sujeito através da historicização<sup>26</sup> dos diferentes modos pelos quais os indivíduos são constituídos como sujeitos, desde distintas práticas, instituições sociais e períodos históricos. (POPKEWITZ, 2002; VEIGA-NETO, 2007)

O descentramento do sujeito é parte do projeto pós-estruturalista de desconstrução das oposições binárias (sujeito/objeto; público/privado; cultura/natureza; homem/mulher) tão caras ao pensamento filosófico ocidental moderno, e que estão igualmente atreladas à instituição de significados transcendentais e à verdade última das coisas: questões que sempre pressupõem essências subjacentes.

O descentramento do sujeito implica mais uma “desnaturalização” no sentido de entendê-lo como definido na alteridade, como feminino e masculino. Ao mesmo tempo em que é preciso reexaminar as categorias mulher e homem e pensar a sua desconstrução, temos que compreender que tais categorias não são simplesmente “impostas”, mas geradoras de práticas discursivas que, ao construírem também a realidade social, contribuem para a construção diferenciada de experiências históricas de mulheres e homens, embora nunca de forma unívoca e incontestada. (ADELMAN, 2004)

---

<sup>25</sup> Como afirma Thomas S. Popkewitz (2002, p. 180-181), a filosofia da consciência é uma “invenção radical do Iluminismo” que “vê o mundo como constituído de estruturas vinculadas que funcionam em relação umas às outras numa sucessão; mas a filosofia da consciência concede a soberania aos atores e à agência humana nas explicações da mudança naquelas estruturas. O progresso (ou sua negação) é um motivo central na epistemologia: o progresso é concebido ou como resultado racional da razão e do pensamento humano aplicados a condições sociais (epistemologia kantiana ou lockeana) ou como a identificação de contradições das quais uma nova síntese poder ser organizada (epistemologia hegeliana ou marxista).

<sup>26</sup> Alinhado com a perspectiva foucaultiana, seguimos o entendimento de Popkewitz (2002, p. 197) para quem historicizar “significa tomar aquilo que é visto como não-problemático [...] e colocar a constituição do sujeito no centro da análise, isto é, compreender como formas particulares de conhecimento são privilegiadas em relações sociais particulares e em relações de poder historicamente definidas.”

Como afirma Margareth Rago (1998), as teóricas feministas não apenas recusaram a concepção do sujeito como ponto de partida, mas consideraram-no como efeito de determinações culturais, inserido em complexas e peculiares relações sociais, sexuais, étnicas. Ao se pensar um sujeito “mulher”, esta não seria vista como uma essência biológica pré-determinada e pré-discursiva, mas “como uma identidade construída social e culturalmente no jogo das relações sociais e sexuais, pelas práticas disciplinadoras e pelos discursos/saberes instituintes.” (RAGO, 1998, p. 27)

A perspectiva pós-estruturalista demonstra que as categorias que usamos para definir, classificar e ordenar o mundo, não são simples processos de nomeação ou reflexos da “realidade” mas, para usar uma expressão foucaultiana, “regimes de verdade” que permitem ou impedem o pensamento, a visão e a fala de certas coisas em determinados períodos históricos. Desta forma, a postura investigativa não é discutir a “veracidade” ou as lacunas presentes nos discursos, mas realizar a “genealogia”<sup>27</sup> das suas condições de produção, ou seja, levantar sua gênese histórica, os grupos envolvidos nessa gênese, os dispositivos e instituições sociais que se desenvolvem no processo da sua construção, as formas e os grupos silenciados e as maneiras de falar marginalizadas ou impugnadas por essa particular “vontade da verdade”. (ADELMAN, 2004)

O que Foucault sugere, entretanto, não é uma recusa ao sujeito, mas a recusa ao sujeito como origem e fim de todo o conhecimento e de toda a ação. Assim, a proposta para o entendimento do sujeito é uma “analítica do sujeito” que se ocupe menos em perguntar “quem é o sujeito”, mas “como” ele chegou a ser o que é. Inserir a indagação de “como” o sujeito se constitui é entendê-lo e aceitá-lo como uma possibilidade, como uma construção histórica e contingente que se dá no interior de certos aparatos de subjetivação. E que se coaduna, em boa medida, aos interesses

---

<sup>27</sup> A genealogia articula como os domínios de saber são sustentados pela vontade de poder de uma época, e como o próprio poder aparece como um efeito e circula entre esses saberes, ora reproduzindo ora transformando-os. Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow (1995, p. 121) afirmam que “em vez de origens, significados escondidos e intencionalidade explícita, Foucault, o genealogista, vê relações de força funcionando em acontecimentos particulares, movimentos históricos e história”. A genealogia não faz interpretações dos momentos históricos, mas, ao contrário, conta a história dessas interpretações, revelando a arbitrariedade dessas construções e o quanto elas foram impostas e não simplesmente “dadas” pela natureza das coisas. (DREYFUS; RABINOW, 1995). É no binômio poder-saber que Foucault articula as principais idéias que norteiam a construção dos sujeitos e mostra como essa construção é política.

teóricos feministas ao pensar também as formas de subjetivação marcadas pelas relações de gênero e por investimentos diferenciados e diferenciadores em relação ao feminino e ao masculino. Sob esse ponto de vista, o sujeito, mulher ou homem, não possui uma essência encerrada e fixa em si mesmo, mas formas multifacetadas de constituição e re-constituição.

O que chamamos aqui de “analítica do sujeito” vai de encontro à tradição do pensamento educacional, para a qual o sujeito auto-centrado cumpre um papel privilegiado. A idéia de uma “essência humana” ou, como prefere Jorge Larrosa (2002), um projeto de “realização humana”, para a qual a educação e os processos pedagógicos serviriam como mediadores ou como campo de possibilidades para o desenvolvimento das potencialidades humanas pré-existentes e latentes, constituiu-se como a função ou o papel principal destinado à educação.

Tomaz Tadeu da Silva (2004) afirma que a educação tal como a concebemos atualmente é uma instituição moderna por excelência, e seu objetivo consiste em formar o ser humano supostamente racional e autônomo através do qual se possa chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática. Veiga-Neto (2007) aponta que, embora com profundas diferenças epistemológicas, desde Kant – para quem o sujeito é incompleto porque vazio – passando por Marx – para quem o sujeito é alienado até tomar consciência da realidade política e social – e Jean Piaget – para quem o sujeito é incompleto até atingir sua maturidade psico-genética – caberia à educação o papel de promover a efetivação e o desenvolvimento desse sujeito “educável” uma vez que ele “é tomado como um ente desde sempre aí, como um ator e agente capaz de uma racionalidade soberana e transcendente a essa cena”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 110)

Corroborando essas afirmações, Roger Deacon e Ben Parker (2002, p. 98) complementam:



A educação ocidental moderna, vinculada à escolarização de massa desde o século XVIII, tem assumido uma variedade de formas: religiosa; tradicional; liberal; centrada-na-criança; comportamentalista; socialista; fascista; nacionalista; progressista; baseada na solução de problemas; fundamentada na formulação de problemas; educação para libertação; construtivista; desescolarização; pedagogia crítica. Ironicamente, entretanto, essa multiplicidade de discursos educacionais baseia-se num núcleo de práticas e pressupostos ortodoxos próprios da modernidade e derivados da fé iluminista na capacidade da razão para iluminar, transformar e melhorar a natureza e a sociedade. Em obediência a essa fé, os discursos educacionais, propõem sujeitos unitários autoconscientes engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta. (DEACON; PARKER, 2002, p. 98)

A educação, com orientação católica, também pressupunha a existência de um sujeito “desde sempre aí” que podia e precisava ser educado para incorporar preceitos morais e religiosos. No entanto, o investimento no desenvolvimento desse sujeito era marcadamente diferenciado para homens e mulheres, de forma que as mulheres eram educadas para serem o esteio moral da família e perpetuadoras da tradição e regras religiosas. O que precisava ser desenvolvido nas mulheres para que se tornassem completas, um sujeito “mulher”, estava ligado a um ideal de “atributos” essenciais e naturalmente conferidos ao feminino. A educação e os discursos e práticas pedagógicas católicas eram os locais privilegiados em que essa “essência” do sujeito “mulher” ligado à maternidade, ao casamento, e à preservação da família e moral cristãs, poderia ser desenvolvida e efetivada. (ALMEIDA, 2007; MANOEL, 1996)

No entanto, as críticas foucaultianas e pós-estruturalistas sobre a concepção de sujeito e de pressupostos universais são também alvos de questionamentos de algumas abordagens filosóficas e pedagógicas que questionam que descentrar o sujeito é desmobilizá-lo da possibilidade de ação e mudanças na estrutura social:

Na verdade, esforços para remover o ator têm sido vistos como reacionários no interior do dogma da filosofia da consciência. Não ter um ator visível – agrupamentos de pessoas e indivíduos – nas narrativas dos eventos sociais é visto como anti-humanístico (e mesmo antidemocrático). (POPKEWITZ, 2002, p. 198)

Contrário a esse entendimento, o que as críticas de Foucault e do pensamento pós-estruturalista sugerem é que a existência de um *a priori* humano a ser desenvolvido – no sentido de uma essência que culminaria num tipo específico de pessoa – já é

normativamente excludente e opressor, porque impede que indivíduos que estejam fora dos atributos e características desejáveis ou que não atendam aos objetivos e fins de desenvolvimento daquele modelo pedagógico tenham a possibilidade de serem considerados e reconhecidos efetivamente como sujeitos. Nesse sentido, a apropriação das desconstruções elaboradas pelo pós-estruturalismo no campo da educação pode servir como possibilidades para explicações mais abrangentes e não-unitárias, que abarquem os complexos e multifacetados processos políticos e sociais do mundo e da sociedade. Tomaz Tadeu Silva (2002) argumenta que as metanarrativas educacionais servem como forma de domínio e imposições de visões particulares de certos grupos a outros, disfarçadas de verdades universais que impedem a discussão pública ao suprimirem de antemão perspectivas que lhes opõem.

A educação católica que tomava as mulheres como destinatárias também pode ser analisada sob o mesmo aspecto. Como um modelo pedagógico que pretendia desenvolver um ideal feminino normatizado e universalizado que já era a essência de toda mulher, bastava apenas ser desenvolvido através da educação católica (e ultramontana).

Os discursos educacionais institucionalizados não são meios pelos quais simplesmente deciframos a verdade das coisas, mas “constituem grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discurso e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos” (FOUCAULT, 1996, p. 44). Foucault (1996, p. 44-45) questiona:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Para Larrosa (2002), seguindo o pensamento de Foucault, os discursos e as práticas pedagógicas articulam-se de forma normativa, não simplesmente como um meio neutro ou um recurso disponível para o desenvolvimento das potencialidades humanas existentes *a priori*, mas como mecanismos e dispositivos nos quais o indivíduo constrói e modifica a experiência consigo mesmo e se fabrica como sujeito no interior desses aparatos pedagógicos. Na constituição da experiência de si, como algo

histórico e contingente, participam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu funcionamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. (LARROSA, 2002)

Como salienta Maria Rita de Assis César (2004), os dispositivos pedagógicos são os elementos constituidores da subjetividade dos indivíduos. Entretanto, numa análise como a que propomos neste trabalho, deve-se também reconhecer o caráter contingencial e histórico de tais dispositivos. Desta maneira, os dispositivos pedagógicos oriundos da prática pedagógica e do discurso pedagógico podem ser reconhecidos não como universais, mas sim como um espaço de conflitos de interesses e estabelecimento de verdades contingentes. Assim, sempre que se trata de analisar as práticas e os discursos pedagógicos, deve-se tomá-los como uma realidade histórica e como um espaço de jogos de poder. (CÉSAR, 2004)

No entanto, a subjetividade feminina não é algo que existe como essência ligada ao corpo, à natureza, à reprodução, à maternidade, mas algo que existe como subjetividade criada para as mulheres, em um contexto específico da história, da cultura e da política. Como afirma Maria Rita Kehl (1998), a dificuldade da mulher em deixar de ser objeto de uma produção discursiva que forjou a verdade sobre sua natureza, “sem que se tivesse consciência que aquela era a verdade do desejo de alguns homens – sujeito dos discursos médico e filosófico que constituem a subjetividade moderna”. (KEHL, 1998)

A subjetividade, em outros termos, pode também se configurar na possibilidade para as mulheres se reorganizarem de maneira divergente às regras e às normatividades. Os sujeitos se identificam como masculinos e femininos e constroem, desta forma suas identidades de gênero. Tais identidades são sempre construídas, não são definitivamente dadas ou acabadas. Louro (2004) enfatiza que não é possível fixar um momento da vida do sujeito – nascimento, adolescência ou maturidade – que a identidade de gênero esteja de uma vez por todas estabelecida. Elas estão sempre se constituindo e são passíveis de transformação, pois não existe uma identidade que existe sem negociação.

Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos e femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e estar no mundo. Essas construções e esses arranjos são sempre transitórios, transformando-se não apenas ao longo do tempo, historicamente, como também transformando-se na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...(LOURO, 2004, p. 28)

É nesse sentido que apresentamos nos próximos capítulos como se desenhou essa tensão entre a sujeição a uma subjetividade feminina normatizada, produzida no interior de uma instituição de ensino, e a emergência de novas práticas, agenciamentos e resistência cotidianas com as quais as mulheres “en-gendraram” a si mesmas.

## PARTE II: “PRODUZINDO SUJEITOS FEMININOS E CRISTÃOS”: OS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO CATÓLICA NO COLÉGIO SANTO ANDRÉ.

Compreendendo a pedagogia e a escolarização como processos produtores de sujeitos (LOURO, 1995), passaremos a examinar quais e como se engendraram os dispositivos pedagógicos no interior do Colégio Santo André, e como tais dispositivos atuaram como produtores de um ideal de feminilidade, ou seja, para a produção de “sujeitos femininos e cristãos”<sup>28</sup>.

Na definição de Michel Foucault (2006, p. 244), os dispositivos são:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

A abrangência dessa definição direciona nosso olhar para a análise das práticas cotidianas desenvolvidas naquela escola – as regras, a disciplina, a sociabilidade entre alunas e entre alunas e professores(as), a divisão dos espaços no interior do Colégio, o permitido e o proibido – e adiantando, com base em alguns relatos, a maneira como as ex-alunas relacionaram-se com esse cotidiano e com os discursos, hegemônicos ou não, que circulavam naquele espaço e tempo. Parafraseando Philip Corrigan<sup>29</sup>, Guacira Lopes Louro (1995) ressalta a importância de se investigar o que, à primeira vista, pode parecer aspectos “menores” da escola e da escolarização:

---

<sup>28</sup> Inspiramo-nos no texto de Guacira Lopes Louro (1995), “Produzindo sujeitos masculinos e cristãos”, para nomear e orientar a presente análise. No referido texto, que integra uma pesquisa maior, coordenada por esta pesquisadora, intitulada “História da Educação no Rio Grande do Sul na perspectiva de gênero”, Louro (1995) examina o Guia das Escolas Maristas, como um projeto particular de escolarização que visava construir uma masculinidade específica: o sujeito masculino e cristão.

<sup>29</sup> A referência da obra a que Guacira L. Louro se refere: CORRIGAN, P. Making the boy: meditations on what grammar school did with, to, and for my body. In: GIROUX, Henry (ed). *Postmodernism, feminism and cultural politics*. Nova York: State University of N. York Press, 1991.

É o mundano, a ordinariedade tediosa desse conjunto de relações reguladas e formas sociais, que precisa a mais curada atenção possível (junto com o complexo desvelamento que esse tipo de lembrança social engendra) se quisermos dar sentido, diferentes sentidos, ao modo como a escolarização trabalha para produzir subjetividades (CORRIGAN, 1991 *apud* LOURO, 1995, p. 84)

Perceber como se engendraram os dispositivos pedagógicos colocados em movimento naquele Colégio para a produção de um certo modelo de “mulher”, para, posteriormente, analisar (através dos relatos) como as mulheres vivenciaram e relacionaram-se com essas práticas para produzirem suas próprias experiências (sua subjetividade) é o que se configura nosso interesse neste momento.

Não é demais ressaltar que nosso objetivo nesse estudo passa ao largo de fazer uma reconstrução histórica da educação feminina tanto no Brasil quanto na cidade de São José do Rio Preto, mas consideramos importante tecer, em vários momentos do texto, considerações acerca do contexto sócio-político e cultural do país e da cidade, considerando que tomamos uma realidade histórica específica para pensarmos a construção das subjetividades. Porém, temos ciência de que a abordagem histórica aqui desenhada não supõe uma demorada exposição, o que poderia constituir-se numa possibilidade investigativa mais aprofundada em futuras pesquisas.

Nosso propósito, nesse capítulo, é mostrar como os dispositivos e práticas pedagógicas estavam articulados no cotidiano do colégio católico em relação à produção de uma subjetividade feminina específica para aquele tempo e lugar, para, posteriormente, através da narrativa sobre suas trajetórias de vida feita pelas entrevistadas, poder perceber como estas pessoas constituíram a si próprias como mulheres e como ressignificaram ou reproduziram as práticas, (re)inventando-se a si mesmas enquanto mulheres.

Nesse sentido, com base na leitura de Gilles Deleuze (1990), assumimos e adaptamos as quatro dimensões nas quais o autor divide os dispositivos: enunciação e visibilidade; poder; e subjetividade. Dividimos esse capítulo de forma a expor e a articular os aspectos teóricos que envolvem tais dimensões com as práticas concretas desenvolvidas no Colégio em estudo. Não obstante, alertamos o leitor que as divisões das dimensões do dispositivo, tais como as apresentamos neste capítulo, foi uma opção metodológica e possuem um caráter acadêmico, a fim de possibilitar a

sistematização das questões pertinentes ao estudo e auxiliar as posteriores discussões que faremos. Isso não significa que consideramos que essas dimensões sejam independentes entre si ou que o que configuramos como práticas possíveis dentro de uma dimensão não pudesse também ser exposta em outra.

## 2.1 ESCULPINDO MENTES: A DIMENSÃO DA VISIBILIDADE E ENUNCIÇÃO.

‘As palavras e as coisas’ é o título – sério – de um problema; é o título – irônico – do trabalho que lhe modifica a forma, lhe desloca os dados e revela, afinal de contas, uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 1997, p. 56)

Essa citação revela que, numa análise foucaultiana, a linguagem não é entendida, simplesmente, como a formalização do pensamento ou o instrumento através do qual é realizada a correspondência entre o ato de pensar e o mundo (as coisas). Os discursos são circulantes e a formação do sujeito não se dá fora desses discursos. Nesse sentido, a linguagem não é outra coisa senão constitutiva do próprio pensamento e do sentido que conferimos às coisas e à experiência. (VEIGA-NETO, 2007)

O sujeito, para Foucault, é regido por um conjunto de relações e condições históricas que permitem que ele seja dito e “se diga” de uma forma e não de outra, de acordo com “posições-de-sujeito” que ocupa em cada campo discursivo. Essas formações discursivas funcionam como uma “matriz de sentido” em que os falantes se reconhecem porque as significações ali forjadas parecem óbvias e “naturais”. (FISCHER, 2001)

Para Foucault (1997), o objeto não preexiste a si mesmo, mas é forjado, imerso em determinadas condições, e num feixe de relações que são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, classificações, modos de caracterizações. No entanto, essas relações não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer.

Butler (2000) corrobora essas idéias salientando que a nomeação é tanto o estabelecimento de uma fronteira como a inculcação de uma norma. Antes mesmo do nascimento, a criança é trazida para o domínio da linguagem e deixa de ser um “neutro” e se transforma num “ele” ou “ela” através de atribuições que alimentam os discursos e as relações de força que delimitam e sustentam o que pode ser definido como um sujeito inteligível, e que servem para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. (BUTLER, 2000)

Guacira Lopes Louro (2004) salienta que a escola é parte importante desse processo de “naturalização” e de reconhecimento do lugar de sujeito e de objeto. E mais do isso, a escola reproduz e produz a identidade generificada de alunas e alunos, com seus respectivos “atributos” desejáveis para cada época e lugar.

Tornamos-nos sujeitos derivados de discursos (muitas vezes divergentes e contraditórios) que já estão circulando há muito tempo na sociedade em que vivemos, e a escola, como uma tecnologia social, também participa da constituição dos sujeitos sob sua influência.

[...] O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso no interior da escola [...]. (DÍAZ, 1994, p.15 *apud* VEIGA-NETO, 2007, p. 92)

Para as escolas católicas, e, mais especificamente, para as escolas femininas católicas, o discurso pedagógico no período investigado (1940 a 1960) estava ainda estruturado sob a égide da doutrina<sup>30</sup> ultramontana<sup>31</sup> que defendia que as “leis divinas e naturais” destinavam às mulheres a função de mãe e esposa. O projeto da educação católica feminina visava à formação e à produção de meninas como mulheres cristãs, cuja missão era ser o “esteio moral da família, as preservadoras da tradição e as perpetuadoras das regras religiosas.” (ALMEIDA, 2007, p. 97). O “sujeito inteligível” a

<sup>30</sup> Doutrina aqui pode ser entendida nos termos utilizados por Foucault (1993, p.43): “A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam.”

<sup>31</sup> Segundo Manoel (1996, p. 15), no Brasil, a hegemonia doutrinária do catolicismo ultramontano perdurou até a década de 1960, quando o Concílio Vaticano II indicou novos rumos para o magistério católico.



ser produzido pela educação feminina católica era a mulher doce, recatada, “de fino trato”, que, através do casamento e da maternidade, pudesse perpetuar os princípios e valores religiosos do catolicismo conservador através da educação dos seus filhos e filhas.

Tais discursos sobre o sujeito e identidade partem da definição e da representação das relações de gênero no interior de um referencial androcêntrico de uma sociedade patriarcal. Os papéis sexuais e sociais de mulheres e homens estão estruturados em uma ordem intrinsecamente fundacionalista, essencialista e universalista. Historicamente, o homem ocupa o espaço público, da rua, do trabalho, o mundo da cultura. À mulher é reservado o espaço do privado, da casa, do cuidado com crianças e animais, das tarefas corriqueiras e socialmente desvalorizadas, o espaço da natureza.

Como salienta Maria Luiza Heilborn (1998), dentro de uma perspectiva estruturalista, a hierarquia que estrutura e mantém a matriz simbólica que ordena as relações de gênero, impele o masculino a situar-se sempre na posição de englobante do feminino e representar as forças sociais, políticas e institucionais que moldam comportamentos e mantêm o “pender assimétrico” das relações entre os gêneros.

Françoise Héritier (1999) identifica na significação e na representação de elementos da natureza e de elementos sociais segundo um sistema de oposições e hierarquias – baixo/alto; quente/frio; seco/úmido; direita/esquerda; dia/noite; certo/errado – a tentativa de naturalização de um sistema classificatório e dicotômico culturalmente e socialmente instituídos. Homologamente, a dicotomia entre o masculino e o feminino, e a valoração negativa atribuída historicamente ao feminino é confirmada e legitimada por um conjunto de representações, práticas e discursos que estão de tal modo inseridos nas mentalidades e no cotidiano dos indivíduos que adquirem a aparência de um fundamento natural. Segundo Héritier (1999), em todas as sociedades a diferença entre os sexos é traduzida numa linguagem binária e hierarquizada. A hierarquização não se dá neste caso pela distância de um meio termo que seria positivo. Ele está freqüentemente ausente.

O sistema mítico – ritual presente nas diversas sociedades reforça, legitima e é legitimado pelas oposições entre o masculino e o feminino, consagrando

simbolicamente processos objetivos. O discurso apresenta a mulher a partir de um julgamento de valor construído sob características ditas como irremediavelmente naturais e observáveis no comportamento, nas qualidades ou defeitos femininos marcados pelo seu sexo.

Em tal contexto, a Igreja Católica, inspirou um modelo normativo de mulher, associando sua imagem aos arquétipos de santa ou demoníaca, mãe ou pecadora. A dicotomia entre as figuras bíblicas de Eva e Maria representava, na realidade, uma não-escolha. Esperava-se que as mulheres construíssem suas vidas espelhadas no símbolo mariano que representava todo o ideal feminino de recato, pudor, perfeição moral, aceitação de sacrifícios, e a uma vida voltada para a sagrada missão da maternidade e para a ação educadora dos filhos e filhas. (LOURO, 2001). Essa estrutura e valores religiosos apresentaram-se como domesticadores das relações de gênero, especialmente no que se refere à sexualidade feminina.

O discurso entendido como prática social está, portanto, imerso em relações de poder e saber que determinam como e o que pode ser falado e o que pode aparecer em determinado campo discursivo, seus enunciados e suas visibilidades. No caso específico deste estudo, os discursos e práticas moldam o substrato inteligível do que é ser mulher, bem como as práticas pedagógicas que as devem atravessar para desenvolverem o que, supostamente, configura-se sua “essência feminina”.

Quando se descreve a formação de objetos de um discurso, tenta-se identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva<sup>32</sup>, ou seja, o lugar onde se forma ou se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada de objetos. (FOUCAULT, 1997). A prática discursiva, nesse sentido, não é simplesmente uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é um conjunto de enunciados que “formam o substrato inteligível para nossas ações” e que moldam as formas de constituição do mundo e das maneiras de se falar sobre ele. (VEIGA-NETO, 2007. p. 93)

---

<sup>32</sup> Michel Foucault (1997) define prática discursiva da seguinte maneira: “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa.” (FOUCAULT, 1997, p. 136).

No caso das práticas discursivas pedagógicas há também a articulação e o diálogo com as práticas de outros campos discursivos, como o familiar e o social, por exemplo. Especialmente a partir da virada do século XIX para o século XX, o discurso sobre a importância da educação para a modernização do país ganha contornos mais definidos. Os debates sobre a educação das mulheres começam a fazer parte da agenda de ações oficiais que promoveriam a abertura de salas de aula para as mulheres em escolas públicas e particulares (estas, especialmente de origem religiosa) e a fixação de diferenças curriculares (LOURO, 2001):

Ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos; mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura. (LOURO, 2001, p. 444)

Além das diferenças entre meninos e meninas, as concepções educacionais, também incluíam as divisões de raça, classe, etnia e religião que determinavam as múltiplas proposições educacionais, compatíveis com os objetivos e destinação social dos indivíduos. (LOURO, 2001)

Ivan A. Manoel (1996, p. 55) completa:

Educar as filhas não era mais um luxo ou uma desnecessidade. O advento de uma sociedade em contato com o mundo moderno, que caminhava para a urbanização, a consolidação da classe social que se enriquecia na produção agrícola, mas que via no comércio e na indústria o futuro bem próximo, demonstrava ser a educação feminina uma imposição social e uma temeridade ao mesmo tempo.

Segundo Almeida (2007), o modelo normativo de mulher que instituiu formas de comportamento e a exaltação de virtudes consideradas femininas como abnegação, pureza, domesticidade, espelhava o discurso sobre a mulher vigente na sociedade, modelado pela religião e pelas elites dominantes que – apoiadas em discursos científicos e políticos como o positivismo, o higienismo e o sanitarismo – atribuíam e valorizavam a mulher como mãe e esposa abnegada e

[...] para quem o lar era o altar no qual depositava sua esperança de felicidade, sendo o casamento e maternidade suas únicas aspirações. Era ela também a primeira educadora da infância, sustentáculo da família e da pátria. (ALMEIDA, 2007, p. 71)

Apesar de diferentes concepções que tentavam se firmar sobre a educação feminina, o discurso de que a mulher deveria ser mais “educada” do que “instruída” ganhava grande aceitação em muitos grupos sociais, ou seja, a formação moral assumia a caráter prioritário para a educação das mulheres. (LOURO, 2001). Sobre essa diferença Manoel (1996) afirma que à instrução caberia municiar a inteligência da aluna nos assuntos da ciência e do saber humano; à educação, por sua vez, caberia “modelar o caráter”, por meio da aprendizagem dos preceitos morais e religiosos, da prática da virtude e da “assimilação de bons exemplos preservados pela história”. (MANOEL, 1996, p. 76).

Embora fosse formalizada a separação entre Estado e Igreja desde 1850, a Igreja Católica permaneceria como dominante em relação às determinações, quanto às regras e à conduta moral da sociedade brasileira. Especialmente às classes média e alta, e principalmente ditando normas quanto às expectativas sobre a conduta feminina, impondo restrições quanto à sexualidade (o estabelecimento da virgindade como a maior virtude feminina), e exercendo exacerbada vigilância sobre o corpo e a alma das mulheres (ALMEIDA, 2007).

Era necessário que as mulheres fossem educadas para que o lar, marido e filhos com isso se beneficiassem. Mantida dentro dos limites socialmente aceitos e organizada para atender a essas prioridades, a instrução feminina não ameaçaria os lares, a família, o homem. Com isso, concordavam a Igreja Católica, os positivistas, os republicanos, os liberais e os conservadores<sup>33</sup>, enfim, toda a sociedade, incluindo as próprias mulheres. (ALMEIDA, 2007, p. 82)

Nesse sentido, o projeto educacional católico configurou-se como uma possibilidade para educação feminina que manteria as mulheres atreladas ao catolicismo ultramontano e ao que se entendia como a essência do feminino e a destinação natural da mulher: casamento, maternidade e família. Havia, nesse sentido, uma acirrada oposição mantida pela Igreja e pelas elites tradicionais de que a co-educação (escola mista) era um atentado aos valores morais, e que a educação diferenciada para meninos e meninas cumpria a função de desenvolvê-los em seus papéis que naturalmente desempenhariam na sociedade. Sendo assim, os colégios católicos exclusivamente femininos, a despeito das mudanças sócio-culturais que se processaram ao longo das décadas de 1940 a 1960, não alteraram substancialmente suas práticas pedagógicas, desenvolvidas para cumprir seu objetivo principal: formar a mulher-esposa-mãe, cristã, e também professora (como veremos a seguir).

---

<sup>33</sup> Para o período histórico que aqui nos interessa, Otaíza de Oliveira Romanelli (2005) afirma que no debate que se travou entre diversos grupos políticos e sociais, sobre o destino da educação brasileira, merece destaque, na década de 1930, o embate entre representantes do movimento “Escola Nova” – que defendiam a laicidade do ensino, a institucionalização e expansão da escola pública e a co-educação (escola mista) – e a Igreja Católica, aliada às elites oligárquico-aristocráticas para a manutenção do *status quo*. A reforma educacional implantada pelo ministro Gustavo Capanema (Reforma Capanema), em 1942 (em vigor até 1961 quando da implantação Lei de Diretrizes e Bases da Educação), conferiu ao ensino secundário um caráter elitista (destinado à formação das “individualidades condutoras”). Além disso, tal reforma, foi uma importante vitória para a Igreja e para a manutenção do modelo de ensino dos colégios católicos, uma vez que reafirmou a educação religiosa facultativa nas escolas, impôs limitações às possibilidades da co-educação – sugerindo que a educação secundária das mulheres fosse realizada em estabelecimentos de ensino exclusivos ou que, no caso de escolas mistas, houvesse a separação de salas entre meninas e meninos – além de incluir a disciplina de “economia doméstica” desde o final do ginásio a fim de preparar a mulher para sua “missão no lar.” (LOURO, 1986)

Essa realidade era também compartilhada pelo Colégio Santo André, fundado e mantido pelas religiosas da Congregação Irmãs de Santo André<sup>34</sup>, desde 1920. O artigo abaixo publicado no jornal “A Notícia”, em 13 de maio de 1945 (*apud* LODI, 1967), ilustra os objetivos sociais do Colégio com a educação de meninas, explicitando as representações femininas essencializadas e homogeneizantes que povoavam o imaginário da sociedade:

O futuro mostrará, de modo bem visível o papel que o afamado educandário tem desempenhado na vida local e regional, mas não há quem conhecendo Rio Preto e sua zona, nestes 25 anos, não tenha já notado a influência profundamente benéfica exercida pelo Colégio nos costumes da cidade, através de um ambiente familiar, mediante a formação educativa e polimento do caráter de muitas centenas de moças, grande parte das quais hoje em dia mães de família em que a educação recebida no Santo André deixou traços indeléveis, concorreu poderosamente para a criação do nosso “standard”: de costumes e hábitos sociais. (...) [*sic*] A firmeza da orientação dada desde o início do educandário e sustentado ao longo destes anos deu em resultado um magnífico instituto educativo que possuímos e que é um dos melhores títulos da nossa cidade. [...]

Segundo Nilce Lodi<sup>35</sup> (1967) o interesse pelo ensino formal, na cidade do interior paulista, São José do Rio Preto, começa a surgir após 1915, fruto das transformações na economia regional, paulista e no país como um todo:

Em Rio Preto [*sic*], assim como outras cidades interioranas [...] o ambiente agrícola dificulta a sociabilidade. A vida reclusa nas fazendas e o retraimento dos habitantes das vilas fecham em círculos de família a sociedade local. Gradualmente, com a urbanização é cultivado o gosto do convívio social [...] (LODI, 1967)

<sup>34</sup> A Congregação Irmãs de Santo André cuja origem data de 1231 na cidade de Tournay, Bélgica, tinha a finalidade inicial de atender peregrinos e viajantes à Terra Santa, bem como os cuidados com enfermos e crianças abandonadas. Na segunda metade do século XVII, passaram a se dedicar à educação de meninas. Os trabalhos dessas religiosas com os colégios femininos no Brasil tiveram início em 1914 com a vinda de nove freiras conduzidas pela Superiora Madre Lucia Marie Doyle que fundaram, primeiramente, um colégio para meninas na cidade paulista de Jaboticabal, e, posteriormente, em Araraquara, em 1916. Em 1920, fundam o Colégio Santo André de São José do Rio Preto, com apoio e subsídio da prefeitura e das famílias de fazendeiros e comerciantes tradicionais da cidade. O colégio de Araraquara, após seis anos de atividades, deixa de pertencer à Congregação. Os colégios de Jaboticabal e de São José do Rio Preto ainda pertencem às Irmãs de Santo André e continuam em funcionamento. (LODI, 1967)

<sup>35</sup> Nilce Lodi é doutora em Filosofia. Professora aposentada da área de História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências, Letras da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Dedicar-se à pesquisa e ao resgate histórico da cidade de São José do Rio Preto. Em sua tese de doutorado pesquisou sobre o ensino médio em Rio Preto, na qual existe um capítulo dedicado ao estudo histórico sobre o Colégio Santo André, o qual nos serviu como fonte fundamental de consulta.

A cidade sob o impulso da lavoura, transformava-se em ritmo mais acelerado, e as variações da população e a evolução da vida econômica, em consequência do surto comercial que se verificou, depois da chegada dos trilhos da Estrada de Ferro Araraquarense em 1912, tinham que apresentar um conjunto de transformações características de sua vida social. A estabilidade e a rotina não deviam prolongar-se por muito tempo. Tudo cresceu desmedidamente, de atropelo, sem qualquer planejamento ou idéia de distribuição racional.(IDEM)

A fundação do Colégio Santo André era um projeto estratégico e desejado, pois, na época, apesar de existirem outros colégios católicos para meninas espalhados pelo interior do estado de São Paulo, São José do Rio Preto estava muito distante dos grandes centros e não possuía estabelecimentos de ensino destinados exclusivamente à educação das moças. De acordo com Nilce Lodi:

A idéia do Colégio para meninas, que não era novidade no interior paulista, encontra em Rio Preto [sic] condições que favoreceram sua concretização. De um lado, estavam as famílias em melhores condições sociais e econômicas preocupadas em dar às filhas formação esmerada que abranja mais do que as primeiras letras e as prendas e economia doméstica. De outro, as religiosas de Santo André, animadas pelo desejo de inculcar nas jovens a consciência cristã, simultaneamente com os estudos. (LODI, 1967) [grifos nossos]

Esse “mais” a que se refere a citação acima diz respeito à possibilidade de profissionalização feminina, através do magistério, oferecido pela escola Normal, a que o Colégio Santo André também se dedicava, desde 1932<sup>36</sup>. O processo de “feminização do magistério”<sup>37</sup>, que começou a se delinear em fins do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (LOURO, 2001), abriria uma possibilidade de ocupação do espaço público e do mundo do trabalho remunerado para a mulher. O magistério, ao ser legitimado como um discurso de “extensão da maternidade”, passa a ser associado com atributos tidos como “tipicamente femininos” – como: “paciência, minuciosidade, afetividade, doação” – e articulado com a “tradição religiosa da atividade docente, reforçando ainda a idéia de que a docência deve ser percebida mais como um ‘sacerdócio’ do que como uma profissão” (LOURO, 2001, p. 450). Desta forma, ganha

<sup>36</sup> O primeiro curso Normal na cidade de São José do Rio Preto foi oferecido pelo Colégio Santo André. A escola pública (“Escola Normal Estadual Monsenhor Gonçalves”) somente ofereceria o curso gratuitamente na cidade em 1950. (LODI, 1967)

<sup>37</sup> Para um aprofundamento da questão, ver Louro (1986; 2001); Almeida (1998; 2007); e inúmeros trabalhos na área de educação e educação e gênero que tratam da temática.

aceitação da sociedade e a adesão de um número crescente de mulheres que vêem uma oportunidade para a profissionalização e a conquista de uma parcela do espaço público. (ALMEIDA, 1998; 2007; LOURO, 1986)

No entanto, mesmo com a profissionalização para o magistério, não se pretendia que a mulher necessariamente ocupasse o espaço público do trabalho. Ao homem é que cabia o papel de provedor da família. Ser normalista era também estar bem preparada para o casamento, acumulando conhecimentos de economia doméstica, puericultura e trabalhos manuais. Na escola normal as meninas poderiam “passar o tempo” enquanto não se casavam. (ALMEIDA, 1998; LOURO, 1986)

A participação da mulher na vida pública nas primeiras décadas do século XX, e mesmo até a década de 1960, era um debate controverso e acirrado que opunha um discurso hegemônico – que pregava a maternidade e o casamento como a missão da mulher – às contestações de feministas e outros movimentos sociais que reivindicavam e defendiam o trabalho feminino fora do lar, a educação profissional para a mulher e seu acesso a todos os campos da cultura. (RAGO, 2001)

As autoridades e os homens de ciência do período consideravam a participação das mulheres na vida pública incompatível com a sua constituição biológica. Os argumentos criados ou reproduzidos e até as classificações preconceituosas que pregaram converteram-se em códigos que aos poucos passaram a reger as relações entre os sexos, bem como entre as diferentes classes sociais e grupos étnicos. Só muito recentemente a figura da ‘mulher pública’ foi dissociada da imagem da prostituta e pensada sob os mesmos parâmetros pelos quais se pensa o ‘homem público’, isto é, enquanto ser racional dotado de capacidade intelectual e moral para a direção dos negócios da cidade. Pelo menos até a década de sessenta, acreditava-se que a mulher, sendo feita para o casamento e para maternidade, não deveria fumar em público ou comparecer a bares e boates desacompanhada, e a política ainda era considerada assunto preferencialmente masculino.

As trabalhadoras recusaram, alteraram e recriaram muitos dos significados e das práticas que os dirigentes pretenderam impor ao mundo do trabalho e da vida pública. Fundamentalmente, procuraram construir suas redes de solidariedade e de sociabilidade sobre doutrinas políticas bastante divergentes das que propunham ou repetiam as elites. (RAGO, 2001, p. 604)

A consonância entre os discursos pedagógicos do Colégio em questão e os familiares e sociais, concretizaram a escolha por aquela escola, naquele momento. Pais desejosos de uma educação que formasse suas filhas nos valores, regras e princípios católicos e para “dar uma continuidade àquilo que a família já tinha dado”, como relata



uma ex-aluna. Para as famílias de classe média e alta, da cidade e da região, que matriculavam suas filhas no Colégio Santo André, educar as meninas naquela instituição significava proporcionar uma formação e um ordenamento cultural consoantes com a posição social privilegiada a elas destinada. Além disso, como afirma Nilce Lodi (1967):

À medida que a família se enriquece, trata de melhorar sua posição social e começa matriculando os filhos nas escolas freqüentadas pelas elites. A preferência por determinadas escolas baseia-se nas ambições sociais e profissionais da família e seus filhos, na condição econômica e na posição social dos mesmos. É possível recapitular a ascensão social de muitas famílias riopretenses analisando a posição social das escolas freqüentadas pelos filhos e filhas. (LODI, 1967)

Para a maioria das entrevistadas, estudar naquela instituição foi um processo “natural” e esperado: mães, tias ou irmãs faziam ou fizeram parte da instituição como alunas. O que, objetivamente, referia-se a um contexto de limitações em relação à não-existência, na cidade, de outros colégios com as mesmas características do Santo André (católico e feminino), na trama social e nos jogos de poder que se estabeleciam, passaria a figurar como a representação de uma “tradição de família”, sinônimo de prestígio e visibilidade social. Os relatos<sup>38</sup> abaixo explicitam:

“Naquele momento, aquele colégio era um colégio próprio para mulheres. A mamãe já tinha estudado lá, a mamãe foi formada lá no Santo André e não seria diferente com as filhas mulheres, né?” (JOANA)

“Nós somos [...] em seis mulheres. [...] temos uma família de tradição católica. [...]. Meu pai era comerciante, sempre lutou muito para dar o melhor para os filhos e nos colocou todas no Colégio.” (ADELAIDE)

O “colégio próprio para mulheres” agregava as características desejáveis para as filhas das classes abastadas do interior paulista, região que imprimia na população as necessidades impostas pela urbanização crescente e pelo aumento de oportunidades de escolarização, sem abrir mão da formação e da “proteção” conferidas pela educação

---

<sup>38</sup> Esclarecemos que utilizamos aspas para todas as citações que se referem aos depoimentos como forma diferenciá-los das demais citações de cunho teórico e para dar voz às entrevistadas, tal como elas manifestaram-se em suas narrativas.

religiosa. Ao mesmo tempo em que instruía as moças com os conteúdos pedagógicos necessários à educação formal (como matemática, história, geografia etc), também lhes formava em valores cristãos de futuras esposas e mães, e as protegiam da indesejável co-educação, mantendo-as “protegidas” da convivência masculina naquele momento.

Não obstante, a motivação neste processo de escolha pelo Colégio Santo André, encontrava variações, sobretudo, em relação às classes sociais. O que para a elite da cidade era visto como uma tradição e sinônimo de confirmação de seu *status* social, para as famílias que não desfrutavam de uma posição social elevada, estudar naquele Colégio era uma questão de oportunidade e facilidade. Oportunidade por conseguir uma bolsa de estudo, concedida pelo Colégio às alunas carentes, que as isentava ou amenizava do valor das mensalidades; e facilidade, porque, em geral, a escola era próxima às suas residências, o que possibilitava à aluna deslocar-se sozinha à escola.

No entanto, o que motivava, sem dúvida, as famílias (independente da classe social) era a suposta garantia de que as filhas seriam formadas nos valores cristãos e no ideal feminino almejado para aquele momento. Mesmo entre alunas não-bolsistas, algumas mencionaram a idéia de que os pais faziam “sacrifício” financeiro para mantê-las no Colégio. Almeida (1998), analisando também a vida de mulheres<sup>39</sup> da sociedade interiorana paulista salienta:

Nesse quadro social, as mulheres eram avaliadas pela beleza física, pela religiosidade, pelos valores morais e pelas principais prendas domésticas nas quais se destacavam. Alguns lustros de cultura eram desejados e o conhecimento de outra língua, arte, poesia e literatura sempre impressionava [*sic*]. Existia um espaço que se situava no plano simbólico e que fazia que [*sic*] os desejos e as aspirações fossem coletivos. Nesse plano, esculpia-se a individualidade, delineada no território ambíguo das mentalidades e do imaginário de uma época. (ALMEIDA, 1998, p. 168)

Uma ex-aluna, bolsista, relatou como foi matriculada no Colégio Santo André: estudava num colégio estadual até a quinta série ginasial (atual sexto ano) quando começou a namorar:

---

<sup>39</sup> Na obra: “Mulheres e educação: a paixão pelo possível” (1998), Jane Soares de Almeida analisa o percurso profissional de mulheres no campo da educação no Estado de São Paulo, desde fins do século XIX.

“Minha mãe ficou louca e falou: Vou arrumar uma bolsa de estudo pra você! Vou pôr você numa escola que só tem mulher! Eu quero ver você arrumar namorado!” (OLÍVIA)

No imaginário das famílias e nas restrições impostas às meninas quanto ao sexo e ao namoro, estudar num colégio exclusivamente feminino (e católico) era a saída para mantê-las supostamente afastadas e desinteressadas pelo “sexo oposto”, pois como salienta Carla Bassanezi no texto “Mulheres dos Anos Dourados” a respeito dos costumes em relação aos encontros e compromissos nos anos 50:

O namoro era considerado uma etapa preparatória para o noivado e o casamento. Sendo assim, as moças não deveriam *perder tempo* ou *arriscar-se* com namoros que não tivessem chance de conduzi-las ao matrimônio. (BASSANEZI, 2001, p. 616) [grifos da autora]

Além disso, a moça não deveria ter muitos namorados para não correr o risco de ficar com a reputação abalada e diminuir as chances de conseguir um bom casamento. (ALMEIDA, 1998; BASSANEZI, 2001)

No entanto, as estratégias de resistência para escapar às determinações impostas eram inúmeras. No relato abaixo as entrevistadas narram e exemplificam as estratégias de namoro e o controle e vigilância da escola:

“[...] como era uma escola só feminina, na saída ficava cheio de menino esperando [...]. Os adolescentes iam esperar a saída do Santo André para ver as meninas descerem ou, quem tinha namorado...os namorados esperando.” (ADELAIDE)

“[...] a Madre ficava muito de olho em namorado que vinha buscar a namorada na porta da escola. Ela ficava de olho, porque ‘não era hora de namorar!’” (ROSA)

Um outro aspecto importante em relação à escolha do Colégio Santo André pelas famílias era a preferência que se dava àquela escola, católica e exclusivamente feminina, em detrimento dos colégios estaduais, embora considerados de melhor qualidade ou “mais fortes” de uma forma geral, não eram desejáveis para a educação das meninas:

“A escola pública não era desejável porque era mais livre, né? Você era formada como uma...grande dama! Você era ensinada a ser uma grande dama.” (JULIETA)

Segundo os relatos, a escola “mais livre” era sinônimo de escola mista, em que meninos e meninas poderiam dividir os mesmos espaços, mas também supostamente implicava em outros aspectos, como menor vigilância e regras mais flexíveis. Mas, sobretudo, no colégio católico os pais tinham certeza sobre a formação religiosa e moral que seria concedida às suas filhas, a preparação e todo o ordenamento necessário para torná-las “grandes damas”. Além disso, a doutrina ultramontana, ainda presente nas práticas pedagógicas dos colégios católicos, pregava a educação diferenciada para homens e mulheres, como já salientado. Manoel afirma (1996, p. 32):

Na esfera educacional, o atendimento às leis naturais exigia para a mulher uma educação inferior à do homem e nunca uma educação juntamente com ele, a co-educação (a escola mista). Essa diferenciação na educação dos dois sexos era considerada fundamental para a garantia da estabilidade moral e social.

Em relação ao colégio supostamente não ter boa qualidade de ensino por se tratar de uma escola particular as alunas opinam:

“[...] eu estudava muito pra poder acompanhar [...] porque antigamente a escola pública era forte e a escola particular era fraca. O Santo André nunca foi fraco. O Santo André sempre foi muito forte.” (OLÍVIA)

“[...] e diziam na época, é uma inversão do que existe agora, que o ensino na escola pública era melhor, mais reforçado do que na escola particular. Eu nunca acreditei nisso, porque eu sempre achei que o Colégio fosse muito bom.” (ADELAIDE)

O bom nível de ensino da escola, pode ser analisado sob outro ponto de vista: ao conferir, além da educação, uma instrução<sup>40</sup> de boa qualidade, o Colégio estaria possibilitando às meninas confrontarem-se, além do casamento e do espaço doméstico,

---

<sup>40</sup> A diferença entre educação e instrução, conforme proposta por Manoel (1996), está explicitada na página 73 desta dissertação.

com outras possibilidades de vida e de ocupação do espaço público. O relato exemplifica:

“Eu comecei a trabalhar [...] muito jovem, com quinze anos eu comecei a dar aulas. [...] a formação da gente era boa, então, pegava alunos de francês, de inglês, mais novos, né [...] então, quando eu tinha dezoito anos, eu já pagava minha escola de música, eu já comprava minhas coisinhas, meu enxoval, porque a gente fazia aquele enxoval desde que nascia, né? (risos)”. (JULIETA)

Dizemos isso para ponderar que o discurso hegemônico em relação ao papel e espaço da mulher na sociedade, que aqui, explicitamente, encontra-se sob um viés estruturalista e dicotômico de construção das relações de gênero e da representação assimétrica entre feminino e masculino, é constantemente atravessado por discursos marginais, contraditórios e divergentes. Discursos que desnudam novas realidades de práticas e relações sociais e apontam para outras possibilidades de construção da feminilidade.

Louro (1986) afirma que no final da década de 1940, a imagem feminina transformava-se de muitas maneiras. As mudanças advindas da Segunda Guerra Mundial haviam possibilitado a participação da mulher em espaços públicos antes exclusivamente ocupados pelos homens – comércio, fábricas, hospitais. Embora tais mudanças tenham se verificado mais amplamente nos países diretamente envolvidos no conflito, repercutiram em todo mundo ao mostrarem como era possível uma realidade outra para as mulheres. Além disso, os meios de comunicação formadores de opinião, como o rádio, algumas revistas (e mesmo a literatura), e, principalmente, o cinema começaram a rever o ideal de mulher. (LOURO, 1986)

O cinema, que no século XX invadiu a vida pública e o espaço privado, fez parte de um discurso divergente em relação às práticas discursivas conservadoras e patriarcais, hegemônicas até aquele momento. Ele contribuiu para introduzir mudanças no imaginário feminino da época e nas formas de representação do mundo e das próprias mulheres. Almeida (1998, p. 165) afirma: “o cinema atuava nas mentalidades, ditava modas, alterava os costumes, e transpunha as fronteiras do mundo provinciano, agindo sorratamente nas simbolizações e expectativas acerca dos papéis sexuais”. E contrapõe:

As jovens interioranas, vivendo nos limites estreitos do espaço provinciano, tinham no cinema uma importante fonte de lazer, o que acabou contribuindo para algumas mudanças comportamentais. O espaço urbano do interior possuía peculiaridades que não se encontravam nas cidades grandes e populosas. O conhecimento e a amizade construídos por gerações, os laços estreitos de parentesco, a família numerosa envolvida com os demais membros do mesmo grupo parental, os lugares pontuais de encontro, a força maior da Igreja e da comunidade permeava a existência dos que transitavam em seus limites. Existia todo um universo protetor e coercitivo que vigiava e punia, onde imperava a curiosidade pela vida alheia e pelos problemas familiares que conviviam entre a solidariedade e a vigilância, somadas à intransigência social. Nesse esquema tradicional, costumes eram herdados e transmitidos pelas gerações, casavam-se os filhos e as filhas com as filhas e filhos de amigos que se conheciam desde a infância e o compadrio assim formado ainda estreitava os laços de amizade. (ALMEIDA, 1998, p. 167)

Tal realidade estava muito próxima do que viviam as mulheres de São José do Rio Preto, na época pesquisada. Estas mulheres tinham no cinema a principal opção de lazer. As três salas de cinemas<sup>41</sup> da cidade ficavam na mesma rua, o que formava um espaço de sociabilidade em que as pessoas se conheciam. No chamado “*footing*” formava-se um corredor em que os rapazes ficavam parados observando as moças que passeavam várias vezes, indo e vindo, pela quadra dos cinemas. Era a hora da “paquera”, do “*flirt*”, dos sinais. Além disso, existiam os clubes<sup>42</sup> e a Igreja, cuja presença era intensa na vida das famílias, com as missas dominicais e as comemorações religiosas<sup>43</sup>.

Ao tecer essas considerações históricas, tentamos contextualizar que havia discursos hegemônicos que normatizavam o que e como uma mulher deveria ser. Porém, ainda que de forma marginal, havia outros discursos e práticas sociais com as quais as mulheres tinham contato, sobretudo, no espaço externo ao Colégio e à família.

Exprime como uma pluralidade de discursos circula e forma os sujeitos, e que o “ser aceito socialmente” (como mulher-mãe; mulher-esposa; mulher-professora) é ser um sujeito inteligível, uma identidade possível, uma possibilidade enunciável, dentro de conjunto de possibilidades que ganham o status de “verdade” numa determinada época e lugar. É tornar possível dizer, fazer e ser visto de determinado modo. Ao ser possível

---

<sup>41</sup> Cine Rio Preto (mais popular, mas freqüentado pela elite quando se tratava de filmes famosos, indicados pela crítica), Cine São Paulo, e Cine Ipiranga.

<sup>42</sup> Automóvel Clube, Clube Monte Líbano e Joquey Clube, freqüentados pela classe média e alta, e o Clube dos Bancários, freqüentado pela classe média.

<sup>43</sup> Informações obtidas em entrevista à Nilce Lodi, em 05 fev 2008.

um discurso, criam-se também suas visibilidades, como argumenta Veiga-Neto (2007, p. 128):

Ao interpretar um saber como um agenciamento prático, um ‘dispositivo’ de enunciado e visibilidades, Foucault já havia mostrado [...] que há sempre dois elementos de estratificação: o *enunciável* (formações discursivas) e o *visível* (formações não-discursivas). Há um primado do primeiro (palavra) sobre o segundo (luz), na medida em que o visível se deixa determinar (citar, descrever) parcialmente pelo enunciável; mas tal determinação é sempre parcial, de modo que o primado não implica redução. [grifos do autor]

Percebemos, nos depoimentos abaixo, a articulação entre enunciação e visibilidade como partes do dispositivo pedagógico daquele Colégio para reforçar e construir discursos sobre o que era ser mulher, em congruência com os discursos da Igreja Católica e os disponíveis na própria sociedade. A educação feminina católica, preferencialmente desenvolvida em colégios particulares<sup>44</sup>, era destinada às filhas das oligarquias e de classes média e alta que viam na educação das meninas também um símbolo de ascensão social. Alguns relatos de ex-alunas entrevistadas explicitam esse fato:

“Era aquele ideal de educação não só da mulher se preparar bem pra fazer boa presença, pra ter uma conversa agradável, então, a arte de receber, saber entreter uma boa conversa, saber tocar piano, pintar, [...] cantar. Então, isso fazia parte do ideal feminino da época. A mulher bem preparada pra ser uma boa companheira pro marido, em qualquer situação, e uma boa educadora dos filhos, uma boa administradora da casa. As três coisas importantes, né?”  
(FÁTIMA)

“As famílias eram católicas, dum nível social mais elevado, assim, classe média-alta. Então, era taxativo: formação religiosa. [...] o objetivo era formar jovens cristãs católicas e professoras. Uma espécie, assim, de atuação para a Igreja Católica. Nós éramos como que soldados recrutados, né, embora fosse só feminino, soldados para continuar levando o nome da Igreja Católica.”  
(JULIETA)

Quando motivadas a contarem sobre a escolha da família pelo Colégio Santo André ou sobre a adaptabilidade àquela realidade pedagógica, as mulheres

---

<sup>44</sup> Embora a religião católica também fizesse parte dos conteúdos do ensino e das práticas de várias escolas públicas, especialmente as escolas dedicadas ao ensino de meninas. Louro (1986) faz menção a esse fato ao analisar a história do Instituto de Educação do Rio Grande do Sul.

entrevistadas demonstram em seus relatos o que a sociedade, a Igreja e as famílias esperavam delas enquanto mulheres:

“[...] nós éramos formadas para sermos esposas, donas-de-casa, e o Colégio oferecia isso. Além de uma cultura geral, além de línguas, nos formavam para donas-de-casa, para esposas, para mães.” (LUZIA)

O projeto de ênfase na educação, no sentido da formação moral, fazia parte da realidade e das práticas desenvolvidas pelo Colégio para formar a mulher preparada para desempenhar seu destino primordial, enquanto esposa e mãe, e como “dama da sociedade”, função que esclarecia sobre sua posição também na escala social. As entrevistadas demonstram que elas próprias reconheciam as expectativas sociais que recaíam sobre elas (isso não significa que sempre cumpriam ou atingiam essas expectativas) e a consonância entre a realidade pedagógica da escola e a vivenciada, em casa, com suas famílias:

“Minha família é bem estruturada: pai, mãe e irmãos. E eles queriam uma continuidade da educação que eu recebi, né? Então, por isso eles me colocaram aqui.” (CONCEIÇÃO)

“Você imagina o que era criação de meninas naquele tempo. Educação de meninas naquele tempo, de moças. E, então, assim era bem rígido, sim, quanto a isso não tenha dúvida! Mas, acho assim, eu não percebi nada que pudesse bloquear, comprometer o desenvolvimento de alguém, nada. Eu acho que era normal pra época. Pro que se exigia, era dentro do padrão daquela época.” (CATARINA)

“Eram coisas, assim, bem rígidas na minha época, sabe, daquelas de colégios bem rígidos mesmo. Mas, assim, nada que fosse exagerado! Quem vem de uma disciplina, disciplina assim, de certos valores colocados em casa, quando chegava aqui, nada era chocante, você entendeu?” (ROSA)

O enunciado, desta forma, não se restringe a um ato de fala ou a uma verbalização sujeita a regras gramaticais, mas é a manifestação de um saber, aceito, repetido e transmitido. Como ensina Foucault, o enunciado é composto de quatro elementos básicos: um referente (algo que identificamos como diferencial, no caso, por exemplo, a mulher como “a grande dama”); um sujeito (como uma “posição” a ser



ocupada, alguém que se reconheça naquele discurso – ainda que não de forma total e definitiva); um campo associado (coexistência com outros enunciados); e uma materialidade específica (as formas concretas com que ele aparece, é repetido e modificado: técnicas, práticas e relações sociais).

O discurso como um “número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (FOUCAULT, 1997, p. 135) é acontecimento e prática instituidora dos objetos dos quais fala, e que nos revela um arquivo ou um “conjunto de regras que num dado período histórico e numa dada sociedade determina ou condiciona tanto aquilo que pode ser dito -, quanto tudo o que vale lembrar, conservar ou reativar.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 95)

O arquivo para Foucault é, portanto, “audiovisual” (DELEUZE, 2007). Trata-se não de tomar as coisas ou as palavras como verdadeiras em si mesmas, mas extrair-lhes as visibilidades e as enunciações, e a

visibilidade de uma época é o seu regime de luz, e as cintilações, os reflexos, os clarões que se produzem no contato da luz com as coisas. [...]. E o enunciável numa época é o regime da linguagem, e as variações inerentes pelas quais ele não cessa de passar. (DELEUZE, 2007, p. 120)

Entre enunciações e visibilidades, o discurso pedagógico materializava-se no conteúdo das aulas, no conjunto de regras em relação aos gestos, comportamentos, engendrados de modo a objetivar o sujeito como um sujeito “mulher”:

“[...] nós já éramos treinadas a não ter certas atitudes. Como sentar, como se colocar, se portar, as pernas, sabe? As saias tinham um comprimento determinado, que era no meio do joelho. A Madre ficava no portão olhando a entrada. [...] Nós sabíamos nos portar, nós sabíamos conversar, sabe?” (LUZIA)

Roupas recatadas (não apenas o uniforme da escola que falaremos mais adiante, mas o Colégio ensinava em que consistia o vestuário “decente”, para qualquer ocasião, para uma “moça de família”), gestos delicados e discretos, forma correta de sentar, comer, falar; tom de voz suave. Os dispositivos de produção “da grande dama” incorporavam estas e muitas outras práticas no dia-a-dia da escolarização das meninas,

concretizaram-se através dos próprios conteúdos das aulas, mas também na vigilância e na reiteração constante da norma, através de repreensões públicas ou particulares, “os sermões na cabeça”, como se referem as ex-alunas, das recompensas e elogios ao bom comportamento, e vários outros mecanismos que serão comentados mais detalhadamente em seguida.

O Colégio determinava também, como parte do currículo regular, longos períodos de treinos em habilidades manuais, com as aulas de *tricot*, *crochet*, pintura e música, além de aulas de economia doméstica em que as alunas aprendiam como administrar o lar e a “arte de bem receber”, com lições sobre etiqueta e regras para a arrumação de mesas. A escola produzia a jovem “prendada” e preparada para o lar e o casamento, inscrevendo em seus corpos as marcas daquela educação.

Além disso, os próprios conteúdos das aulas e do currículo refletiam os objetivos e as condições históricas de produção nas quais se dava aquele modelo de educação (da educação católica e do país), como “efeitos de discursos” circulantes naquele tempo e lugar. Para o curso ginásial eram ministradas as aulas de Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências Naturais, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Trabalhos Manuais (dedicadas ao ensino do *tricot*, *crochet*, conforme citados), desenho, canto orfeônico e religião. Nesta última, a ênfase era no ensino profundo da fé católica: para as meninas do curso primário ministrava-se a catequese e as alunas realizavam a primeira comunhão no próprio Colégio; e as alunas da escola Normal saíam habilitadas também para ministrarem o ensino religioso.

A reflexão, nesse contexto, mais uma vez se volta para a idéia de que as categorias que usamos para definir, classificar e ordenar o mundo não são simples processos de nomeação ou reflexos da “realidade”, mas, para usar uma expressão foucaultiana, “regimes de verdade” que permitem ou impedem o pensamento, a visão e a fala de certas coisas em determinados períodos históricos. É o que Foucault denominou de *epistemes*<sup>45</sup>, e Thomas S. Popkewitz (2002, p. 174) chama de

---

<sup>45</sup> Episteme não se refere ao conhecimento epistemológico, entendido em seus termos tradicionais, mas à proposta foucaultiana de investigar uma prática discursiva como um exercício de descoberta e não de dedução, no sentido de busca por uma conclusão verdadeira.

“epistemologias sociais” – ou a forma como o discurso organiza as percepções, as formas de perceber o mundo e as concepções do eu.

Se por um lado, a episteme forma as práticas, discursivas e não-discursivas, e confere sentido a elas; por outro, a própria episteme é determinada pelas práticas que ela mesma constrói. Veiga-Neto (2007, p. 96) completa:

Assim, pode-se dizer que os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, visíveis, da episteme de uma determinada época. Trata-se de um arranjo de possibilidades de discursos que acaba por delimitar um campo de saberes e por dizer quais são os enunciados proibidos ou sem sentido (porque estranhos à episteme) e quais são os enunciados permitidos; e, entre os últimos, quais são os enunciados verdadeiros e quais são os falsos.

Segundo Larrosa (2002, p. 61) um mecanismo de visibilidade determina a um só tempo “o que é visível e o olho que vê, o sujeito e o objeto do olhar” e tanto sujeito quanto objeto são variáveis dos regimes de visibilidades e enunciações e dependem de suas condições. O funcionamento do discurso, nessa perspectiva, “é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer” (LARROSA, 1999, p. 67)

A análise das práticas pedagógicas desenvolvidas no Colégio em questão como tecnologias que produzem uma experiência de si devem ser vistas em relação a um domínio de saberes e um conjunto de práticas normativas. Estas compõem os mecanismos de visibilidade e enunciação, e fazem com que os sujeitos aprendam suas regras de uso legítimo ou as formas corretas para ver-se e falar-se. (LARROSA, 1999)

No processo de reconhecimento de si enquanto sujeito do discurso sobre o que é “ser mulher”, engendrado no Colégio em questão, não está em jogo perceber simplesmente o aprendizado de meios de expressão de si mesmo, mas o aprendizado do próprio discurso legítimo e de suas regras, circulantes naquele tempo e lugar, com os quais (e além dos quais) as mulheres puderem se constituir, a um só tempo, como sujeito que fala e sua experiência de si, sua subjetividade.

O “ser mulher”, sob essa perspectiva de análise, passa ao largo de ser algo natural, mas é um “assumir-se” mulher como efeitos de uma rede de poder-saber

produzida por instituições, práticas e discursos específicos que querem produzir sujeitos “mulheres” de determinado tipo e com características específicas.

O Colégio, desta forma, podia ser de “incorporado” ou “corporificado” pelas alunas de inúmeras formas, mas não necessariamente na direção apontada pelos discursos oficiais, uma vez que havia outros discursos disponíveis, ainda que marginais, mas com os quais essas meninas e mulheres poderiam constituir resistências, subverter regulamentos ou transformar práticas. (LOURO, 2001, p. 491)

Tais questões serão abordadas detalhadamente com a análise da experiência concreta das mulheres, a ser realizada na quarta parte deste trabalho.

## 2.2 MODELANDO CORPOS: A DIMENSÃO DO PODER

Um dispositivo implica linhas de forças. Pareceria que estas foram situadas nas linhas precedentes de um ponto singular a outro; de alguma maneira, elas “retificam” as curvas anteriores, traçam tangentes, envolvem os trajetos de uma linha com outra linha, operam idas e vindas entre o ver o dizer e inversamente, agindo como setas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras, que não cessam de conduzir à batalha. (DELEUZE, 1990)

A segunda dimensão do dispositivo pedagógico, sobre a qual nos instalamos para a análise do material empírico, é a dimensão do poder. É o poder capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. (VEIGA-NETO, 2007). A constituição do indivíduo como sujeito, numa perspectiva foucaultiana, refere-se aos processos de objetivação e subjetivação, que, por um lado, mostram como, a partir dos mecanismos disciplinares, o indivíduo constitui-se como um objeto “dócil e útil” no interior de redes de poder e saber que o capturam, dividem, classificam; por outro, como um indivíduo se reconhece como sujeito de algo, como consciente de si mesmo, com uma identidade própria. (FONSECA, 1995; VEIGA-NETO, 2007).

Nunca é demais retomarmos que nosso entendimento de sujeito reconhece, como afirma Teresa de Lauretis (1994), que homens e mulheres fazem investimentos conflitantes para se reconhecerem como sujeitos no interior das práticas discursivas, e,

portanto, ambos são sujeitos de um gênero que também é produto e processo de efeitos de discursos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais por meio de uma “complexa tecnologia política”, que os tornam mulheres e homens. (LAURETIS, 1994)

A citação de Deleuze, utilizada acima, explicita como Foucault concebe a interdependência entre os exercícios de poder e a produção de saber. Foucault afirma que para o poder se exercer é necessário formar, organizar e colocar em circulação um saber. Há, desta forma, uma dependência mútua entre saber e poder, em que “não há uma relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2002)

Embora poder e saber se interpenetrem, eles possuem suas especificidades. Enquanto o saber relaciona-se ao arquivo, às formas estáveis do visível e do enunciável (ensináveis, apreensíveis, domesticáveis), as relações de poder referem-se a forças e constituem estratégias que se distribuem capilarmente por toda a estrutura social, não se restringindo ao que pode ser visto e enunciado, mas alimentando e sendo alimentado por estas. (FONSECA, 1995; VEIGA-NETO, 2007). Isto quer dizer que o poder não se apóia em nada exceto em seu próprio diagrama ou “máquina abstrata”, o qual Deleuze (1988; 2007) traduz como o mapa, a cartografia que expõe as relações de força que constituem o poder como microfísico, difuso, estratégico e multipontual.

Foucault não concebe o poder como localizável e centralizado em instituições ou no próprio Estado. “O” poder, nesse sentido, não existe, e sim práticas em que ele se manifesta, atua e se distribui por todo o tecido social. O poder para Foucault não reside numa ordem binária que opõe e hierarquiza dominantes e dominados, tampouco sugere uma conotação proibitiva: o poder transita na multiplicidade das relações em que se forma e se estabelece (na família, na escola, no trabalho, por exemplo) e no jogo de lutas e negociações para possuí-lo, o poder detém um papel diretamente produtor. Nesse sentido, Veiga-Neto (2007, p. 62), em sua leitura de Foucault, completa “o poder entra em pauta como um operador capaz de explicar como nos subjetivamos em suas redes”.

Especialmente em “Vigiar e Punir” e nos cursos que ministrou no *Collège de France*, nos anos de 1970, Foucault apresentou a mudança histórica dos diferentes modos de punição que teriam vinculação às formas de exercício do poder. Novas formas de exercício do poder suscitaram diferentes mecanismos de punição, com vistas em uma rentabilidade crescente, em função de uma “economia do poder”. O ritual do suplício, em que os condenados sofriam publicamente torturas físicas, como uma forma de punição existente até o século XVII, representava a manifestação do poder do soberano, lembrando que a infração da lei era uma agressão ao próprio soberano, que reagia com absoluta força sobre o infrator, que, por sua vez, servia de exemplo público desse poder. A partir do século XVIII o aparecimento das prisões atendeu à necessidade de uma forma específica de exercício do poder, não somente punitivo e restrito ao sistema penitenciário, mas que pudesse ser aplicado e ampliado a todo o corpo social. É nesse sentido que Foucault discute sobre o poder disciplinar, um poder individualizante e microscópico que se faz presente na experiência e nas práticas sociais cotidianas. (FOUCAULT, 2005; FONSECA, 1995; VEIGA-NETO, 2007)

Segundo Foucault (2005, p. 143) o poder disciplinar é “um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar mais e melhor” e que, menos do que uma homogeneização, o poder disciplinar “separa, analisa, diferencia leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes”. (FOUCAULT, 2005, p. 143). A técnica específica para esse poder é a disciplina, descrita por Foucault (2005, p. 118) como método que permite “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”.

Foucault (2005) mostra como, no âmbito de instituições chamadas de “instituições de seqüestro”, ou seja, a escola, a prisão, o quartel, o hospital, engendram-se os mecanismos disciplinares que criam corpos dóceis e que objetivam o sujeito. E é justamente no domínio concreto e material e microscópico dos corpos, como corpos políticos e ativos, que o poder exerce sua força, não o poder como violência de dominação, destruição e repressão, mas o poder produtivo. É a capacidade de cada um interferir na ação do outro ou “uma ação sobre ações”, em que não há dois pólos antagônicos, mas diferentes sujeitos num mesmo jogo. Isto pressupõe que as sujeições

não são estáveis, visto que a resistência é a condição de existência desse poder estratégico, e que é conduzido como algo “natural” através das próprias práticas, discursivas ou não, que produzem os sujeitos. Veiga-Neto (2007, p. 70) resume:

Somos primeiramente objetivados numa rede disciplinar, composta por microscópicas divisões espaciais e temporais; quase ao mesmo tempo, vamos nos enxergando como sujeitos nessa rede – uma rede que parece invisível para nós, motivo pelo qual pensamos que o disciplinamento é natural.

E especifica (VEIGA-NETO, 2007, p. 70-71):

[...] a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando novas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna. A escola ‘foi sendo concebida e montada como a grande - e (mais recentemente) a mais ampla e universal – máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto de poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis’; além do mais, a escola é, depois da família (mas, muitas vezes, antes dessa) a instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude. Na medida em que a permanência na escola é diária e se estende ao longo de vários anos, os efeitos desse processo disciplinar de subjetivação são notáveis.

Louro (2000) afirma que a escola, ao praticar um disciplinamento dos corpos, faz uma sutil, discreta, contínua, mas duradoura, pedagogia da sexualidade e acaba por ser um lugar privilegiado de produção de sujeitos sexuados e, especificamente, da produção de uma feminilidade. A autora salienta que a inscrição de um gênero, feminino ou masculino, nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura, que normaliza os “atributos” desejáveis e esperados para cada um dos gêneros.

Louro (2000) enfatiza que a ação e os investimentos pedagógicos escolares mais profundos estão menos ligados aos planejamentos educacionais voltados para a descrição dos atributos lógicos e intelectuais que são adquiridos na escola, através de práticas de ensino específicas, do que para a formação de homens e mulheres “de verdade”, ou seja, meninas e meninos adequados às normas estabelecidas e desejadas para seus gêneros. No caso específico, a produção do sujeito feminino e cristão.

Por isso, possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, p. 18)

Para tanto, o poder disciplinar atua através de mecanismos disciplinares na esfera dos corpos dos indivíduos e dos saberes que resultam em formas particulares de estar no mundo (eixo corporal) e de se situar no mundo (eixo dos saberes). Segundo Foucault (2005), o poder disciplinar realiza-se no uso de instrumentos que ele denomina como vigilância hierárquica, sanção normalizadora e exame. Tais instrumentos cumprem as funções do poder disciplinar que é distribuir os espaços, controlar as atividades, capitalizar o tempo e compor as forças.

A vigilância e, mais especificamente, o panoptismo<sup>46</sup> são dispositivos da disciplina que, pelo jogo da observação, induzem a efeitos de poder. O mecanismo da vigilância envolve todo o desenvolvimento de ações e da organização dos espaços físicos e arquitetônicos, e sua atuação é de conhecimento de todos, o que induz os indivíduos à auto-vigilância, mesmo que a observação não esteja de fato acontecendo.

Pensamos a instituição de ensino pesquisada no contexto de um poder disciplinar, articulada para produzir um certo tipo de subjetividade feminina. Nesse sentido, algumas características da estrutura física e arquitetônica, a “escola-edifício”, do Colégio pesquisado, ilustram esse mecanismo de poder. Segundo os relatos das ex-alunas, e nossa constatação *in loco* de uma parte da estrutura física e arquitetônica do Colégio (que ainda se conserva igual ao que era no período estudado), as salas de aula<sup>47</sup> possuíam um sistema de áudio interno, pelo qual era possível a intervenção da direção do Colégio às aulas. Duas alunas afirmaram que o áudio era ligado, algumas

---

<sup>46</sup> Panoptismo é termo derivado de *Panopticon*, um modelo arquitetônico disciplinar desenvolvido pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) para ser aplicado às construções de prisões, mas aplicável em qualquer instituição assistencial, educacional ou de trabalho. Tratava-se de um espaço recortado, com uma torre localizada no pátio central da instituição, de onde poderia fazer-se a observação e vigilância sem ser visto. Desta forma, os indivíduos (presos, pacientes, alunos, trabalhadores) nunca teriam certeza de que estavam ou não sendo vigiados. O objetivo, portanto, era conseguir a disciplinarização e a docilização dos corpos.

<sup>47</sup> O sistema de áudio foi implantado na década de 1960, segundo comparação entre os relatos das alunas das décadas anteriores à 1960.



vezes, sem que nenhuma intervenção fosse realizada, apenas com o intuito da direção ouvir o que se passava em sala de aula<sup>48</sup>. Além disso, em todas as salas de aula, as portas de madeira possuíam um vidro que permitia a observação constante do que se passava em seu interior.

Além disso, o espaço do Colégio sugeria e impunha a distribuição de alunas, professoras(es) e freiras de maneira ordenada e hierárquica, sobre a qual também se exercia a vigilância para o cumprimento dessas distribuições espaciais das pessoas. O conjunto arquitetônico<sup>49</sup> da escola compunha-se de um prédio central de dois andares, com pisos e escadas de madeira envernizada, dividido entre três partes: uma destinada à escola Normal; outra correspondente à área dos dormitórios e refeitório das alunas internas (acesso restrito); e uma terceira destinada à clausura (proibido o acesso às alunas). Um segundo prédio onde funcionava o ginásio<sup>50</sup>; um terceiro onde estava instalada a Escola de Aplicação Bom Jesus; e um prédio destinado ao orfanato.

Havia um bosque (com vários trechos de mata nativa e mais densa) com bancos e mesas de concreto e com quadras poliesportivas. O acesso ao bosque somente era permitido (às alunas do ginásio e do Normal) nos momentos dos intervalos (durante o recreio, as meninas podiam jogar pingue-pongue nas mesas espalhadas pelo bosque<sup>51</sup>) e para prática de educação física. Havia também um pátio com uma cantina para a compra do lanche. O espaço da escola também se compunha de uma capela (construída em 1938) para uso exclusivo do Colégio; biblioteca, laboratórios e um auditório denominado de “salão nobre”.

A preocupação com a formação da “menina de verdade” e o olhar panóptico não se faziam apenas nas fronteiras da instituição, como aponta o relato de uma das entrevistadas:

“Às vezes, saíamos mais cedo [do Colégio] e íamos encontrar os amigos no centro, nas lojas Americanas. Era o *point*, todo mundo ia. Quando, de repente, a Madre aparecia e mandava todo mundo para casa, dizendo que aquilo ali era um local de divertimento duvidoso.” (SOPHIA)

<sup>48</sup> No entanto, não conseguimos a confirmação do Colégio sobre a veracidade dessa informação.

<sup>49</sup> Consideramos a estrutura completa, conforme descrita, a partir de 1944, com a instalação da Escola de Aplicação Bom Jesus.

<sup>50</sup> Prédio este construído apenas na década de 1960.

<sup>51</sup> Relatos de alunas da década de 1960.

Essa vigilância sentida a todo o momento, a despeito de estar efetivamente acontecendo, engendrava um tipo de subjetivação ligada à auto-observação e à auto-vigilância como maneira de se adequar àquela normalização, que se aplicava individualmente e conferia um padrão, mas também contribuía com mecanismos próprios das mulheres se relacionarem consigo mesmas (vamos abordar essa questão adiante neste sub-capítulo e mais detalhadamente no capítulo posterior). Como pontua Larrosa (1999, p. 79):

A experiência de si, desde a dimensão do dominar-se, não é senão o produto das ações que o indivíduo efetua sobre si mesmo com vistas à sua transformação. E essas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidades, de enunciabilidade e de juízo.

Vinculada à vigilância, a sanção normalizadora é outro instrumento utilizado pela disciplina que permite conhecer e controlar os menores atos e os comportamentos mais sutis que ocorrem num lugar de aplicação do poder disciplinar. Foucault assinala de que forma atua a sanção normalizadora:

Na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupção de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. (FOUCAULT, 2005, p. 149)

As sanções disciplinares atuam nas lacunas deixadas pela lei ou pelo regulamento, mas não deixam de ser relevantes para os procedimentos disciplinares. O objetivo das sanções disciplinares é realizar um treinamento das condutas, a fim de que se conformem às normas.

Isso pressupõe que o que era esperado das alunas enquanto “atributos” e comportamentos desejáveis à mulher fosse conhecido, para que se tornasse possível estabelecer pólos positivos e negativos, que se qualificasse os comportamentos em bons ou ruins e se estipulasse sistemas de recompensas para as condutas normalizadas.

Esse fato era claramente observado nos relatos sobre a existência de um mural com os nomes das melhores alunas do mês, não apenas as melhores notas nos conteúdos programáticos, mas em relação ao comportamento, o que era chamado de “nota de civilidade”<sup>52</sup>. Em outro relato, uma ex-aluna, que, além do ginásio, cursou o primário na instituição, contou-nos que as meninas usavam nas roupas laços de diferentes cores, que representavam o tipo de comportamento que ela estava apresentando durante aquela semana<sup>53</sup>.

A qualificação do comportamento, portanto, ao mesmo tempo em que classifica e recompensa a boa atitude, identifica e pune, através da exposição, da culpa e da vergonha, a conduta desviante, afirmando a normalização e permitindo a utilização dos elementos da vigilância, que, atuando no nível corporal e individual, consiga os efeitos de uma homogeneidade, não no sentido de que todos sejam iguais, mas em relação a um padrão de normalidade.

Em relação à sexualidade, a sanção normalizadora atuava de diferentes formas. Uma delas era a estratégia de fixar uma identidade feminina “normal”, cujo padrão era o heterossexual. A vigilância e a sanção, nesse caso, atuavam contra a homossexualidade. O mecanismo adotado no Colégio foi a proibição das alunas andarem pelas áreas internas e externas do Colégio em duplas: somente era permitido se estivessem em trios ou grupos maiores<sup>54</sup> (para advertir sobre o comportamento inadequado e desfazer a dupla “a freira batia numa castanholinha”, relata uma aluna). Ao nos relatarmos esse fato, indagamos sobre o porquê, na opinião das entrevistadas, isso acontecia. Algumas disseram ser porque as religiosas não permitiam que as alunas ficassem com “segredinhos”. Outras mostraram que, atualmente, fazem essa leitura em relação à “prevenção” (termo utilizado nos relatos), realizada pelo Colégio, da homossexualidade.

---

<sup>52</sup> Depoimento de ex-aluna matriculada entre as décadas de 50-60.

<sup>53</sup> Depoimento de ex-aluna matriculada entre as décadas de 40-50.

<sup>54</sup> Depoimento das alunas matriculadas entre as décadas de 40-50. Indagamos às ex-alunas da década de 60 sobre a existência desse fato, mas elas disseram não haver proibições explícitas sobre isso, mas que era “incentivado” que as meninas permanecessem sempre em grupos maiores.

“Era o lesbianismo que elas temiam. Só que elas não falavam isso pra gente, elas faziam uma proibição. E a gente como era pequena, muito pequena, ainda era jovem demais e sem conhecimento, porque, hoje, o cinema, a televisão traz isso. Mas a gente não tinha malícia, eu não sabia porquê. Eu achava que era implicância delas.” (JULIETA)

O ocultamento e os mecanismos de vigilância “contra” a homossexualidade pela escola pareciam ser o modo mais apropriado para reiterar a norma (heterossexual) e “eliminar” os desvios ou evitar que as alunas pudessem conhecer e desejar a homossexualidade. Como salienta Louro (2004, p. 68), “a ignorância (chamada, por alguns, de *inocência*) é vista como mantenedora dos valores ou comportamentos ‘bons’ e confiáveis.” [grifos da autora]

Além da proibição de permanecerem juntas duas meninas nas dependências da escola, a entrada nos banheiros era controlada e vigiada por uma religiosa: apenas uma aluna de cada vez. A saída das alunas durante as aulas, para ir ao banheiro, também era controlada com a existência de uma haste de madeira que a aluna deveria levar consigo: isso representava para as outras que somente poderiam sair da sala quando a colega retornasse.

A proibição de permanecerem juntas apenas duas meninas nas dependências da escola podem ser articuladas com a chave de leitura que Judith Butler (2000) nos propõem ao repensar a materialidade do sexo e do corpo numa matriz heterossexual, não como um dado “natural”, mas como um efeito produtivo do poder e conseguido através da reiteração constante de normas regulatórias para produzir, nesse caso, os “verdadeiros” sujeitos femininos, pois uma simples vinculação entre o sexo (fixo) e o gênero e o fato de uma pessoa simplesmente “assumir” um sexo como sua identificação, ao mesmo tempo que possibilita certas identificações sexuadas, impede ou nega outras.

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas ‘inóspitas’ e ‘inabitáveis’ da vida social [...]. (BUTLER, 2000, p. 155)

Imprimir, nas mentes e nos corpos das alunas, as normas e as regras que uma “mulher de verdade” deveria conhecer, respeitar e seguir era o objetivo da educação e

de um poder disciplinar que, naquele tempo e lugar, correspondiam à “verdade” de um processo de formação (escolar ou não) de mulheres.

Havia “reuniões” – também chamadas por algumas ex-alunas de “aulas de bons costumes”) – que faziam parte do mecanismo disciplinar do Colégio, um exemplo do mecanismo do exame (detalhado mais adiante), em que todas as alunas, do ginásio ao curso da Escola Normal, eram reunidas no salão nobre para que ouvissem da Madre diretora as avaliações e regras de comportamentos que as meninas deveriam adotar dentro e fora da instituição, especialmente porque, além de ser o modo adequado de comportamento desejado para uma moça, essas alunas carregavam o peso da “responsabilidade” e da tradição de serem “andrelinas”:

“Eram regras de vida. Ela falava muito com a gente sobre moral, falava muito do relacionamento fora dali, de como a gente se comportar. A gente estudava no Santo André, nós não podíamos ser iguais às pessoas que estudavam em qualquer lugar. [...]” (JOANA)

A reiteração da norma, efetivada explicitamente através das “aulas de bons costumes”, tinha no corpo seu ponto de aplicação. O corpo escolarizado (as disposições sobre atitudes, hábitos e comportamentos “adequados”), e o corpo (a)sexualizado. A escola, como afirma Louro (2000), tinha uma dupla e difícil tarefa: ao mesmo tempo em que devia incentivar a sexualidade considerada “normal”, ou seja, a heterossexual, devia também desestimular e adiar a sexualidade para a vida adulta, mesmo que isso implicasse negar ou silenciar sobre identidades, fantasias e práticas sexuais. (LOURO, 2000, p. 26).

O tema da sexualidade, enquanto prática sexual, ou o conhecimento do próprio corpo era reservado, segundo os relatos, às conversas com as amigas mais próximas, e, ainda assim, com muitas reservas, pois o tema por si só era interditado, algo que não poderia ser dito.

[...] tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados. (LOURO, 2004, p. 67) [grifos da autora]

A vigilância e os silêncios, como afirma Foucault (2006), mais do que um caráter repressivo, formam um saber e discursos sobre o sexo e a sexualidade, que se constituem no saber sobre o próprio sujeito, sobre sua verdade que, muitas vezes, ele próprio ignora e que, por isso, precisa ser-lhe “ensinada” e constantemente reiterada através de diversas tecnologias de poder. Proibições, normatizações e o próprio silêncio são formas de se colocar o sexo em discurso, de determinar o que, por quem, onde e quando falar sobre o assunto.

Na própria configuração do uniforme – blusa branca de tricoline, saia azul-marinho de casimira pregueada com cinto e comprimento abaixo do joelho, meia branca  $\frac{3}{4}$  e sapato colegial preto.– qualificava-se o comportamento em relação à sexualidade: em razão da camisa ser branca exigia-se o uso de um corpete por baixo para não exibir os contornos dos *soutiens* e dos seios (“era aquela coisa do respeito pelo próprio corpo”, avalia uma ex-aluna). O uniforme, propositalmente “fora de moda”, conferia um status assexuado aos corpos das meninas, preservando sua “inocência”, ao mesmo tempo em que reiterava os limites e expectativas morais e sociais esperadas daquelas meninas no espaço do Colégio e da sociedade.

Entretanto, isso não impedia pequenos “desvios” que se configuravam na própria inscrição que as alunas faziam em seus corpos e em suas condutas como marcas particulares de um “ser mulher”:

“então, o que a gente fazia: enrolava o cós para encurtar a saia! Aí chegava no portão, não passava! A Madre olhava e falava: desenrola o cós!” (EUGÊNIA)

A entrada das alunas no Colégio era vigiada por alguma religiosa ou funcionária do Colégio que fazia a conferência do uniforme:

[...] ficava, todos os dias, uma pessoa no portão [...] às vezes, era madre, às vezes, funcionário [...] vendo se você estava com o uniforme completo.” (CONCEIÇÃO)

“Elas eram rigorosas com os uniformes, tinha que ser completo. Nós não podíamos usar esmalte, nem bobes no cabelo [...]” (JULIETA)

Havia dois outros tipos de uniformes: o uniforme de gala e o de educação física. O uniforme de gala composto pela mesma saia, sapatos e meias do uniforme cotidiano, diferia pela blusa de manga longa, gravata, luvas brancas e boina, e era utilizado em ocasiões especiais, como a visita de autoridades da Igreja ou da própria Congregação, para as procissões e os desfiles tradicionais e cívicos realizados na cidade, a exemplo do tradicional desfile de Sete de Setembro. Na ocasião deste último, havia também a apresentação da fanfarra (para qual havia outro uniforme, mas apenas as alunas que dela participavam deveriam ter) composta pelas alunas do Colégio Santo André. Participar da fanfarra era sinônimo de prestígio para as alunas da escola.

O uniforme para a prática de educação física que, embora não agradasse às alunas, mantinha os traços de recato e discrição com o corpo. Segundo os depoimentos, os esportes mais praticados eram os jogos de vôlei (ou uma variante chamada “câmbio”) e “bola queimada”.

“[o calção do uniforme de educação física] era uma bermuda bem franzida, sabe aquela parecendo de palhaço, bobo da corte? [...] Um calor em São José do Rio Preto! Sempre muito quente! E quando a gente tinha aula ao meio dia...ah...era um sufoco! Camisa de manga aqui (gestos), até no cotovelo!” (LUZIA)

“A aula de ginástica era terrível! A gente só jogava bola queimada! Um calção terrível até um palmo pra baixo do joelho! E a gente tinha o direito de suspender um palmo acima do joelho [...] e quando você ia correr, aqueles bolsos enormes se enchiam de ar, então, você fazia aquela força terrível, parecia um balão!” (FÁTIMA)

Guacira Lopes Louro (2000, p. 19) quando relata seus tempos de escola diz “Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, ‘nós éramos a escola’! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento ‘adequado’, respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento”. O uniforme era, portanto, o símbolo que transitava pelos terrenos da moral, da higiene e da estética (LOURO, 2000), como relata uma ex-aluna:

“O uniforme era impecável. Tanto é que eu engraxava meu sapato todos os dias!” (CONCEIÇÃO)

A vigilância e sanção em relação ao corpo tinham na cobrança e na obrigatoriedade em relação à limpeza também um ponto de aplicação:

“Limpeza, então, a Madre andava pelos corredores, se você jogava papel no chão, então, ela passava e só olhava, não precisava falar nada.” (ROSA).

“Limpeza, a Madre calculava a limpeza do pátio na hora do recreio, se tivesse um papelzinho de bala, ela pedia pra aluna pegar e jogar no lixo [...] até hoje eu não sei jogar papel de bala no chão.” (EUGÊNIA)

Interessante ressaltar que nas reminiscências das entrevistadas, especialmente entre as alunas da década de 1960, foi recorrente, quando relatavam sobre as regras e disciplina que faziam parte do cotidiano da escola, a associação com figura de uma Madre diretora, em específico, como a representação e materialização de todo o conteúdo disciplinar que, implícita ou explicitamente, circulavam no Colégio. O relato abaixo explicita essas lembranças e associações, bem como a reflexão que algumas alunas tecem sobre essa experiência.

“[...] nós devemos muito à Madre, que apesar dessa rigidez dela, ela nos ensinou a conviver, a respeitar, a obedecer, a cuidar do meio ambiente, desde aquela época. [...] Sabe, é uma freira que marcou muito aqui, Rio Preto, marcou muito a sociedade de Rio Preto. [...] Ela exigia, ela punha regras, punha limites e eram cobrados! E, com isso, a gente foi aprendendo. Isso foi fazendo parte da nossa vida, então, trabalhamos com isso tranquilamente. [...] O que ficou marcado na Madre era [...] de você manter a ordem, de você manter a limpeza e tinha uma história que era o seguinte: [...] ela mandava pegar todos os papezinhos no chão! Isso realmente marcou! Ficou! Então, acho que isso a gente não pode fazer. [...] A gente cobra, lógico, que eles [seus alunos] têm que deixar tudo em ordem, tudo limpo, faz parte da vida da gente! [...] Então, o que me marcou foi essa cobrança dela, mas que, na época, valeu! Eu acho que, depois, eu soube administrar isso bem e não ficar nessa cobrança doida dela!” (LUZIA)

Um outro mecanismo disciplinar a que Foucault (2005) se refere é o exame, e combina os procedimentos de vigilância com os da sanção normalizadora. O mecanismo disciplinar, através do exame, inverte o sentido da visibilidade: as relações de poder não deixam de atuar, mas permanecem ocultas. Ao se tornarem invisíveis obrigam a uma visibilidade maior e mais detalhada daqueles que se submetem à sua atuação. A constante possibilidade de ser observado garante a sujeição. A única



manifestação do poder disciplinar é o olhar atento, hierarquizado e permanente, a fim de extrair, por um mecanismo de objetivação, toda a informação daqueles que são o objeto privilegiado das manifestações. (FONSECA, 1995)

As avaliações escolares seguem esse princípio: a aluno é avaliado, escrutinado e classificado por suas notas, por seu desempenho escolar. No Colégio Santo André, esse tipo de exame foi particularmente relatado pelas alunas. As avaliações eram realizadas oralmente para uma banca de professores: todas as alunas (de todos os anos) reuniam-se no pátio, em filas, e aguardavam sua vez. As avaliações não eram realizadas nas salas de aulas, mas no auditório principal (salão nobre), o que já conferia um *status* e uma exposição diferenciada das alunas em relação à avaliação. Cada aluna, à sua vez, sorteava um “ponto”, que consistia no assunto sobre o qual ela deveria discorrer perante à banca, e pelo qual era-lhe conferida a nota final<sup>55</sup>. O exame, nesse sentido, também produzia um arquivo, um conjunto de conhecimentos sobre cada aluna, que permitia a individualização, ao dividir e classificar pelo desempenho obtido na avaliação, mas, ao mesmo tempo, uma normalização dos comportamentos, atitudes e da própria identidade daquelas mulheres.

O corpo das alunas também era disciplinado e escolarizado através de muitas outras práticas: os lugares das alunas em sala de aula eram fixos e determinados por suas notas do ano anterior<sup>56</sup>, o que tornava a divisão dos espaços em sala marcadamente hierarquizados e diferenciados.

Além disso, o tampo da carteira era removível, e a estudante poderia utilizá-lo para deixar materiais e objetos pessoais. Havia a figura da “mestra de classe”, uma freira responsável por cada turma. A ela cabia resolver e auxiliar as alunas em eventuais problemas por elas apresentados, observar e fazer mudanças de lugares, sempre que fosse pertinente à manutenção da estabilidade, da obediência e do silêncio dentro da sala de aula. A “mestra de classe” era também responsável pela exigência da manutenção da ordem nas devidas carteiras. No relato de uma ex-aluna:

---

<sup>55</sup> Esse procedimento tal como descrevemos aqui foi relatado em depoimento de ex-aluna matriculada entre as décadas de 50-60. As alunas que estudaram ao longo na década de 60, não relatam esse exame feito no anfiteatro, mas as “chamadas orais” (que cumpriam as mesmas finalidades) realizadas em sala de aula, como metodologia adotada por alguns professores em particular.

<sup>56</sup> Relatos de ex-alunas da década de 1950.

“[...] de vez em quando, ela [a “mestra de classe”] dava uma olhada de como tava a ordem dessa bendita carteira. Então, sempre tinha aquela que, lá dentro, tinha bombom, papel de bala, carta do namorado...[...]. Então, era ensinar as moças a serem realmente moças...” (REGINA)

Esse domínio sobre ações e sobre o corpo terá como meta a continuidade do disciplinamento através do autodomínio. O corpo deve ser treinado na assiduidade, na exatidão, na presteza e no silêncio, através de um trabalho constante de governo: a vigilância cotidiana das meninas. (LOURO, cristãos, p. 94). Entretanto, essa vigilância deverá assumir a forma de um controle e de um autocontrole: “elas se tornariam capazes de se auto-governar, exatamente por terem incorporado as normas e tecnologias de governo da instituição e da sociedade.” (LOURO, 2001, p. 462).

Esse aspecto foi evidente em diversas narrativas, associado com expressões como “eu ficava (fico) sempre me policiando”. O “policiar-se” ou exercer a vigilância, o domínio e o controle sobre si mesmo era, de fato, o objetivo e o efeito esperado desses mecanismos. Além disso, essa vigilância e controle eram assumidos também pelas próprias alunas em relação uma às outras, de forma que a vigilância tivesse um efeito muito mais abrangente e duradouro, com a criação de uma rede de delação.

Uma entrevistada relatou-nos um fato bastante forte e ilustrador de tal situação. Contou-nos que estava com algumas amigas da escola passeando no centro da cidade, passavam por uma região “mais perigosa”, quando um rapaz bateu em seu ombro, como se a chamasse. Assustada, sua reação foi bater com a bolsa no ombro do rapaz, como se o repreendesse por a ter tocado. Na ocasião, as amigas que a acompanhavam nada disseram. Dias depois, a Mãe chamou-a para dizer que soube o que tinha acontecido (através das amigas) e para reiterar que aquele comportamento não era adequado a uma “moça de família”: “eu nunca mais esqueci disso, fiquei com vergonha”, relata a ex-aluna.

Não obstante, a idéia de governo e auto-governo implica também a possibilidade de realizar certas operações sobre si mesmas que, não necessariamente, estão dentro dos saberes e poderes estabelecidos e disponíveis naquele lugar. A esse respeito, temos, primeiramente, a idéia de “disciplina”, descrita em “Vigiar e Punir” (2005), como forma de produzir, pela ação microfísica do poder que se aplica aos corpos, indivíduos normalizados através da organização dos espaços, do tempo e das capacidades de

cada um, desde um discurso “verdadeiro” que estabelecem padrões “normais” de expectativas. No primeiro volume da “História da Sexualidade”, o conceito de biopoder<sup>57</sup> é inserido para mostrar como os discursos sobre a sexualidade constroem o sujeito, ao mesmo tempo em que asseguram e permitem o controle sobre o corpo social coletivo da população. A idéia de governamentalidade abarca tanto o poder disciplinar, quanto o biopoder e está fortemente relacionada com a idéia de governo e auto-governo ou a “conduta da conduta”. Como aponta James Marshall (2002, p. 28-29):

[...] uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar, ou a afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser sujeitos. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou a relações privadas interpessoais com mentores profissionais, ou a relações com instituições e comunidades, ou com o exercício da soberania política. (MARSHALL, 2002, p. 28-29)

A introdução e a possibilidade de se articular o conceito de governo, que representa, na perspectiva foucaultiana, um deslocamento teórico no eixo do poder, capacita o indivíduo a aplicar poder sobre si mesmo, com o objetivo de relacionar-se de forma satisfatória consigo mesmo. (ORTEGA, 1999)

Articulando o sujeito com o cotidiano da escola, Louro (2004, p. 61) enfatiza:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e *incorporados* por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a *preferir*. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros, e os sabores ‘bons’ e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas *habilidades* e não outras...E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença. [grifos da autora]. Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagem – reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.[grifos nossos]

<sup>57</sup> No volume I da História da Sexualidade, Foucault analisa, a partir da construção discursiva da sexualidade, a existência, a partir do século XVIII, do chamado biopoder, um poder que não mais se aplica à vida ou aos corpos individuais, mas concebe o corpo como uma realidade biopolítica, ou seja, o corpo tomado coletivamente na dimensão da população que representa a própria espécie humana. Poder disciplinar e biopoder são termos complementares que mostram “como a construção do eu através do conceito de sexualidade permite ao corpo agir como um *locus* de aplicação ao mesmo tempo do controle do indivíduo e do controle da população” (MARSHALL, 2002, p. 29)

Destacamos o trecho da citação acima para ponderar e procurar estabelecer como as mulheres pesquisadas estabeleceram essa construção ativa consigo mesmas, seu auto-governo, a partir desses mecanismos e dispositivos pedagógicos, que podem se configurar no que Deleuze (2007) chama da “dobra da linha”, que constituem os processos de subjetivação. Essas idéias, procuramos desenhá-las no tópico seguinte.

### 2.3 DOBRANDO A LINHA: A DIMENSÃO DA SUBJETIVIDADE

Sim, existem sujeitos: são grãos dançantes na poeira do visível, e lugares móveis num murmúrio anônimo. O sujeito é sempre uma derivada. Ele nasce e se esvai na espessura do que se diz, do que se vê. (DELEUZE, 2007, p. 134)

Quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder?(IDEM, p. 124)

O último elemento de nossa reflexão é também a última empresa do trabalho de Foucault: elaborar um tipo de reflexão sobre o sujeito que rechace sua pretensa universalidade fundadora, e que evite a cristalização das relações de poder e estados de dominação. O que tentamos empreender é a reflexão do sujeito mulher com a possibilidade de liberá-la, ainda que de forma sempre incompleta, de atributos que lhe foram conferidos pelos domínios de saber, pelo poder disciplinar e normalizador e por uma moral orientada para um código que preceitua o que é correto fazer e pensar, tendo em vista o *a priori* do seu gênero feminino. Em outras palavras: caminhamos no sentido de perceber como as mulheres, a partir da sua experiência (ou sua relação com o saber e o poder) no colégio católico em questão, estabeleceram operações sobre si mesmas para constituir-se como sujeitos de suas próprias ações.

As afirmações de Deleuze<sup>58</sup> (2007) nas citações acima se referem ao fato de Foucault, na última etapa de sua obra, ao se dedicar e afirmar que o grande tema de

---

<sup>58</sup> Argumentando contra aos críticos que apontaram que Foucault empreendeu um “retorno ao sujeito” nos dois últimos volumes publicados da “História da Sexualidade”, Deleuze (2007, p. 130) esclarece: “Foucault tinha analisado até então as formações do saber e os dispositivos do poder; tinha atingido esses mistos de poder-saber nos quais vivemos e falamos. Esse era ainda o ponto de vista de *A vontade de saber*. Constituir o *corpus* dos enunciados de sexualidade, nos séculos XIX e XX, e buscar em torno

suas pesquisas não é o poder, mas o sujeito ou os modos de subjetivação do ser humano, não está se referindo a uma forma de identidade e a uma forma acabada de “pessoa”. A “subjetivação” deve ser entendida como processo e relação: processo em direção à invenção de modos de existência e possibilidades de vida através de uma relação consigo mesmo ou da força consigo mesma (enquanto o poder é uma “relação da força com outras forças”). Apenas conseguimos falar de sujeito em Foucault se o concebermos como um acontecimento, como um estilo ou uma possibilidade de vida ou de morte, já que nunca o sujeito é finalizado, está constantemente se autodestraindo (e sendo destruído pelo poder e pelo saber) e se refazendo.

Não se trata de forças determinadas, como no saber, nem de regras coercitivas, como no poder: trata-se de regras facultativas que produzem a existência como obra de arte, regras ao mesmo tempo éticas e estéticas que constituem modos de existência ou estilo de vida (mesmo o suicídio faz parte delas) [...] esses processos de subjetivação são inteiramente variáveis, conforme as épocas, e se fazem segundo regras muito diferentes. Eles são tão variáveis já que a todo momento o poder não pára de recuperá-los e de submetê-los às relações de força. (DELEUZE, 2007. p. 123)

Em sua leitura de Foucault, Francisco Ortega (1999, p. 22) afirma que pensar a subjetividade como decisão ético-estética ou como “cuidado de si” é uma estratégia para a elaboração de uma relação não normatizada consigo mesmo como alternativa contrária ao poder disciplinar moderno e ao biopoder. Segundo Ortega (1999), o que pode ser denominado como “deslocamento teórico no eixo do poder”, que Foucault realiza em sua obra, vai de uma analítica do poder à introdução do conceito de governo, permitindo o surgimento de um “si mesmo” constituído esteticamente. Essa

---

de que focos de poder esses enunciados se constituem, normalizando ou, ao contrário, contestando-os. [...]. Mas suponho que ele se depara com a questão: não há nada ‘além’ do poder? Será que ele não está se fechando nas relações de poder, como num impasse? [...]. em vão responde que chocar-se contra o poder é o destino do homem moderno (o homem infame) e que é o poder que nos faz ver e falar, ele não consegue se satisfazer, ele precisa de ‘possível’ [...]. sem dúvida *A vontade de saber* destacava pontos de resistência ao poder; mas o estatuto, a origem deles permaneciam vagos. Foucault talvez tivesse o sentimento de que precisava transpor essa linha qualquer preço, passar para o outro lado, ir mais além do saber-poder. Ainda que fosse preciso reconsiderar todo o programa da *História da Sexualidade*. [...] não que ele repudie a obra anterior. Ao contrário, é toda sua obra anterior que o leva a esse novo enfrentamento. [...] por isso é bobagem dizer: ele percebeu que tinha errado, teve que reintroduzir o sujeito. Ele nunca reintroduziu o sujeito; só seguiu as exigências colocadas por sua obra: tinha dado conta dos mistos de saber e poder e entrava numa última linha. [...] Não tinha escolha: ou essa nova descoberta ou parar de escrever.” (DELEUZE, 2007, p. 135-136) [grifos do autor].

possibilidade de análise é colocada porque o conceito de governo pressupõe o entendimento do poder como relações móveis, transformáveis e reversíveis. (ORTEGA, 1999).

O caráter não localizável e contingente do poder não permite que algo ou alguém o possua, mas o define como uma relação, ou melhor, como uma “ação sobre ações”. É através da experiência e das práticas sociais que o poder pode ser exercido como uma situação estratégica. Se o poder é a relação móvel de forças, pressupõe-se que onde há poder, há resistência, e resistências, no plural, porque o poder, assim entendido, não estabelece um local privilegiado de recusa, e, tampouco, a resistência é o negativo do poder, ao contrário, é sua própria condição de existência.

O deslocamento do conceito de poder para o de governo permite pensar o conceito de “governo de si” e relacionar as “técnicas de poder” com as “técnicas de si”. (ORTEGA, 1999). Foucault (2007) definiu “técnicas de si” como sendo aquelas “que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.” (FOUCAULT, 2007)

A ética, numa perspectiva foucaultiana, desloca-se do estudo dos códigos morais<sup>59</sup> que determinam a conduta humana para a “maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como o sujeito moral de suas próprias ações” (FOUCAULT, 1995, p. 263). A ética é assim entendida como um modo de relacionamento do indivíduo consigo mesmo ou como cada um aprende a ver a si mesmo como sujeito, e sempre pressupõe a articulação com o poder e o saber, já que a relação consigo não deve ser entendida como autônoma no sentido liberal (como um retorno ao postulado de um sujeito universal), mas, na análise de Ortega (1999), como um sujeito constituído autonomamente mediante práticas de si.

---

<sup>59</sup> Márcio Alves Fonseca (1995, p. 100) em sua obra “Michel Foucault e a constituição do sujeito” assim define código moral, segundo a perspectiva foucaultiana: “Por códigos morais ou receitas entende-se aquilo que é imposto às pessoas, determinando quais atos são permitidos e proibidos, bem como o valor positivo ou negativo de possíveis comportamentos diferentes.”

A análise da subjetividade ética permite conceder uma determinada autonomia e uma possibilidade de resistência a um tipo de subjetividade tematizada negativamente desde o começo da modernidade como um produto do biopoder, sem com isso cair no postulado de um sujeito universal. (ORTEGA, 1999, p. 32)

Nessa perspectiva, a relação consigo oferece uma forma de resistência diante do poder moderno, porque (com o deslocamento teórico do poder ao governo) o indivíduo possui a capacidade de efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir uma forma desejada de existência, processo que Foucault denominou de *ascese* ou *tecnologias de si*. (ORTEGA, 1999). Essa ação sobre si e sobre os outros é uma possibilidade política, uma crítica e uma recusa a formas impostas de subjetividade que visa a transformar a si mesmo e o mundo a sua volta, pois, sob essa perspectiva, não parece possível empreender uma relação e uma transformação consigo mesmo sem transformar a relação de si com os outros (poder) e com a verdade (saber). Esse processo se dá na e através da experiência. Como afirma Francisco Ortega (1999, p. 43): “a experiência constitui algo do qual se sai transformado. A experiência constitui uma prática espiritual ou ascética, ou seja, transformações que deve experimentar o sujeito para alcançar outra forma de ser.”

Analisando os conceitos de ética e subjetivação no pensamento foucaultiano, Wanderson Flor do Nascimento (2000) afirma que pensar o conceito de experiência, sob a perspectiva de Foucault, é admitir que os limites do conhecimento, as divisões normativas e as posições de sujeito não correspondem ao um fundamento, mas são históricos, contingentes e possivelmente superáveis. A escolha pessoal de uma forma de vida através de práticas e tecnologias de poder, de saber e de si, está na base de uma “estética da existência”, porém, não se produz num espaço vazio. É no âmbito da experiência que ela se torna possível, e no qual as escolhas são regidas por um conjunto de jogos de verdade e dispositivos de poder, construídos historicamente, que desenham um panorama de possibilidades em que se evidenciam tanto os limites, quanto os lugares de transgressão e resistência. (NASCIMENTO, 2000)

É o que Lauretis (1994) caracteriza como um movimento para dentro e fora do gênero, o movimento entre os espaço discursivo e já representado e o que a representação exclui ou torna irrepresentável – o *space off*. Scott (1999) corrobora a

questão e coloca a idéia de agenciamento, em termos de conflitos e contradições existentes dentro dos diversos sistemas discursivos que engendram múltiplos sentidos para os conceitos que utilizam. Sendo constituídos discursivamente, os sujeitos possuem a possibilidade de agenciamento através das múltiplas situações e posições que lhes são conferidas. Isto quer dizer que o sujeito é constituído através da experiência, se esta for concebida como um evento lingüístico (linguagem entendida como discurso), ou seja, inserida no conjunto de significados estabelecidos, mas que, pelo seu próprio caráter produtivo, (da linguagem e do discurso) não está confinada a uma ordem fixa de significados (SCOTT, 1999, p. 42)

Essas “múltiplas situações e posições que o sujeito adquire”, e que constituem as possibilidades de agenciamento, podem ser pensadas como possibilitadas pela concepção de um poder móvel e contingente, que encontra, no governo e nas técnicas de si, uma busca de um tipo de relacionamento com o poder e com a verdade que leve à transformação da experiência que o indivíduo tem de si mesmo e do mundo. Os vários discursos circulantes na sociedade imprimem os limites, mas também expõem as contradições e as possibilidades de outras formas de existência, que apenas se tornarão possíveis se os indivíduos puderem relacionar-se, numa atitude crítica e política, com as práticas instituídas de forma a estabelecer outras possibilidades e formas de existência.

Nesse ponto, retomamos o que Foucault considera como tecnologias do eu ou modos de subjetivação, apoiando-nos novamente na leitura de Deleuze (2007):

Pode-se falar com efeito em processos de subjetivação quando se considera as diversas maneiras pelas quais os indivíduos ou as coletividades se constituem como sujeitos: tais processos só valem na medida em que, quando acontecem, escapam tanto aos saberes instituídos como aos poderes dominantes. Mesmo que na seqüência eles engendram novos poderes ou tornam a integrar novos saberes. Mas naquele preciso momento eles têm efetivamente uma espontaneidade rebelde. (DELEUZE, 2007, p. 217)

Mas como admitir essa “variabilidade e diversidade de modos de subjetivação” sem incorrer, de fato, num retorno ao sujeito, no seu centramento, como a origem de toda ação? Ou, numa inversão paradoxal: se tudo é discurso, então, o próprio discurso assume-se agora como um elemento fundacional? Foucault tenta desfazer essas dúvidas e equívocos, ocasionados pela terceira etapa de sua obra, durante as diversas



entrevistas que concedeu antes de sua morte, no entanto, utilizamos aqui uma citação de Judith Butler e assumimos alguns de seus argumentos que também trilham pelas perspectivas foucaultianas:

[...] se o poder orquestra a formação e a sustentação dos sujeitos, então ele não pode ser responsabilizado em termos do 'sujeito' que é seu efeito. E aqui não seria tampouco correto afirmar que o termo 'construção' pertence ao lugar gramatical do sujeito, pois a construção não é nem o sujeito, nem o seu ato, mas um processo de reiteração pelo qual tanto os 'sujeitos' quanto os 'atos' vêm a aparecer totalmente. (BUTLER, 2000, p. 163)

Desse ponto de vista é possível pensar a construção do gênero, como afirma Butler (2000; 2003), primeiramente, para além de sua construção cultural que age sobre a natureza fixa, passiva e pré-discursiva do sexo; num segundo momento, ao pensar em relações de poder-saber que instituem e mantêm uma matriz de relações de gênero, não significa afirmar que essa matriz é singular e determinista e, desta forma, produz sujeitos como seu efeito; por último, pensar o gênero e o próprio sexo como ação performativa ou como sinônimo de agenciamento é uma idéia contrária à concepção de um sujeito fundador, que existe separado das normas regulatórias às quais se opõem.

Para o primeiro ponto, Butler propõem um retorno à noção de matéria como forma de desnaturalizar o sexo de sua característica de “página em branco” e categoria pacífica. Pensar na materialização do sexo é não tomá-lo com um dado não-problemático, mas se perguntar como ele adquiriu esse caráter, essa fixidez, ou “através de que normas regulatórias o próprio sexo é materializado” (BUTLER, 2000, p. 163).

Essa genealogia do sexo, assim como também propôs Foucault na “Vontade de Saber” (2006), e que Butler alarga ao considerá-la como um “problema de gênero”, coloca o sexo como efeito de normas regulatórias que conferem sua “naturalização” e que precisam ser constantemente reiteradas para sustentar esse efeito. É também

[...] em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, [...] que podem ser vistos [...] como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade desconstitutiva no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o 'sexo' é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do 'sexo' em uma crise potencialmente produtiva. (BUTLER, 2000, p. 163-164)

Butler levanta essa problemática para questionar o que ela chama de instituições definidoras da matriz de gênero: o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória; e também para abrir espaços de debates sobre as condições de possibilidade para a homossexualidade. Esse projeto nos serve, parcialmente, neste trabalho. Entendemos ser relevante assumir essas considerações no sentido em que elas abrem um caminho para a desconstrução dos dualismos e das respectivas correspondências, sexo/gênero, feminino/masculino, natureza/cultura. E que também possibilitam pensar, a partir de uma matriz das relações de gênero<sup>60</sup>, como se dá o jogo das relações de poder que possibilitam um alargamento e outras configurações de feminilidade, mesmo no interior da norma heterossexual.

O terceiro ponto que Butler (2000) considera diz respeito à performatividade do gênero e do sexo, considerada como citacionalidade. Em primeiro lugar, dizer que existe a possibilidade de agenciamento é considerar que ela não está em posição de exterioridade em relação às próprias possibilidades que são abertas pela apropriação e materialização da lei regulatória; ao contrário, é citando a lei, seja assumindo-a ou rejeitando-a, que é possível contestar os efeitos por ela produzidos. Em segundo lugar, os processos identificatórios pelos quais as normas são assumidas ou rejeitadas, não são, *stricto sensu*, executadas pelos sujeitos, como sujeitos soberanos.

O ser mulher ou o tornar-se mulher no interior, e a partir dos dispositivos da educação católica, engendrados no Colégio pesquisado, mostrou-nos os processos identificatórios e as tecnologias do eu que a escola colocou em movimento e que as mulheres empreenderam a partir de suas experiências naquela escola. A partir de uma matriz de inteligibilidade de gênero, dentro da norma heterossexual, era um tipo específico de mulher que interessava construir: a mulher voltada para o casamento, para o lar e para a maternidade, de forma que mantivesse as tradições e a religiosidade católica perpetuadas no seio da família e da sociedade.

No entanto, a experiência consigo mesmas, que as mulheres construíram, apontam para modos de subjetivação multifacetados, a partir da citacionalidade da norma regulatória, o que aponta momentos de ruptura, ao mesmo tempo contrastando

---

<sup>60</sup> Foucault deixou um terreno fértil de possibilidades que nos permitem pensar as relações de gênero, nos termos de relações de força e não de dominação.

com reprodução e apropriação da “lei”. No próximo capítulo, procuraremos relacionar e articular estas últimas com o cotidiano do Colégio Santo André e a experiência concretas das ex-alunas entrevistadas.

**PARTE III: NEM EVA NEM MARIA - (RE)INVENTANDO A SI MESMAS: AS EXPERIÊNCIAS NO COLÉGIO SANTO ANDRÉ.**

“É um pedaço de mim! Metade sou eu, metade é a escola!”. A frase expressa por uma das entrevistadas abre um caminho para indagações sobre o que significou na trajetória de vida dessas mulheres estudar e fazer parte daquela instituição de ensino. Como elas se relacionaram com esse Colégio, com suas práticas pedagógicas? Quais e como as marcas dessa educação foram impressas em seus corpos e em suas vidas? Como esses mulheres forjam seus espaços na vida social? “Metade sou eu, metade é a escola” expressa o quanto a escola fez e faz parte dessa mulher: o “eu” e a “escola” são faces de uma mesma moeda, faces ora cúmplices ora contraditórias e conflitivas.

Como afirma Guacira Lopes Louro (2000, p. 12) , “somos sujeitos de muitas identidades”, e tais identidades podem ser transitórias e contingentes, podem ser atraentes e significar uma forma estratégica de se posicionar no mundo num momento, mas serem abandonadas e rejeitadas num outro.

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Não há nada de simples ou de estável nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou até contraditórias. (LOURO, 2000, p. 12)

Neste capítulo procuramos analisar, através das narrativas das entrevistadas, como essas mulheres relacionaram-se com as práticas e dispositivos do Colégio Santo André, e como, a partir dessas experiências, (re)elaboraram a experiência consigo mesmas, a partir daquelas experiências de generificação no colégio católico. As indagações acima mencionadas orientaram nossa análise para perceber as diferentes formas pelas quais as mulheres passaram pela mesma experiência de estar naquela escola e como teceram suas subjetividades generificadas, bem como a ressonância que tal experiência teve na estruturação de suas vidas adultas.

O sub-capítulo 3.1, intitulado “ser andrelina”, analisa o que significou para cada uma das entrevistadas estar naquela escola e como as mulheres relacionaram-se com as práticas pedagógicas do Colégio. No sub-capítulo 3.2 analisamos a trajetória de vida das mulheres, agora adultas, para responder à indagação de como forjaram seus

espaços na vida social, a fim de perceber e analisar as reproduções, as matizes, as resistências e os agenciamentos engendrados pelas entrevistadas em relação a um modelo normatizado de mulher. Todas estas questões são rearticuladas no sub-capítulo 3.3.

### 3.1 “SER ANDRELINA”

Ser andrelina imbricava relações de poder que demarcavam o lugar social e as fronteiras que representavam a norma desejável referida à mulher e empregava às alunas o peso da tradição e um diferencial reconhecido por aquela sociedade. Ser andrelina era ocupar uma determinada “posição de sujeito” que estivesse em consonância com o discurso sobre um ideal de mulher, era ser uma menina e uma mulher bem comportada, recatada e delicada. Ser andrelina era estar bem preparada para desempenhar a missão sagrada do matrimônio e da maternidade. Ser andrelina era conhecer as regras e os limites (sociais, sexuais e profissionais) que sua condição de mulher e cristã lhe impunham. Ser andrelina era perpetuar a fé cristã e católica educando e formando os próprios filhos, e o de outras mães, caso seguissem a carreira do magistério. Ser andrelina era, talvez, ver despertada em si a vocação da vida religiosa e continuar o trabalho daquela Congregação.

Ser andrelina era uma identidade, uma identidade feminina imbricada de significados normatizados que a escola (e a família) desejava “ensinar” e imprimir nas mentes e corpos daquelas mulheres. Porém, como essas ex-alunas (re)significaram essa experiência? O que significava estudar naquela instituição, usar seus uniformes, seguir suas regras, ser possível referir-se e apropriar-se do local como “meu” colégio? Como as ex-alunas se apropriavam dessa identidade e imprimiam-lhe suas próprias marcas? Qual era o “peso” dessa identidade em suas trajetórias de vida? Esboçamos, a seguir, algumas dimensões que tentam responder a essas indagações.

### 3.1.1 “Era um extremo que deu um equilíbrio...”

Rigidez. Essa foi a palavra usada por grande parte das entrevistadas para se referir à vigilância, à disciplina, às regras e proibições que faziam parte do cotidiano do Colégio e de suas vidas como alunas da instituição. Mas falar de rigidez só faz sentido no tempo presente, num contexto de comparação e reflexão com e sobre outras formas de viver e de vivenciar a escola (e a si mesmo) que atualmente podem ser consideradas “mais livres”. “Era normal pra época”, avalia uma ex-aluna. E era mesmo. Fazia parte de um intrincado conjunto de representações dicotômicas em relação ao feminino e ao masculino, e dos diferentes papéis que mulheres e homens deveriam ocupar na sociedade, e que o Colégio Santo André, como uma instituição social, também colocava em prática, legitimando e reforçando.

Porém, nas práticas “micropolíticas” da vida cotidiana, estabeleciam-se pontos de resistência e investimentos de poder pelos quais essas meninas e adolescentes afirmavam o tipo de mulheres que eram ou desejavam ser.

As pequenas transgressões, travessuras e traquinagens eram as formas possíveis, naquele momento, para dizer “não” às regras e às normas estabelecidas, e, desde já, imprimir, no espaço do Colégio, uma marca própria que evidenciava que aquelas meninas podiam fazer “mais” do que rezava a cartilha do discurso hegemônico sobre a feminilidade: era a forma encontrada para constituírem suas subjetividades e auto-representações no interior do processo de generificação engendrado pela escola.

Dentre as brincadeiras não permitidas, porém, constantemente realizadas, estava descer as escadas batendo o sapato de verniz contra o piso de madeira – apenas para quebrar o silêncio regulamentar dos corredores que davam acesso às salas de aula – ou escorregar pelo corrimão para “variar” a descida das salas até o recreio. E mesmo a despeito da possibilidade – que quase sempre se verificava – de serem descobertas e punidas com repreendas, pelas religiosas.

“[driblar a disciplina] Era escorregar no corrimão da escada de madeira e chegar embaixo...chegar embaixo e topar com a Irmã-diretora esperando a gente descer, né?” (REGINA)

No entanto, a transgressão preferida era explorar as áreas de acesso proibido do Colégio: seguir por corredores extensos e escuros que se abriam para inúmeras salas trancadas ou que deixavam entrever os móveis antigos e a decoração austera; entrar em portas e subir em escadas que davam para alas desconhecidas da escola; enrolar o cós da saia do uniforme para ter um comprimento mais “mini”; fugir e esconder-se no bosque para balançar em cipós, e avançar até a área de pomar para “roubar” manga, caju e jaboticaba. Essas diversões proibidas, porque normatizadas e não condizentes com as regras vigentes na escola, eram estrategicamente planejadas para terem êxito durante as aulas de educação física (realizadas nas quadras esportivas existentes no bosque), na ida à biblioteca ou na hora do recreio, ocasiões que serviam como pretextos (já que eram os momentos externos à sala de aula) para que as alunas burlassem a vigilância das religiosas e conseguissem explorar o Colégio à sua maneira.

Dentre as áreas que a escola proibia o acesso às alunas, o espaço que, sem dúvida, mais aguçou a curiosidade e a imaginação das meninas foi a clausura. Saber como viviam as religiosas, onde dormiam, como faziam as refeições, quem eram, na intimidade, essas pessoas que personificavam o bom exemplo e os bons costumes cristãos, e que pareciam e faziam-se seres tão assexuados, e, até mesmo, “pouco humanas”. Essa curiosidade pela vida privada das religiosas, demonstrada nos relatos, talvez fosse uma maneira de acessar as religiosas e trazê-las para o mundo da experiência concreta que as meninas viviam no Colégio. Uma ex-aluna explicita essa relação de distanciamento e contraste de experiências relatando que, para ela, um momento marcante foi quando, na metade da década de 1960, as freiras tiraram o hábito e passaram a se vestir com roupas comuns: “eu vi que elas eram mulheres normais”, diz.

Além disso, a recomendação das freiras e das famílias era explícita: “não era hora de namorar”, sendo assim, bilhetes escondidos nos sapatos ou nos cabelos eram as formas encontradas por algumas alunas para levar os recados e as declarações de amor dos namorados das alunas internas, sem que as religiosas percebessem.

“A gente encontrava o rapaz na cidade e [...] ele sabia que a gente estudava lá e pedia pra entregar os bilhetinhos. E eu sempre levava pra Cecília.” (PAULA)

“[...] as mais bobinhas eram colocadas na mesma sala que as internas pra não levar recadinhos pra fora, né? E essa eu fazia parte sim. Todo ano tava eu lá.” (FÁTIMA)

Como aponta o relato de Fátima, as religiosas estavam atentas para essas transgressões e percebiam, na “inocência” ou no medo de algumas meninas em não realizar algo fora das regras estipuladas, a possibilidade de conter tais “arroubos”, separando as internas das alunas que eventualmente poderiam ajudá-las em suas empreitadas românticas. Entretanto, o jogo das resistências não cessava de acontecer e, para driblar a vigilância das religiosas, as alunas valiam-se de outras estratégias, como “encomendar” os referidos bilhetes para as colegas de turmas diferentes, a fim de despistar as freiras:

“As internas já eram mais espertas do que a gente. Em vez de mandar bilhete pelas colegas de classe, elas pegavam com as espertinhas da outra classe. Aí a madre não percebia, sabe? (risos). Então, não tinha jeito de confrontar, numa mesma classe, o susto que, se a madre fizesse alguma referência, a boboquinha não ia entregar o ouro, né? (risos). Então, elas encontravam, assim, um jeitinho.” (FÁTIMA)

Às vezes, a empreitada não era bem sucedida e as sanções eram impostas, como no caso relatado por uma entrevistada de uma colega que foi surpreendida pelas freiras entregando um bilhete para uma das internas. No depoimento ela expressa também sua própria reação e sentimento ao fato: “achamos um absurdo”.

“[a aluna] foi pra diretoria, foi aquele rolo, chamou pai, chamou mãe...porque não podia fazer isso, que as internas tinham que ser internas, não ter comunicação com pessoa de fora. Nós achamos um absurdo, né, não levar nenhum bilhetinho?” (PAULA)

Por ser também extremamente ilustrativo da forma como as alunas experienciaram a escola e de como se estabeleceram os pequenos jogos e estratégias de poder para forjar uma subjetividade feminina com uma marca própria, insistimos em reproduzir o depoimento abaixo que não integra nossas entrevistas – foi publicado no



jornal local “Diário da Região”, em 16 de dezembro de 1969<sup>61</sup>, por ocasião das comemorações do jubileu de prata das normalistas formadas no Colégio Santo André, em 1944. A ex-aluna, que não é identificada no artigo, assim relata:

A madre Maria Augusta lecionava sociologia. Era surda e a Eurides contava anedotas durante a aula. Todas riam e a madre nada ouvia. Às vezes advertia: ‘o assunto é sério, não sei porque vocês riam’. Coitada da madre. Era sempre a Eurides que pedia para ler textos de livros. Ao invés disso, contava piadas. A turma ria e a madre, inocente, pensava que a Eurides estava mesmo lendo os livros. (ANÔNIMO)

Em nossas entrevistas, uma ex-aluna (matriculada no início da década de 50) indaga: “Pode contar que a gente derrubou a madre da cadeira?”, e relata o que planejaram por uma semana: a mesa da religiosa, professora de francês, ficava sobre o tablado de madeira, que a posicionava a uma altura superior ao restante da sala. Algumas alunas perceberam que a madre, ao sentar, sempre inclinava a cadeira para trás, que ficava apoiada apenas pelos pés traseiros. Eis a oportunidade: as estudantes posicionaram a cadeira de forma que os pés traseiros ficassem praticamente fora do tablado; quando a madre sentou e inclinou a cadeira, como de costume, cadeira e madre foram, numa cambalhota, ao chão. A religiosa não desconfiou da “armação” das alunas, achou que caíra sozinha.

Uma outra prática instituída no Colégio para reforçar e reiterar os princípios religiosos e morais era a promoção de retiros espirituais realizados nas dependências do Colégio. Durante alguns dias (geralmente aos finais de semana ou feriados) as meninas “moravam” no Colégio (já que havia os dormitórios destinados às alunas internas). Como exprime o relato abaixo, esses momentos representavam a possibilidade de uma outra forma de sociabilidade entre as meninas e de pequenas peraltices que faziam as alunas imprimirem uma marca própria ao Colégio. Com a ausência da freira no dormitório durante à noite, aquele transformava-se num espaço para conversas e bagunças que não se podiam acontecer durante o dia:

“Aaah, tinha os retiros, tinha os retiros! (risos). Mas aí tínhamos que ficar quietas rezando um bom tempo! Mas o divertimento maior era à noite! Tinha

---

<sup>61</sup> Material disponível e consultado nos arquivos da biblioteca do Colégio Santo André.

horário pra apagar a luz! E tinha que ficar quietinha, a irmã passava! Ela saia [...] ai, que auê, meu Deus do céu! Era risada ai...mas [...] no prédio principal era de madeira o piso...então, conforme as freiras pisavam, apesar delas serem todas delicadinhas, mas as tábuas rangiam, né? E aí todo mundo tum! pra baixo [das cobertas]! Aí era todo mundo santinha!” (LUZIA)

Outros momentos em que algumas entrevistadas reconheciam-se “fora” de um modelo feminino normatizado, uma “des-identificação”, eram as aulas de trabalhos manuais (*bordado, crochet, tricot*), aulas curriculares e com o objetivo de formar a jovem “prendada”. Rosa e Conceição explicitam, com risos, como faziam para burlar as aulas ou como esse fato está presente em suas reminiscência como a representação do ideal feminino que elas não foram ou deixaram de ser:

“[...] a professora ensinava trabalhos manuais, eu aprendia na classe e a minha mãe completava em casa (risos) pra mim. [...] as minhas habilidades eram outras. Eu tocava piano, violão, gostava de psicologia, outras coisas, mas essa manual eu não tinha! (risos). [...]. Os meus dons são pra reflexão” (ROSA)

“Então, você aprendia a dar os pontos, bordar! Nós tínhamos até exame disso! Então, a professora chegava na classe, assim, nós todas já com linha, agulha e ela falava: ‘Ponto tal...’ e você tinha que fazer o ponto. Só que, hoje, eu não lembro mais nada! Porque eu não gosto muito disso! (risos) Eu aprendi, só que eu não lembro!” (CONCEIÇÃO)

Leituras proibidas ou não recomendadas. As preferidas. As mais lidas. Através destas leituras era possível, ainda na juventude, aprender e apreender outras realidades, outras formas de viver. Entrar em contato com outros valores e novas formas de comportamento. Ler, às escondidas, sobre temas que não ousariam falar no interior do Colégio ou com família, mas através dos quais essas mulheres foram, pouco a pouco, percebendo a existência de outras pessoas, em outros lugares, com diferentes maneiras de colocar-se no mundo.

“Os livros que a gente recebia como os ideais eram: ‘As meninas exemplares’. Havia um nessa coleção [...] a menina era mais rebelde, tinha personalidade, e o livro chamava-se ‘O desastre de Sofia’. (risos) É! Então, todos os livros mostravam aquela moça boazinha, dócil, meiga [...]” (JULIETA)

“[...] eu estava questionando alguns mitos já na juventude, porque eu lia bastante. Tudo de Jorge Amado, tudo de Érico Veríssimo, tudo de Aluísio Azevedo. Já lia antes dos dezoito anos. Então, você tem uma outra visão. Me lembro do Jorge Amado, que eles [refere-se aos colégios católicos e ao

catolicismo de forma geral] não gostavam. Quando ele lançou Gabriela Cravo e Canela, eu me assustei, porque, até aquele momento, sexo era tabu, era pecado, era vergonhoso. E ele exaltando aquelas mulheres, aquelas prostitutas da Bahia...acho que tudo isso foi mudando a minha cabeça. Mostrando como elas eram cheias de vida, cheias de dignidade [...]. Foi mudando a cabeça da gente, foi mudando. Você vê outras visões que não aquelas dadas pelo catolicismo.” (IDEM)

“naquela época [década de 60] [...] os livros que a gente [no plural, referindo-se a ela e ao grupo de amigas] lia ‘Eu mataria o presidente’ (risos), ‘Eu e o Governador’. A gente só lia livro proibido [...] nós estamos, naquela época, vivendo em plena ditadura! Que as pessoas eram presas se falassem mal do presidente! [...] Mas, a gente lia livro tudo proibido! E a sensação? Era assim: ‘Os padres também amam.’ (risos) ‘O crime do Padre Amaro’. Se fosse um livro que todo mundo podia ler...[...] a gente ia ler Machado de Assis, que a Capitu traiu Bentinho. Nossa, aquilo era tão pequeno pra nossa imaginação! (risos). Só que a gente lia tu-do [!] Nós lemos tu-do [!] de Machado de Assis, nós lemos tu-do [!] de José de Alencar, Érico Veríssimo...eu devorava!” (OLÍVIA)

A contradição entre visões de mundo, representações e relações sociais divergentes proporcionadas pela leitura, possibilitava a essas mulheres ampliar seus olhares e confrontar os discursos hegemônicos (escolar, familiar, de seu grupo social) a esses discursos ainda marginais, que as influenciaram e contribuíram para fazê-las rever e reinventar certas formas de experienciar a vida e as relações consigo e com os outros.

Nos depoimentos que ouvimos, houve sempre “alguma história para contar” em relação às travessuras e pequenas subversões, mesmo das ex-alunas que se intitularam mais “santinhas” ou que assumiram “mais tranquilamente” como suas aquelas representações sobre o feminino. Desafiar as proibições, as regras e infringir, ainda que de forma sutil, a disciplina imposta eram estratégias micropolíticas de colocar-se no mundo de maneira própria, de investir em formas de assumir e viver seu gênero, de ser menina e mulher, de acordo com as possibilidades disponíveis, mas que não deixavam de ter a marca de um agenciamento, de um investimento próprio para atingir certo estado de satisfação consigo mesmo e com a realidade à sua volta.

No entanto, a possibilidade de sanções, como repreendas públicas e individuais da Madre-diretora ou comunicado aos pais sobre uma possível conduta desviante, fazia com que o medo fosse o sentimento dominante para algumas alunas, o que as levava a pensar duas vezes antes de cometer alguma “falha”. Isso era reforçado, conforme

apontou alguns depoimentos, pela idéia de que o desvio estava associado ao pecado (idéia especialmente reforçada pela educação religiosa) e imputava um dever e a responsabilidade de cumprir e manter uma conduta (e pensamentos) reta.

“[...] parece que eu sempre tinha uma responsabilidade na cabeça. Uma coisa, assim, que eu não podia...eu não podia fazer qualquer coisa, porque eu tinha...como se fosse conta a prestar.” (CATARINA)

Nesse contexto, explicitam-se as diferentes maneiras pelas quais esses sujeitos relacionaram-se com a escola enquanto tecnologia social que “en-gendrava” e sujeitava as meninas a uma subjetividade feminina normatizada e dicotômica. Para algumas mulheres entrevistadas, o silêncio imposto em sala de aula, a obediência sem chances de questionamento e a exigência por uma “perfeição” moral deixaram marcas difíceis de serem superadas. Em suas narrativas esse aspecto é evidenciado quando questionadas sobre o que teria sido mais marcante, para elas, em relação àquele modelo de educação do Colégio:

“Na sala de aula, por exemplo, era muito rígido [...] você não podia conversar, você não tinha essa liberdade que agora tem! De jeito nenhum! Tanto é que eu vou te falar uma coisa: como era desse jeito, eu não falo em público. [...]. Se eu tiver que conversar, assim, com um grupo de dez pessoas e eu tiver que falar, assim, pra todo mundo, eu não falo! [...]. Eu não consigo! Me dá uma ansiedade! [...] Isso me marcou, porque eu acho que, de repente, eu podia ser mais...ter mais...como que eu digo...ah, até entre aspas: mais feliz nisso aí! Porque, às vezes, eu tenho vontade de falar, mas parece que me prende.” (CONCEIÇÃO)

“[...] encontrei dificuldades na maneira de ver o corpo. [...] com aquele pudor excessivo. Não trocava de roupa na frente de ninguém, nem de irmão nem de mãe nem de irmã, ninguém. Foi algo, assim, que eu precisei me educar. [...] porque acabei atrapalhando meus filhos nessa área. Quando eu percebi a minha rigidez na aceitação da coisa errada. Uma coisa que eles tinham, assim, de errado, mais no [colégio interno que estudou anteriormente], mas mesmo no Santo André, apontar muito o erro e não a virtude. Então, você era execrada por aquele erro, por aquele comportamento indevido. Isso me atrapalhou bastante, porque eu acredito que uma das coisas que não tenha dado certo no meu casamento foi isso. E nos filhos, na educação dos filhos, mas eu ainda

percebi a tempo. Eu cobrava demais, aquela cobrança excessiva. [...] Mas não posso atribuir só ao Colégio [...] minha família também é extremamente rígida.” (JULIETA).

No caso relatado acima, por Julieta, os discursos e o controle sobre a sexualidade com as quais foi educada na escola, mas também na família, deixaram marcas em sua relação com o próprio corpo e a sexualidade, e um rigor excessivo em relação à disciplina e ao comportamento. A transformação dessa relação consigo mesma viria mais tarde, quando, por um lado, as situações cotidianas, como o casamento e a criação dos filhos, mostraram a necessidade da mudança, e, por outro, ela mesma percebeu que não podia nem queria sustentar esse tipo de relação consigo e com os outros. Ao mesmo tempo, em que essa mulher fez investimentos de poder para alcançar certo estado de satisfação consigo mesma, ela reconheceu-se na alteridade, uma vez que afetou a conduta do outro (marido, filhos, por exemplo) e foi por ele afetada, tendo que, constantemente, se reposicionar, rever e negociar.

Sob o mesmo olhar, o relato de Rosa, abaixo, mostra a reconstrução (diferente) que ela empreendeu a si mesma a partir do que define como uma “educação mais castradora”, de forma a perceber a diferença entre si mesma e as outras colegas que passaram pela mesma experiência no Colégio.

“[...] a gente tinha muito menos possibilidade de se posicionar. [...] Eu acho que, antes, era muito rígido, era muito fechado. E isso vai refletir muito no profissional de hoje. Porque quem estudou no Colégio, às vezes, são pessoas um pouco mais fechadas [...] tiveram que trabalhar muito essa parte de se colocar, porque a gente não teve essa oportunidade. Porque era a hierarquia, era de cima para baixo e ponto! [...] Eu acho assim que, talvez, era uma educação mais...vamos dizer, castradora! [...] E hoje, eu faço tudo ao contrário na sala de aula. Eu propicio uma abertura para os meus alunos, eu deixo com que eles se questionem, com que eles se posicionem, com que eles opinem.” (ROSA)

“[...] Isso era uma coisa de mim, eu sempre fui uma pessoa, assim, mais comunicativa, mais aberta, né, e, depois, assim, o próprio amadurecimento vai te fazendo absorver algumas coisas e começar rever [...]. Eu acho principalmente isto: você teve que se rever em certas posturas e ver que a coisa tem que ser diferente, que você tem que adquirir um controle emocional pra você poder ter esse enfrentamento, e de poder, sabe, se abrir pra isso. [...] Não teve um fato específico, mas, talvez, uma própria busca minha em tentar rever isso.[...] tanto é que eu acredito nessa mudança de postura minha, porque meus filhos sempre foram muito abertos pra colocações, pra

questionar. Em casa tem três áreas [profissionais] diferentes, nunca impus nada.” (IDEM) [grifos nossos]

Os grifos acima sinalizam a possível maneira como essa mulher se reconstrói ao narrar-se, buscando o fio condutor e o sentido para as mudanças na relação consigo mesma, em sua subjetividade. Quando Rosa diz “hoje eu faço tudo ao contrário”, ela aponta para a possibilidade de pensarmos de que forma essa mulher relacionou-se com aquelas práticas e dispositivos engendrados no Colégio em relação à generificação, e como ela insere, ao narrar, essa experiência ao longo de sua trajetória de vida. Além disso, o relato acima possibilita-nos perceber algumas estratégias de resistência e um investimento político que dizem respeito, não somente ao “enfrentamento” com ela mesma através da reflexão sobre seu comportamento, mas às práticas e ações efetivas no mundo. Quando ela ressalta que procura tecer e inserir tais mudanças também no relacionamento com seus alunos e com seus filhos: para os alunos, estratégias pedagógicas de liberdade e estímulo para subjetivarem-se de forma mais crítica<sup>62</sup>; para os filhos, possibilitar um espaço para decisões pessoais e profissionais de forma mais autônoma.

Mas o que a escola enfatizou, através de práticas discursivas e não-discursivas, em relação aos valores como respeito, responsabilidade, limites e fé, foi sempre mencionado de forma positiva, como algo que contribuiu fundamentalmente para que as mulheres estruturassem suas vidas, ainda que de forma multifacetada e com vários rompimentos em relação a si mesmo.

O relato de Rosa, abaixo, é um exemplo do que se manifestou em vários depoimentos: uma postura reflexiva das mulheres em relação à própria experiência com o Colégio, com críticas, avaliações e ponderações, concomitante com a valorização dos aspectos positivos – “tanto é que meus três filhos estudaram aqui”, conclui, para ressaltar como realiza esse “balanço” do que significou essa experiência.

---

<sup>62</sup> Não que essas novas “estratégias pedagógicas” não contenham formas modernas de controle, cuja discussão não está entre nossos objetivos neste estudo. Interessa-nos perceber e analisar as maneiras concretas pelas quais essas mulheres estabeleceram ou não mudanças em suas vidas, a partir da educação católica recebida no Colégio em questão.

[...] quem estudou no Colégio vê que mudou muito [...]. Nunca perdendo a linha do Colégio, né, que é uma linha de formação. E isso vem desde a época que eu estava [naquela escola]. A gente tinha todo esse trabalho de orientação, mas era muito mais rígido, né [...]. Eu acho, assim, eu sempre acreditei nessa postura do Colégio em termos de valores, tanto é que os meus três filhos estudaram aqui do maternal ao terceiro colegial. Porque eu falava: informação eles vão ter a vida inteira; formação é aqui a base! Logicamente, aliada com o que você traz da família, né?” (ROSA)

“era um extremo que deu um equilíbrio.” “[...] eu acho que a nossa geração [década de 60] sabe se comportar em qualquer lugar”. (JOANA)

Podemos realizar a leitura desse “saber se comportar” do relato de Joana como a própria manifestação da ambigüidade e da tensão entre o sujeitamento e as resistências que são os esteios da constituição das subjetividades, e de subjetividades generificadas. Múltiplas identidades que são estrategicamente assumidas e depois abandonadas, perpassadas por discursos e práticas sociais às vezes conflitantes e contraditórias, com os quais os sujeitos devem se relacionar para se reconhecerem mulheres e homens de certo tipo, com determinadas características e que atendem certos interesses individuais ou coletivos. Como enfatiza a entrevistada:

“[...] a Madre sempre jogou muito o extremo...pra gente chegar num meio termo” (JOANA).

O “meio termo” pode ser entendido como uma possibilidade de invenção de si mesma, a maneira encontrada para construir-se a si mesma, a partir de determinadas regras e limites aprendidos e apreendidos, mas de um modo diferente: “o meio termo” é algo que não existe *a priori*, é algo que precisa ser (re)inventado e pode ser feito de múltiplas formas: na escolha profissional, na decisão de casar ou não, de ter ou não filhos, de como educá-los. Ou nos acordos e desacordos corriqueiros, como o comportamento em determinadas situações, o relacionamento interpessoal.

Ao contar sobre “sua época” de Colégio, as mulheres teceram suas narrativas com comentários, risos e brincadeiras. Formas particulares de expressar a experiência que vivenciaram e como tais situações foram ressignificadas por elas, no decorrer de suas trajetórias de vida. O riso e os comentários tecidos enquanto narravam certos fatos, conforme fomos exemplificando com trechos das entrevistas, assumem um

caráter de reinvenção, de busca de sentido que (re)coloca a experiência vivida como parte importante de um processo de construção de si mesmas.

O riso e os comentários ora falam sobre algo que aconteceria no futuro – opções profissionais e pessoais, se não totalmente contrárias, em muitos aspectos, além do que as práticas e situações engendradas no Colégio sugeriram e ensinavam; ora representam uma estratégia de resistência possível naquele momento, enquanto aluna: “no meu pensamento, ninguém penetra”, diz um dos relatos. O depoimento abaixo exemplifica:

“[...] na minha época [...] teve um concurso de beleza, acho que foi em 67, 68, e a *miss* da cidade era uma aluna nossa [...]. Aquilo foi uma tortura, porque ela [a Madre] fazia reuniões semanais para falar que ela não admitia, que o Colégio não admitia que uma aluna da escola expusesse ao público as medidas do seu corpo. Que era uma vergonha, que era vergonhoso, que aquilo tava sujando a imagem da escola.” (SOPHIA)

“a gente achava exagerado aquilo [referindo-se ao que as freiras diziam no relato acima], ria, debochava, às vezes. Mas tudo fora do Colégio, ali dentro, não.” (IDEM)

O espaço da escola era também um espaço de reconhecimento e aceitação social. Inserir-se e conformar-se àquela realidade era parte de um processo mais amplo de colocar-se no mundo e fazer-se mulher. Nem as sujeições, tampouco as resistências às normas e regras estipuladas são totais e definitivas, mas constituem-se em jogos permanentes através dos quais o sujeito assume ou rejeita certos discursos e relações sociais com os quais se generifica e se identifica enquanto mulher.

### 3.1.2 “Parece que a vida sempre rodou em volta do Colégio...”

Uma mesma experiência assume muitos significados, e uma experiência escolar – três, quatro, cinco, dez anos estudando e vivendo a mesma escola – é um período



multifacetado, de alegrias, dores, descobertas, frustrações, amizades, raiva, vergonha. São muitos os sentimentos que brotam – e não raro, ao mesmo tempo – do fato de viver o período escolar, e muitas as situações em que os sujeitos constroem e reformulam suas formas de pensar e de agir. Sentimentos que a escola, de uma forma geral, como um espaço de produção e transformação de identidades, tem a capacidade de estabelecer entre os sujeitos que ali circulam. Acrescido pelo fato de que todos esses fatores são perpassados por discursos, práticas, representações, instituições dedicados a generificar esses sujeitos, transformá-los em mulheres e homens.

Narrar a experiência no Colégio Santo André fez emergir, para as ex-alunas entrevistadas, uma gama de histórias e sentimentos fortes e conflitantes. Por um lado, um tom nostálgico e carinhoso, de um tempo “bem vivido”; por outro, sentimentos como medo, angústia ou exclusão. O fato é que, para todas as entrevistadas, a vivência naquele Colégio foi uma experiência intensa, tanto do ponto de vista pessoal, quanto profissional. Uma experiência que, embora distante no tempo, possui ressonância na forma como aquelas mulheres estruturaram suas vidas adultas e colocaram-se pessoal e profissionalmente no mundo. Uma entrevistada explicita em seu relato:

“Sabe, as pessoas costumam achar que a gente está em outro estágio da vida, que aquilo lá não é presente. E é presente, porque é através das palavras que a gente vivifica novamente, vivifica toda aquela coisa. Eu tenho, assim, as coisas da minha vida muito presentes. E foram influências fortes. Não é fácil você se libertar de influências...”(JULIETA)

Cada mulher fez um contínuo e diferenciado engajamento naquela realidade escolar, que assumiu diferentes significados na trajetória de vida e na construção de subjetividades femininas. Através da análise das narrativas foi possível distinguir alguns temas recorrentes que se constituem nas marcas deixadas pela experiência no Colégio, mas que tiveram ressonâncias diferentes para as mulheres que as narraram.

A fé, a possibilidade de trabalho e de ocupação no espaço público, a rigidez do comportamento, as diferenças de classe, a privação da “liberdade” que a vigilância constante impunha, os valores ensinados – são exemplos dos elementos que integraram o significado que a vivência e a experiência, naquela escola, assumiram para as entrevistadas na construção de suas vidas e de suas múltiplas identidades. É

importante salientar que cada uma dessas associações é apenas uma das faces das experiências narradas por nossas entrevistadas, que nos pareceram mais sobressalentes e importantes para nossos propósitos. Outros olhares e outros recortes de pesquisa, certamente, fariam emergir aspectos diversos e relevantes do mesmo material.

A vivência mais intensa em relação à fé e à religião que tiveram no Colégio<sup>63</sup>, aliada à marca da educação formativa, baseada em valores cristãos, foi um tema sempre presente nas entrevistas como algo que fez parte da constituição e da estruturação da vida daquelas mulheres, seja como um elemento que em algum momento originou um conflito pessoal – como mudanças de religião e filiação a outras crenças religiosas – seja influenciando a educação dos filhos, dos alunos (para aquelas que se dedicaram ao magistério), e na relação interpessoal de forma geral.

Os relatos abaixo explicitam a relação, por vezes, conflitante, de algumas ex-alunas com a religião, e como estabeleceram continuidades ou rupturas ao modelo com o qual foram ensinadas:

“[...] Eu não tenho registro na memória [...] de frequência...de ir à igreja, anterior ao período que eu comecei a estudar no Colégio. [...] O primeiro registro de fé, de religião eu tive quando vim para o Colégio.[...] Então, eu posso dizer que eu comecei a ser católica e freqüentar a igreja [...] a partir do momento que eu vim para o Colégio! E que foi se reforçando ao longo do tempo, com as aulas de religião, com o conhecimento, a gente vai se aprofundando.” (CATARINA)

---

<sup>63</sup> Pelos próprios objetivos do Colégio com a educação de meninas na propagação da fé cristã e católica (conforme abordamos anteriormente neste estudo), a vivência da religião não se dava apenas nas aulas formais de religião, mas manifestava-se em todo um conjunto de pequenos e continuados atos, como: orar ao chegar nas salas de aula; escrever no caderno, ao início de cada lição as iniciais A.M.D.G. – *Ad maiorem Dei gloriam* (Para maior glória de Deus), lema jesuítico que lembra às alunas os objetivos daquela educação; a própria estrutura arquitetônica do Colégio e as salas de aula decoradas com crucifixos, imagens de santos, passagens bíblicas; as missas formais na capela e cerimônias simbólicas nas salas de aula; as músicas, com temas religiosos, ensinadas; a própria exigência na conduta exemplar dos professores (freiras ou não) para constante reforço e ensinamento cotidiano de valores cristãos como humildade, paciência, respeito ao próximo; a participação das alunas nas festividades oficiais da Igreja Católica como procissões e festas religiosas em geral; o envolvimento das alunas com as obras assistenciais do Colégio.

“[...] eu não consegui depois me encaixar mais no catolicismo. [...] essa mudança foi a partir dos dezessete anos. Eu não comunguei na minha formatura. O bispo até me chamou a atenção em voz alta. Eu falei: se o senhor quiser, eu comungo. Em pecado pode comungar? [...] eu comecei a não ir à igreja [...] Aí, de vez em quando, acho que vinha, assim, aquela culpa, aquele sentimento de culpa, aí eu voltava [...] Eu sofri bastante com isso sim. Eu sentia falta, porque eu sou bastante religiosa, né, criada constantemente dentro da religião, eu sentia falta. Só que como eles incutiram na minha cabeça que o espiritismo era a arte do demônio, eu levei quinze anos para conseguir me libertar disso.” (JULIETA)

A religião para Catarina foi “descoberta”, reforçada e vivida a partir do Colégio. Em seu relato, esse aspecto aparece atrelado a sua avaliação do significado que a experiência com a escola assumiu em sua trajetória de vida, a “herança” conferida por ela. Por outro lado, percebe-se, no relato de Julieta, os rompimentos, as reflexões, as mudanças consigo mesmas e com os outros. Tais rupturas, conforme salienta o depoimento, não se processam de modo pacífico e exigem um investimento e um enfrentamento cotidiano com relações de poder (e de saberes estabelecidos) que atravessam e interpelam as ações ininterruptamente: “eu sofri bastante com isso”, ela narra, porém, os rompimentos foram feitos.

A fé, a religião e a própria estrutura (administrativa e burocrática) da Igreja, segundo os relatos, pautaram muitos investimentos e posições diferenciadas assumidas por essas mulheres em relação a si mesmas e ao mundo. Nesse contexto, algumas entrevistadas desempenharam, como leigas, funções na estrutura administrativa e missionária da Igreja. Também uma forma, no contexto das possibilidades existentes na cidade e na época, de ocupação do espaço público e de politização para essas mulheres. Assumiram a religião na qual foram ensinadas, mas desenvolveram atividades outras, que, a princípio, não fazia parte do ordenamento que receberam. No relato abaixo mostra um pouco esse posicionamento de uma das entrevistadas, nascida na década de 1940.

“Eu fazia parte da Congregação Mariana [...] a gente fazia muitas visitas às Congregações Marianas, à Diocese...eu tinha um ‘Volksinho’ azulzinho. [...] Então, a Diocese tinha duas federações: feminina e masculina, das Congregações Marianas [...] eu era presidente da congregação feminina. Da federação feminina. [...] Então, essas congregações da Diocese promoviam os retiros espirituais, faziam tarde de estudo, né? Na hora que eu falo assim, eu acho que eu era meio maluca! Porque, em 63, se não me engano, acho que foi isso, ou 64...sei que foi num carnaval desses do comecinho dos anos 60. Imagina só uma mulher, em Monte Aprazível, [...] pregando aos marianos! Eu

falo assim, eu acho que eu não batia direito! (risos). E entre outras coisas, indicando o que eles deviam ler! O jornal [...] que era bastante revolucionário [...] mais voltado para a esquerda. Então, depois, quando estourou 64, nós fomos chamados na delegacia.” (FÁTIMA)

“Tem muita coisa, muita história de quem só estudou em colégio de freira, né?”, explica uma ex-aluna. A vigilância constante que fazia parte do cotidiano daquela escola, por exemplo, integrou também essas histórias das entrevistadas, e adquiriu significados diferentes para as ex-alunas, e formas diversas de se relacionar com tais práticas. Timidez excessiva para algumas<sup>64</sup>; rebeldia para outras: “a escola é uma coisa, a vida é outra”, afirmou uma ex-aluna (década de 1960) tentando exprimir sua percepção de que, embora fossem práticas e discursos vigentes para uma época, havia a presença de contra-discursos, realidades outras vivenciadas por grupos sociais e instituições outras, como escolas e amigos que se vestiam com roupas mais condizentes com a “moda”, comportamentos e valores diferentes e “mais livres” em relação ao corpo, às formas de relacionamento, “era um mundo diferente daquele do Colégio”, enfatiza outra entrevistada (década de 1950).

O cinema, conforme já salientamos em páginas anteriores, incutiu novos valores e formas de comportamento para as mulheres. Além disso, no contexto daquela cidade, até a década de 1960-70, era a principal forma de diversão e lazer, e o lugar privilegiado para a sociabilidade e ponto estratégico para conhecer e se aproximar dos rapazes e para namorar, geralmente, às escondidas. O relato abaixo corrobora o que acabamos de dizer e exprime algumas estratégias das meninas para escapar à vigilância não apenas do Colégio, mas da família.

[...] eu sempre fui meio rebelde, sabe? Nesse sentido de passar um pouquinho do que exigiam. Mas era de mim mesmo. [...] eu tinha uma turminha [...] a gente adorava ir ao cinema, mas o namorado só sentava quando a luz apagasse para ninguém ver. Gente que namorava tinha que ter esse cuidado para ninguém perceber. Pela época, eu comecei a namorar muito nova! [quatorze anos] [...] eu namorava escondida. Só depois de uma idade que eles [os pais] ficaram sabendo. Minha mãe primeiro, depois meu pai.” (ADELAIDE)

---

<sup>64</sup> Os relatos das páginas 122-123 desta dissertação são ilustrativos neste caso.

E do cotidiano de vigilância derivam outros significados que se destacaram também como marcas dessa educação e as formas das mulheres relacionarem-se com essas práticas, como: “falta de liberdade” (“era muito: não pode”); medo (“as mães passavam medo pra gente”); Criação de um mundo interior (“válvula de escape”). Como traduz o relato:

“O tempo todo elas ficavam de olho em você: se ia ao banheiro, tinha freira; se ia tomar banho, tinha freira; se ia ao estudo, tinha freira; se ia à biblioteca, tinha freira! O tempo inteiro! [...] Então, era uma coisa constante [...] Eu acho que isso [...] cria um mundo interior seu, um escape. Válvula de escape. Eu falo que eu fico numa multidão e eu fico solitária [...] eu tenho minhas coisas que eu não conto nem pra mim mesma. Essa cápsula que eu coloquei e, até hoje, eu sou assim. Meus filhos não sabem se eu estou bem, se eu não estou. [...]. Eu aprendi, porque lá no Colégio, aquela multidão, se você não fizesse seu mundo interior, você se igualava aos outros ou você sofria. Então, você criava seu mundo.” (JULIETA)

O pensamento como “válvula de escape”<sup>65</sup> é a forma relatada pela ex-aluna para fazer a experiência consigo mesma de forma a se transformar em algo diferente da “multidão”, algo que se desprendesse, mesmo que de forma incompleta, da norma regulatória estabelecida para aquele tempo e lugar. Fazer “seu mundo interior” parece ser a resolução ou a transformação possível para a dicotomia e a ambigüidade instalada entre “ou você se igualava” ou “você sofria”. É uma atitude política, de revisão e reflexão sobre a própria subjetividade e que ganha um sentido ainda mais renovado e ressignificado na narrativa dessa experiência.

### 3.1.3 “O que eu senti mais foi a diferença...”

Ser bolsista: uma identidade, uma linha divisória, a marca de uma classe social que “en-gendrou” a experiência de meninas e mulheres no interior daquele Colégio, e

---

<sup>65</sup> A mesma idéia é observada em outros depoimentos em expressões como “Eu tinha duas vidas: a minha interior com a minha fé, a minha religião e a minha vida que eu vivia com os outros!” (JOANA)

determinou-lhes posições diferenciadas. Ser bolsista era não pertencer a uma classe social e economicamente privilegiada e não desfrutar de condições materiais que lhes permitisse realizar, do mesmo modo, aquele projeto educacional de se tornarem as “grandes damas”.

Tal aspecto determinava os limites da sociabilidade entre as alunas, das relações e das práticas sociais que, embora parecessem simples e cotidianas, demarcavam o lugar, os gostos, as atitudes estabelecidas e mantidas no interior do Colégio; selecionava e excluía os discursos que podiam circular e o limite entre o dito e o não-dito e quem poderia dizer o quê; bem como estabelecia outras formas de resistências e conflitos cotidianos entre as próprias meninas, entre elas e a escola, e consigo mesmas.

Segundo a narrativa das ex-alunas bolsistas, a diferença era sentida cotidianamente, nas roupas e nos sapatos (até mesmo na qualidade dos tecidos do uniforme); nos materiais escolares diferenciados (mais caros e mais elaborados para as meninas que pudessem comprar); na hora do recreio: “eu não tinha dinheiro pra ir pra cantina, pra comprar as coisas e todo mundo tinha”, conta, com mágoa, uma ex-aluna. Essa mesma aluna lembra, como um momento negativo, a viagem das colegas da mesma turma, que certa vez, foram em excursão com o Colégio ao Rio de Janeiro: “ficamos em quatro na sala”, lembra.

Entretanto, nem mesmo essa possível identidade entre as meninas – o fato de serem bolsistas – pode ser considerada unívoca e monolítica, mas ganhou contornos muito peculiares para cada uma delas, com investimentos e formas distintas de assumir essa condição. Olívia, Catarina e Sophia foram ex-alunas que se declararam como bolsistas, e que enfatizaram em seus relatos as marcas dessa condição.

Para Olívia, essa experiência, já na época, foi muito dolorosa, e, ao longo de sua trajetória de vida, a lembrança de situações que demarcaram essa diferença de classe foi adquirindo novos sentidos, e manifestou-se, em seu relato, como um aspecto negativo que superou os momentos felizes que desfrutou naquela escola, como a participação na fanfarra, a competição em jogos de atletismo representando o Colégio, as amizades que fez: “eu tive algumas amigas fiéis, sabe? Amigas que ligam até hoje!”, e das situações cotidianas e lugares agradáveis do Colégio, como o bosque: “eu me

sentia num filme, porque aquilo era a coisa mais linda do mundo!”. Todas essas lembranças tornaram-se menos enfáticas quando narra as situações ruins:

“Minhas amigas eram filhas de alguém muito importante. Então, eu ficava querendo esconder delas que meu pai era motorista e minha mãe era zeladora de prédio. Então, quer dizer, eu passei a ser uma pessoa que tinha praticamente vergonha da própria família!” (OLÍVIA)

[...] Porque, lá no Santo André, eu não tinha nada do que elas tinham. E eu tinha vergonha do meu pai e da minha mãe e eu tinha revolta! (IDEM)

“Meu pai falou: ‘Eu preciso que você trabalhe para você poder comprar suas coisas, porque eu não posso mais te dar’. Aí eu saí do Santo André e fui para o Monsenhor Gonçalves [escola pública]. Quando eu cheguei no Monsenhor Gonçalves [...] eu vi aquela escola suja [...] e aí eu pensava, meu Deus do céu, eu não sou desse mundo! Quando eu tava lá [no Santo André], eu achava que eu queria estar aqui [no Monsenhor Gonçalves], e agora que eu to aqui eu queria estar lá! Mas, de repente, menina, eu percebi que eu era tão aceita naquele mundo [...] o que minhas amigas tinham, eu também tinha e até melhor. E depois que eu tive que trabalhar e fui pra escola pública, eu achei que me encontrei!” (IDEM)

A última citação, acima, torna evidente o conflito e as ambigüidades presentes nessas situações cotidianas e que fazem parte da construção da subjetividade, do lugar e das formas de reconhecimento de si mesmo. Vergonha, mágoa, revolta, exclusão são alguns sentimentos experimentados ao viver as situações cotidianas no Colégio, e que perpassam a construção do sujeito que não é apenas constituído no gênero, mas pela diferença de classe, aqui analisada. Entretanto, não se trata de uma nova forma de determinismo, pois há modos de agenciamento que tornam possíveis outras formas de conceber a existência e a si mesmo. Através da narrativa a ex-aluna reconstrói alguns momentos em que sentiu a diferença entre as classes sociais e as micro-estratégias para “negociar” e se colocar contra essa posição:

“[...] eu fui uma criança que queria vencer! Eu queria! [...] e falava pro meu: quando eu crescer [...] eu vou ter uma casa grande, vou ter telefone, vou ter carro! Sabia, pai, que eu vou ser professora! [...] eu tinha um objetivo, eu tinha uma meta.” (OLÍVIA)

“Eu lembro que [...] a professora de música deixou levar disquinho na aula. Aí as meninas da classe levaram Beatles, Elvis Presley, e eu levei o meu disco do Paulo Sérgio [...] na época, só pobre gostava daquele tipo de música e eu comprei um compacto. Quando eu levei aquele disquinho do Paulo Sérgio, elas

[as alunas] falaram: ‘Isso aqui não vai tocar, não! Eu fui na mesa e falei: ‘Por que meu disco não vai tocar? Põe meu disco e todo mundo vai ter que escutar!’ (OLÍVIA)

“[...] meu sonho era ser da fanfarra. E eu consegui ser da fanfarra! Ai, [...] minha mãe comprou a roupa da fanfarra pra mim. Uma menina que pagava as mensalidades normais resolveu que queria ser da fanfarra. A freira me chamou e falou que, infelizmente, ela ia me tirar da fanfarra. [...]. Eu falei: eu não vou sair da fanfarra! Eu não vou! É o meu sonho! Ai ela falou: então, você faz o seguinte: você dá o lugar pra ela na fanfarra e eu te ponho no desfile para você carregar uma bandeira. Eu falei: Não, a senhora não ta entendendo, eu não vou sair da fanfarra!” (IDEM)

Para Catarina e Sophia, embora tenham sentido que a diferença entre as classes sociais demarcava para elas posições diferenciadas no Colégio, essa experiência ganhou outros contornos e outras formas de investimento. Sophia narra aquele período escolar com um tom nostálgico:

“Eu amava aquela escola! Amava aquela estrutura, aquelas paredes, aquela capela, aquele bosque com aqueles bancos...”(SOPHIA)

Ao mesmo tempo, ao narrar, busca avaliar de uma forma crítica sua experiência:

“Hoje, eu vejo assim: eu não tinha nada do que elas tinham. Então, de repente, eu não precisava ter estudado ali. Eu podia ter ido para um lugar em que as pessoas fossem mais iguais a mim.” (SOPHIA)

Catarina também narra sua experiência:

“[...] o que eu acho que senti mais foi a diferença [...] não chegava a ser uma discriminação, mas sabe aquela coisa de você ser um pouco colocada de lado porque você é pobre, você não é sócia de clube, você não vai às festas. Então, isso eu percebi. Isso eu senti. [...] essa coisa me deixou um pouco marcada, né.” (CATARINA)

Daniela: E como era essa diferença no dia-a-dia?

“Por exemplo, aqueles trabalhos em grupo [...] a gente sempre era [...] deixada pro final. Elas [as alunas] se escolhiam ali entre elas e a gente ia ficando. Não era só eu, tinha mais gente que estudava com bolsa de estudo, então, a gente percebia isso, a gente era deixada pra depois.”(IDEM)

Na fala de Catarina “não chegava a ser uma discriminação, mas sabe aquela coisa de você ser um pouco colocada de lado...” é importante salientar a ambigüidade e



preocupação em não atribuir uma importância muito grande a um fato negativo, em razão da sua grande ligação e sentimento de agradecimento e afeto para com aquele colégio, o que é observado com ênfase em vários depoimentos, especialmente das ex-alunas que se tornaram funcionárias da escola. Essa foi uma importante dimensão que também construiu a experiência das mulheres com aquela instituição de ensino e consigo mesmas, e será abordada no subtítulo seguinte. A continuidade do relato de Catarina ilustra esse fato:

“mas fora isso...foi um período que eu acho que realmente foi importante pra mim! Porque foi no Colégio que eu posso dizer que eu montei a minha vida.”  
(CATARINA)

Outros relatos apontam que mesmo para as alunas não-bolsistas, a marca dessa diferença entre as classes sociais era também compartilhada, sentida e percebida no cotidiano do Colégio e, especialmente, na sociabilidade entre as alunas:

“[...] a única coisa que eu não aceitei, que eu ficava até meio revoltada é com a diferença, por exemplo, preconceito, diferença de um aluno com o outro. [...] Era um colégio tradicional, na época, [...] só famílias muito ricas estudavam no Colégio [...] então, eu...eu sempre ficava do lado mais fraco, entendeu? Eu sempre queria acudir o lado mais fraco.” (EUGÊNIA)

Não é demais ressaltar que não está em jogo aqui julgar ou procurar “a verdade” oculta nos depoimentos. Havia realmente discriminação entre classes sociais diferentes? Havia algum tipo de favorecimento ou de privilégios para as alunas de classes sociais mais abastadas? Não são esses questionamentos que nos interessam, mas perceber, através dos relatos, como todas essas práticas, a materialidade do cotidiano no interior daquele Colégio, marcaram e mediaram a experiência das mulheres consigo mesmas.

O recebimento de uma bolsa de estudo garantia, num primeiro momento, o acesso a uma realidade social e educacional que não correspondia à realidade familiar e social das alunas bolsistas. Ao mesmo tempo em que a classe era uma situação que imprimia uma “posição de sujeito” a essas alunas, a possibilidade de viver uma realidade diferente, possivelmente desenhou um conjunto de novas condições de

possibilidade para que aquelas meninas pensassem em si mesmas de outra forma, positiva ou negativamente, seja pelo aproveitamento da oportunidade de estudo que talvez não desfrutassem em outro lugar, seja pelas marcas que essa experiência diferenciada em relação ao Colégio imprimiam nessas mulheres.

### 3.1.4 “É a vida que ficou aqui dentro...”

Sessenta e cinco anos vivendo uma instituição de ensino. É literalmente uma vida, tecida e des-tecida entre os muros do Colégio Santo André. Essa é a realidade de uma das mulheres que compartilhou conosco os fios que entrelaçaram sua trajetória. Cristina, aos sete anos ingressou no primário. Em 2007, aos 72 anos, quando concedeu-nos a entrevista, era a funcionária mais antiga do Colégio. Em suas palavras:

“[...] o Colégio foi o ponto principal na minha vida. [...] ele marcou pra mim. Eu acho que eu sou a pessoa que tem o Colégio mais vivo dentro dela. Modéstia à parte. Porque, sabe, eu formei, trabalhei no Colégio, meus filhos estudando aqui e eu trabalhando [...]. Eu to envelhecendo e continuo no Colégio. [...]. E por incrível que pareça, eu só tive alegrias no Colégio! Muita alegria!”  
(CRISTINA)

Em 1954, Cristina concluiu o curso da escola Normal, e no ano seguinte foi convidada pelas religiosas para trabalhar com a escrituração. Nunca mais deixou o Colégio. Computados os anos trabalhados naquela escola, já se vão 53 anos, a despeito da aposentaria que há muito saiu.

[...] eu não sei se é por Deus, por sorte, que eu tinha muita afinidade com as freiras! [...] aí, quando eu me formei, eu fiquei muito triste, [...] eu tava feliz, porque eu ia ser uma professora, mas, ao mesmo tempo, eu tinha uma tristeza de deixar o Colégio. [...] eu ficava muito magoada! E eu acho que eu pensei, eu rezei tanto que, no outro ano, a Irmã [...] me chamou pra ajudá-la na escrituração. [...] Então, eu ficava em casa, mas ficava só uns dias, ela me telefonava de novo que tava precisando de mim outra vez! Assim eu passei 55. [...]. Ai, no período da tarde, eu ia lá no Voluntários 32 [escola pública] marcar ponto. Porque...eu [...] tava até pra ingressar já, que a gente marcava ponto pra depois [...] começar a fazer carreira de professora, mesmo. Ai [...] quando foi 1956, a Irmã me chamou outra vez e falou assim pra mim: ‘[...] você quer ficar trabalhando aqui? [...] Nossa, isso você não imagina a alegria, né?! [...] Larguei o estado, [...], olha, larguei tudo e fiquei aqui direto! (CRISTINA)

Assim como transmite Cristina, mas talvez ninguém como ela, sentimentos como orgulho, amor, carinho, agradecimento, idealismo transitam entre as narrativas das mulheres que dedicaram seu tempo de trabalho e de vida ao Colégio, seja como professoras ou como funcionárias administrativas.

A estreita e histórica ligação entre Igreja e sociedade, especialmente em relação às elites, também se fazia presente naquela cidade do interior paulista<sup>66</sup>. As freiras que dirigiam o Colégio Santo André, no período pesquisado, possuíam grande influência e prestígio na vida e no cotidiano da cidade, e tinham uma convivência muito próxima com várias famílias cujas filhas eram alunas da escola. O Colégio e as religiosas, ao mesmo tempo em que formavam as alunas, também se tornavam referência e possibilidade de trabalho. Depois de formadas, muitas ex-alunas eram chamadas ou procuravam o Colégio em busca de uma proposta de emprego.

“[...] a gente vinha pra saber se tinha algum trabalho, alguma coisa que ela soubesse [a Madre, diretora], que pudesse levar a gente. [...] porque elas [Madres] são pessoas respeitadíssimas e que têm influência, sabe? Ela [Madre] fala, pode acreditar!” (CATARINA)

“[...] eu gosto muito! Eu já estou no Colégio há quanto tempo, né? Depois que eu me formei [década de 60], daí dois anos eu já peguei aulas no Colégio.” (CONCEIÇÃO)

O Colégio, nesse sentido, configura-se como o lugar privilegiado para a inserção das ex-alunas. Um espaço de trabalho compatível com seus hábitos, classe e lugar social de inserção.

Oito entrevistadas construíram, nessa instituição de ensino, suas vidas profissionais, quatro são funcionárias administrativas (ocupam cargos de secretaria) e quatro são professoras do infantil ou do ensino fundamental. Estas mulheres registram

---

<sup>66</sup> Nilce Lodi (1974), em sua tese sobre o ensino secundário em São José do Rio Preto, ao analisar a história do Colégio Santo André, nesse contexto, apresenta uma série de documentos sobre a ligação e auxílio financeiro que a prefeitura da cidade concedia ao Colégio para sua expansão e funcionamento. Além de ser constante os artigos nos jornais de circulação diária da cidade relatando sobre os acontecimentos do Colégio Santo André. Como a fundação e implantação dessa escola fazem parte de um período de urbanização e mudanças sócio-culturais pelas quais a cidade passou nas primeiras décadas do século XX, é comum, até hoje, nos aniversários da cidade o caderno especial dos jornais incluírem a história do Colégio Santo André como parte da história da cidade.

a importância da experiência e vivência no colégio para suas vidas pessoais e profissionais e narram o que o Colégio representa para elas.

“Eu acho que a gente é um pouco fruto de tudo, né? Um pouco fruto de casa e [...] reforçado no Colégio. Eu falo que o Colégio é a continuação da minha casa, da minha família, porque a gente cria um vínculo somente com o que a gente se identifica. Teve gente que não se identificou e saiu da escola, mas quando a gente se identifica com um lugar, a gente tem prazer em trabalhar. Então, eu acho que isso contribuiu muito pra minha vida pessoal [...].” (ROSA)

“[...] pode ser que se...se eu tivesse estudado numa outra escola, poderia até ser do mesmo jeito, mas eu só estudei, praticamente, aqui. [...]. O que eu guardei mesmo foi daqui! [...] e o que passou daqui pra mim foi sempre muita responsabilidade e respeito! [...]. É uma coisa que eu acho que estruturou a minha vida! Como eu disse no início, a minha vida foi feita aqui dentro! Então, foi muito marcante! Eu acho que tudo o que eu tenho, eu devo, de uma certa maneira, aqui, à escola. Porque se eu estudei, se eu tive chance de continuar e, depois, de vir trabalhar aqui e montar a minha vida pras minhas filhas e, agora, pros netos é graças ao Colégio! Então, isso aqui pra mim é muito importante! [...] É a vida que ficou aqui dentro! Porque com 54 anos, eu estou aqui desde os sete! O período que eu fiquei longe foi curto e, além disso, eu acho que não conta! Cinco, seis anos ai, pra mim, é como se fosse um parênteses! [...]. Então, minha vida ta aqui dentro! Essa responsabilidade, esse respeito e...a fé! foi tudo daqui. E isso tudo, eu fiz questão de passar pras minhas filhas sim. Eu acho isso muito importante! Pra mim, foi fundamental isso aqui. Não consigo imaginar como seria a minha vida se eu não tivesse isso aqui! Nunca parei pra pensar isso: ‘Se eu não tivesse passado por aqui, o que eu poderia estar fazendo lá fora?’ Não! Eu fiquei realmente aqui. E eu acho que isso foi bom!” (CATARINA)

Tantos anos experienciando um lugar, presenciando e participando de suas mudanças, estruturais e educacionais, é capaz de criar um vínculo, uma idéia de prolongamento do lar e de si mesmo, como acentua a expressão de uma entrevistada “metade sou eu, metade é a escola” (CONCEIÇÃO).

Nos diversos relatos que apresentamos e analisamos neste trabalho foi possível perceber o estabelecimento de diferentes tipos de relacionamento que as mulheres empreenderam com as práticas e dispositivos pedagógicos do Colégio que, de alguma forma, possibilitaram a transformação de si mesmas. Ao se relacionarem com essas práticas fizeram escolhas, resistiram ou assumiram certos discursos e empreenderam certas práticas para transformarem-se como mulheres, nem sempre fora e nem sempre dentro do ordenamento de saberes que delimitavam suas experiências. Posteriormente, ao narrarem-se experimentaram a falta de sentido, a dúvida, a ausência de importância

de certos fatos, fazendo com que, mais uma vez, transformassem a experiência de si mesmas para (re)inventar novos significados para os fatos vivenciados.

### 3.2 “É TUDO MUITO COLETIVO, MUITO VIGIADO, MAS NO MEU PENSAMENTO NINGUÉM PENETRA...”

O título deste sub-capítulo é particularmente inspirador para pensarmos as experiências (e as experiências narrativas) das mulheres no Colégio em questão. O pensamento, para Foucault, atua como uma estratégia de resistência e uma possibilidade política. Como interpreta César (2001), Foucault concebe, por um lado, o mundo dos significados imediatos, das classificações e das hierarquizações dos saberes, das disciplinas e dos controles como processos de sujeições. No nosso caso particular, retomamos, nesse contexto, as práticas e dispositivos pedagógicos do Colégio perpassados por determinados saberes e jogos de poder orientados para a produção de um “sujeito feminino e cristão”. Por outro, o pensamento configura-se numa possível estratégia de resistência, uma forma de escapar ao poder e inventar meios para fugir da disciplina e da ordenação de saberes pré-estabelecidos. (CÉSAR, 2006).

Nesse momento tentaremos reproduzir os fios que teceram os relatos das mulheres quando nos falam sobre suas vidas adultas. Como forjaram seus espaços sociais e quais espaços ocuparam enquanto mulheres. Tentamos, desta forma, perceber e analisar as reproduções, as matizes, as resistências e os agenciamentos em relação a um modelo normatizado de mulher.

Esclarecemos que, neste sub-capítulo, analisaremos a trajetória de vida de apenas dez mulheres. Isso se deve ao fato de que nos outros quatro relatos as mulheres concentraram seus depoimentos sobre a experiência relacionada ao Colégio e, apenas, superficialmente, falaram sobre suas vidas adultas.

Desta forma, formamos quatro grupos de mulheres que apresentaram uma estrutura de relatos semelhantes e pela proximidade de épocas em que estudaram no

Colégio em questão. São os grupos: Paula, Fátima e Julieta; Rosa, Conceição e Luzia; Olívia, Sophia e Catarina; e Francisca.

Paula, Fátima e Julieta: mesma época, tantos caminhos...

Julieta concluiu o curso Normal no Colégio Santo André em 1950. Aos 20 anos, após sete anos de namoro, casou-se. Teve três filhos. Apesar da formação profissional como normalista, dedicou-se durante os primeiros anos de casada exclusivamente a casa e ao cuidado com as crianças. Após seis anos de casamento, veio a separação.

“Eu não servia pra ele, ele não servia pra mim. Nós insistimos por causa desses longos anos de namoro.” (JULIETA)

“Me lembro que quando comecei a não me dar bem com meu ex-marido, a minha vó dizia assim pra mim: [...] é com mel que se pegam moscas. E eu dizia pra minha vó: Mas quem falou pra senhora que eu quero moscas. Então, nesse ponto aí, eu não aceitava aquela submissão.” (IDEM)

Continuar os estudos e trabalhar, naquele momento, era a condição e a possibilidade de adquirir a independência financeira e ter condições de assumir sozinha a direção e o sustento da casa e a criação dos filhos. O ex-marido pouco auxiliou após a separação. Ela narra sua experiência:

[...] Com nove meses de casada eu tinha dois filhos... E depois engravidei logo [do outro filho]. Eu fiquei tão envolvida com aquilo lá que, de repente, eu percebi: a minha vida, meu casamento, tudo tinha ido embora, tudo tinha ido embora! Então, foi, assim, doloroso, mas eu fui estudar pra eu poder me libertar.” (JULIETA)

Para a sociedade conservadora da época e mesmo para a realidade brasileira naquele momento, a separação entre os casais era vista com preconceito e deixava

sob a mira de comentários maldosos e indiscretos especialmente as mulheres, que, freqüentemente, eram consideradas má influências para as “bem casadas” e, até mesmo, mais sujeitas ao assédio desrespeitoso dos homens. O desquite era a única possibilidade de separação oficial dos casais, porém não dissolvia os vínculos conjugais e não permitia novos casamentos<sup>67</sup>.

Entretanto, foi em sua própria família que Julieta encontrou situações semelhantes à sua. A separação era a realidade de outras mulheres da família como sua mãe e uma tia. Segundo seu relato, seus familiares entendiam que se não havia entendimento entre o casal, também não havia a necessidade de insistir na união. Em sua narrativa, a pouca resistência da família em relação à separação aparece como um ponto importante de apoio à sua decisão e no enfrentamento da situação em relação à sociedade.

“[...] eu tinha outras pessoas separadas na família, eles não falavam em ficar junto. [...] Eles tinham uma visão diferente. [...] Então, não foi, assim, uma coisa muito ruim.”

“Daniela: a senhora não sentiu [preconceito por estar separada]?”

“Não. Senti, assim, a falta de apoio financeiro, né? Eu tive que batalhar bastante para criar meus filhos.” (JULIETA)

Julieta, formou-se em Letras pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) e dedicou-se ao magistério. Foi no âmbito público, do trabalho, e da atuação reconhecida como profissional e professora competente, que ela forjou seu espaço enquanto mulher. Neste aspecto de ocupação do espaço público do trabalho, Julieta também encontrou na família uma referência: a mãe já era professora.

“Eu sempre fui bastante rebelde: em escola, em tudo, [...] mesmo onde eu trabalhei, eu criava minha própria lei. Eu obedecia, eu não vou fazendo nada que o diretor não aprovasse, mas eu tava sempre criando alguma coisa, inventando, fazendo. Ou eu dizia: ‘por que eu não posso fazer desse jeito? [...]’. E como [...] sempre foi um trabalho bem feito, eles viam que eu trabalhava bastante, então, eles acabavam deixando. Ninguém mexia comigo, mas eu criava minha própria lei. Eu obedecia aquilo que podia obedecer, mas eu criava minha própria lei.” (JULIETA)

---

<sup>67</sup> O divórcio passou a integrar as leis brasileiras somente na década de setenta, mais especificamente em 1977. Sobre a questão da separação e dos costumes na década de 1950, ver Bassanezi (2001, p. 607-639). Sobre os costumes e sociabilidade da sociedade interiorana do Estado de São Paulo ver Almeida (1998).

Julieta está aposentada, mas continua lecionando de forma autônoma. Organiza cursos especiais de português e redação para concursos.

Paula foi a única entre suas duas irmãs que insistiu em concluir os estudos. Inicialmente queria formar-se em Geografia, mas o curso era oferecido somente na capital do estado. O pai não permitiu. Ela queria ser professora. A possibilidade estava na escola Normal do Colégio Santo André, que concluiu em 1944. O exemplo das(os) mestres com os quais teve contato serviram, segundo seu depoimento, como exemplo e inspiração para que ela seguisse a carreira do magistério:

“Eu tinha vontade [de ser professora], porque, quando eu via algumas professoras me darem aula, eu achava aquilo bonito, maravilhoso! Explicar tudo aquilo que elas explicavam pra gente...você ter a capacidade de explicar alguma coisa para os outros. Aquilo foi...eu me entusiasmei por isso, mesmo!”  
(PAULA)

No entanto, a despeito de concluir o curso Normal, a atuação efetiva no magistério não viria antes de muitas “negociações”. Seu pai era incisivo: não admitia que a filha trabalhasse como professora, principalmente porque a maioria iniciava sua carreira lecionando nas escolas rurais espalhadas pelas fazendas da região. Sair de casa, nem pensar. A insistência de Paula e, principalmente, a intervenção de sua mãe, a seu favor, foram fatores decisivos para que seu pai aceitasse seu trabalho. Ela narra a trajetória:

“Papai não queria que eu lecionasse...ele não queria. Porque, quando a gente se forma, a gente fica sendo substituta [...]. Hoje não sei como chama, antigamente era substituta [...]. E papai falou: ‘você só vai ser substituta’. Ele não queria que eu fosse para as fazendas. Mas eu falei: ‘ah, papai, eu gostaria tanto de continuar’. Porque só sendo substituta você não tem uma classe só pra você. Então, quando chegava minha vez de substituir a professora, eu gostava, eu entrava na classe, assim, com bastante vontade [...]. Então, eu queria mesmo continuar. Daí papai falou: ‘não, em fazenda você não vai, você não vai sair daqui’. [...]. Mas a mamãe falou: ‘não, já que ela quis se formar, vamos deixar ela lecionar’. Mas ele foi jun-to comigo na fazen-da [!]. Em todas as fazendas que eu fui, ele ia junto[!]. Imagina você que a mamãe ficou uma semana comigo na fazenda até eu me acostumar lá [...], depois uma cunhada minha ficou mais uma semana, depois a minha irmã mais velha ficou mais uma



semana, pra ver como que era [a fazenda]! E ele foi me levar e depois foi me buscar. E ele viu, né, que a gente morava na casa da fazenda, que as pessoas eram boas [...] então, ele se conformou, e falou: 'tá bom!'" (PAULA)

Paula casou-se aos 23 anos e teve dois filhos. Conhecia aquele que seria seu marido desde a infância. Durante sua trajetória de vida enfrentou a doença da mãe que não mais caminhava, e permaneceu sob seus cuidados durante vinte anos. Esse fato foi concomitante com o nascimento e a infância dos filhos. Paula, porém, não abriu mão da profissão. Seu marido também não se opôs. Contava com empregadas domésticas e com a ajuda de uma irmã para conciliar a maternidade, os cuidados com sua mãe e a profissão. Durante toda a carreira atuou como alfabetizadora, com aulas para o primeiro ano primário.

Fátima freqüentou o Colégio Santo André durante o ginásio, na década de 1950. Porém, para realizar o curso Normal fez questão de cursar o Instituto de Educação Monsenhor Gonçalves, a escola pública que havia inaugurado, naquela década, o curso para o magistério. A motivação maior, segundo ela, foi que, na época, as alunas ou alunos das escolas Normais dos Institutos de Educação que conseguissem as melhores notas tinham a oportunidade de inscreverem-se para escolher o local onde começariam a lecionar, a chamada "cadeira prêmio". Fátima conseguiu. Mas não havia vaga disponível para a cidade de São José do Rio Preto. Fátima ingressou numa fazenda da região, aproximadamente 20 km da cidade. Ela relata as dificuldades que encontrou no início de sua carreira como professora:

"É pertinho daqui [a localização da fazenda], mas ficava difícil pra ir naquela época. Hoje, tem o asfalto, né, mas a gente tinha que ir pela estrada de terra. Pegava o ônibus e ia até determinado ponto, onde tinha uma árvore grande, aí o caminhão da fazenda vinha me pegar ali...e levava até à fazenda. [...]. Tinha mais ou menos uns 2 km pra ir de caminhão. Acabava a aula, eles me traziam. Era a horinha certinha do ônibus retornar." (FÁTIMA)

Para conseguir melhores condições de trabalho, Fátima decidiu não parar os estudos. Ainda não existia faculdade em São José do Rio Preto. Ela narra, com risos, sua estratégia para pedir aos pais permissão para realizar o curso superior em outra

cidade. A figura da mãe, mais uma vez, aparece como mediadora e “negociadora” entre a autoridade do pai e a vontade das filhas em fazer algo diferente do esperado:

[...] quando eu falei de fazer faculdade em São Paulo, meu pai falou pra minha mãe: ‘Você que sabe!’ (risos). Que a gente pedia pra mãe e a mãe pedia pro pai! (risos). Ai o pai dava a resposta pra mãe, a mãe dava a resposta pra gente. (risos) (FÁTIMA)

Porém, não foi preciso esperar por uma resposta. Em 1957, foi inaugurada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras<sup>68</sup> na cidade. Fátima cursou Pedagogia. Para conciliar a faculdade e o magistério, aprendeu a dirigir e conseguiu maior independência. Ela narra:

“Ai eu fui fazer a faculdade [...] mas eu continuei lecionando. Eu consegui transferir o horário da minha escola, que era de manhã, pra depois do almoço, e aprendi a guiar. Meu pai também falou assim: ‘Você quer aprender? Pode. Mas eu não ensino!’ (risos). Então, eu tinha dois tios camaradas que me ensinaram. [...] Eu aprendi dirigir, [...] então, eu ia de manhã pra faculdade, voltava correndo, almoçava, pegava o carro do meu pai, ia pra fazenda. [...]. E ai, às cinco e meia, voltava. E, na faculdade, a gente tinha sempre seminário à noite. Então, era essa corrida. [...] quando eu me formei na faculdade de Filosofia, eu prestei concurso [...] pra [professora] secundária [...], mas continuei com o primário. [...] Ai, no fim daquele ano, a faculdade me chamou.” (FÁTIMA)

Com a formatura, as possibilidades de trabalho aumentaram, prestou concurso para professora secundária, mas também foi aprovada em concurso para diretoria de escola, mas desistiu de assumir: “Ah, eu não queria ser diretora, não. Um negócio muito chato!” (FÁTIMA). Fátima fez doutorado e atuou ainda mais de vinte anos como professora de ensino superior em universidade pública.

Ela relata que a família sempre enfatizou e apoiou a dedicação ao estudo como uma forma de trabalho e independência para as filhas, três mulheres. Fátima fez investimentos na carreira e na profissão, não se casou. Ela narra, em tom de brincadeira:

---

<sup>68</sup> No período: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, do Sistema de Institutos Isolados do Ensino Superior do Estado de São Paulo. Atualmente, vinculada à Universidade Estadual de São Paulo (UNESP).

“[...] aqui em casa [...] me puseram assim na cabeça, tanto meu pai, quanto a minha mãe. Meu pai principalmente! Ele falava assim: ‘A mulher precisa ter uma profissão! Você sendo dona do seu nariz, você não precisa casar! Você tem que ter auto-suficiência!’”

Daniela: “Ele dizia isso?”

“Ele dizia isso. Então, homem precisa casar, mulher não precisa! O homem precisa da mulher; a mulher não precisa do homem, era o que ele falava.” Eu acho que eu cumpri à risca o que ele ensinava! (risos)” (FÁTIMA)

Embora filhas de famílias abastadas, e nascidas entre as décadas de 1930 e 1940 – nas quais havia o predomínio de valores tradicionais mais arraigados – Julieta, Paula e Fátima encontraram no trabalho como professoras um espaço de reconhecimento social e satisfação pessoal. Embora de certa forma houvesse um reforço às normas regulatórias em relação à profissão que a mulher devia ocupar – magistério – também houve transgressões a outras regras de um modelo normativo de mulher: para Julieta e Fátima, o magistério representou a possibilidade de independência e autonomia financeira e pessoal; no caso de Paula, o esforço em negociar com a autoridade paterna e a decisão de não abdicar do trabalho em razão das dificuldades para conciliar a profissão, família e maternidade.

Rosa, Luzia e Conceição: três professoras, diferentes olhares...

Rosa, Luzia e Conceição freqüentaram o Colégio na mesma época, década de 1960, formaram-se professoras pela escola Normal. As três mulheres são professoras de ensino infantil e fundamental, estão aposentadas, mas continuam trabalhando.

Rosa e Conceição, na juventude, tinham outros planos profissionais – fazer psicologia – mas não existia o curso na cidade. Até aquele momento, para aquela sociedade, deixar a casa dos pais acontecia em razão do casamento, não era comum a saída da jovem para estudar em outras cidades: “não tem uma coisa que você possa fazer por aqui?” foi a indagação dos pais de Rosa diante da insistência da filha em fazer um curso superior. Ela fez a opção pelo curso de Letras, oferecido pela Universidade de São Paulo (UNESP):

“como eu gostava muito de ler e gostava de línguas, então, também foi uma opção.[...] Gostei muito do curso que eu fiz, me ajudou muito, porque sempre é um crescimento [...]!” (ROSA).

Conceição narra sua experiência em tentar convencer os pais a deixá-la realizar o curso superior em outra cidade:

“[...] quando eu saí do Normal, eu queria muito ter feito psicologia, sabe? Mas, na época, meus pais não deixaram, porque eu tinha que sair. Eu queria ir pra Ribeirão e eu me lembro que meu pai falou assim: ‘Não, você não vai fazer, porque você tem que ir pra fora’. Eu falei: ‘Então, eu não vou fazer nada!’. Ele falou: ‘Você que sabe! Então, você fica sem fazer nada!’ [...] mas, depois, minhas irmãs saíram, meus irmãos saíram. Mas, como eu era a primeira [a primeira de cinco filhos], você sabe como é, né? A primeira sempre paga o pato, e eu paguei! Mas eu não me arrependo do que eu fiz, porque eu gosto! (CONCEIÇÃO)”

Conceição começou a dar aulas em seguida à sua formatura no curso Normal, atuou mais de trinta anos como professora da pré-escola, aposentou-se, e há oito leciona para alunos do segundo ano (antiga primeira série). Casou-se aos 28 anos. Teve uma filha.

Luzia demonstrou ser a escola Normal sua opção primeira:

“Daniela: Você tinha vontade de fazer uma outra coisa?”  
 “Não, sempre com crianças! Sempre! Por isso, fiz Normal. No estágio também percebi que realmente era isso que eu queria, sabe? E estou até hoje porque gosto! Porque realmente era isso mesmo...não sei se eu saberia fazer [outra coisa]...também, não tentei. De repente, pode ser, né? [...] Mas, como sempre eu fiquei na educação...e gosto! E gosto! Amo isso de paixão! Essas crianças, gosto muito, a vida toda!” (LUZIA)

Luzia, logo que saiu da escola Normal começou a dar aulas no Santo André. Casou-se dois anos depois, aos 21 anos. Os filhos vieram dez anos depois, adotivos, quando também decidi fazer o curso superior de Pedagogia. A idéia de parar de trabalhar foi narrada com certa angústia:

[Fiz faculdade] junto com os filhos! [Trabalhava] dois períodos e, à noite, faculdade. [...] . E eles [os filhos] estão ai, muito bem, formados, trabalhando! E eu continuo trabalhando, graças a Deus! Agora, na hora de parar, eu não sei o que vai acontecer! Me preocupa eu ficar um tempo longe da...lógico que eu

vou achar outros meios, outras coisa pra se fazer, além da casa. Eu não me vejo muito dentro de casa! Muito tempo dentro de casa. Gosto, final-de-semana, uma delícia! Estar com a família é muito bom, mas eu vejo, comparando com as férias, que depois de um tempo eu começo a ficar...sabe? Está faltando alguma coisa, faltando alguma coisa! E ai eu sinto falta das crianças, de conversar, do convívio. Não sei, a hora que acontecer...Eu já to pondo na minha cabeça [...]: vai acontecer! E ai vamos ver...deixar acontecer!" (LUZIA)

Rosa tinha um objetivo: a faculdade e o estudo eram suas prioridades. Ela valoriza no relato a possibilidade de exercer uma profissão. Sua mãe também já trabalhava como funcionária pública. Ela narra:

"[...] eu acho assim, antigamente, talvez, a jovem pensava em terminar o Normal e já pensar em casamento...muitas namoravam nessa época. Não era a minha cabeça, tanto é que eu quis fazer faculdade primeiro pra depois me casar."

"Daniela: "Mas você já namorava na época?"

"Namorava! Mas eu falei: 'eu quero fazer faculdade primeiro! Quero ter outra abertura primeiro pra depois pensar', né? Namorei um período longo, casei no ano seguinte que eu me formei. Naquela época, o enfoque era mais esse mesmo, que a jovem, pelo menos, tem que fazer o Normal, uma jovem preparada pro casamento. Não era uma regra, não é que fossem todas assim, né, muitas continuaram estudando, mas eu acho que a maioria o enfoque era mais esse mesmo.[...]"

[Casar] Eu acho que era um plano, assim, paralelo! Era paralelo. A minha opção foi estudar, me formar primeiro, porque eu sabia que vinham filhos, aí a dificuldade é muito maior...! Você tem que conciliar trabalho, estudo, filhos, casa. Então, fazendo as coisas...cada coisa no seu tempo, tem mais chance de dar certo! E sem atropelo! [...]

[...] Eu não sei, sempre gostei de estudar e meus pais sempre valorizaram muito o estudo; meu pai, principalmente, sempre quis propiciar isso pra gente." (ROSA)

Rosa teve três filhos. Trabalhou vinte seis anos com a pré-escola e há dez leciona para alunos do quinto ano (antiga quarta série). Seu relato privilegiou a identidade de ser-professora. Logo nas primeiras falas de seu depoimento já situa sua trajetória no magistério e os desafios da carreira:

"[...] eu trabalhei vinte e seis anos com o Pré e, agora, faz dez que eu estou com o quinto ano, que é a antiga quarta série. Então, são, assim, desafios diferentes, até de postura, de relacionamento com as crianças. Porque uma coisa é você trabalhar com crianças de seis anos, outra coisa é trabalhar com crianças de dez, que são pré-adolescentes! Então, foi uma adaptação toda, até postural, pra você trabalhar. e o conteúdo... [...]. Porque uma criança de seis

anos tem outros interesses...[...]. outras idéias das que já são pré-adolescentes. Mas foi, assim, um desafio bastante bom, gostei muito e...entender a cabecinha de um jovem hoje é bastante desafiador. Tem que se dedicar bastante, participar de cursos, de palestras, até pra entender o que é o pré-adolescente hoje. Porque, antigamente, quando se falava em dez anos não era pré-adolescente, mas, hoje, eles são bem...a maneira de pensar, tudo que envolve a família e os estímulos que eles têm, você tem que estar lendo e se atualizando e...trabalhando a sua paciência e o seu entendimento de um jovem, porque é bem diferente do que era antes, né? Mas, eu acho que é muito bom. De qualquer maneira, é...foi um desafio, continua sendo um desafio, assim, interessante! Mas, que precisa de bastante paciência!” (ROSA)

Este foi um aspecto comum nas falas de Conceição, Luzia e Rosa: durante toda a entrevista o “ser-professora” foi a identidade com a qual se qualificaram e com a qual estruturaram toda sua narrativa. As recordações, enquanto alunas, foram mediadas pela sua identidade profissional. As comparações em relação ao tempo presente teciam-se em relação às posturas das(os) professoras(es) em sala de aula, do relacionamento entre alunas e professoras(es), sempre como uma ponte para delimitar e narrar as atitudes – em geral “bem diferentes” – que elas próprias adotaram em situações semelhantes na sua profissão.

Olívia, Catarina e Sophia: semelhanças na diferença...

Trabalhar como professora para Olívia representava a realização de um sonho profissional e a possibilidade de ascensão social. Ser professora representava muito para ela: “era uma meta”, enfatiza. Fez o curso de Letras. Ela narra sua motivação em realizar o curso, sua forma de atuar em sala de aula, e brinca:

“[...] eu era romântica, eu gostava de poesia e aquilo me aproximou do que eu queria [...] Música, Literatura [...] E eu gostava muito de cantar. Tanto que, em sala de aula, os alunos me adoravam, porque eu dava música como texto. E, depois, fazia interpretação da música e cantava! Eu dava muito Vinícius de Moraes, Toquinho, sabe? Ai eu vejo, agora, alguns professores novos, fazendo mestrado, falando: ‘[...] Nós estamos inovando, nós estamos trabalhando com música em sala de aula!’ (risos) Faz trinta anos que eu fazia isso!” (OLÍVIA)

Olívia casou-se aos 19 anos, antes de terminar a faculdade. Em sua formatura estava grávida da primeira filha. Teve três filhos. Mas o objetivo de Olívia era maior. Queria crescer e se desenvolver na profissão. Fez pós-graduação logo no início da carreira. A família, já formada, não foi um impedimento para que ela concretizasse seus objetivos. Ela narra sua trajetória para conciliar os estudos, filhos, casamento.

[...] eu fiz dois cursos de pós-graduação quando nin-guém [ênfase] fazia pós-graduação. Eu terminei a faculdade em 74 e fui pra Ribeirão fazer pós-graduação. [...] naquela época deixava uma filha de seis, sete meses e eu trabalhava a semana inteira dando aula em outra cidade. E, chegava sábado, eu saía cinco horas da manhã de casa e chegava oito horas da noite, pra fazer pós-graduação [...]. Aí quando prestei o concurso em 1980 e passei, eu falei: eu vou pra qualquer lugar! E ingressei em São Paulo [...] com três filhos pequenos, na casa de duas tias. [...] levei dois [filhos], um tinha um ano, o outro dois anos, [...] A [nome da filha] ficou, porque tava fazendo pré, ficou na minha sogra.

*Daniela:* E seu marido também foi?

Ficou! Tinha o emprego dele! E eu fui. (OLÍVIA)

De nossas entrevistadas, Catarina foi a que se casou mais jovem: 18 anos. Teve duas filhas. Como já relatado neste trabalho, construiu sua vida profissional no Colégio Santo André. Ali conseguiu destacar-se atuando na parte administrativa, mas como ela afirma:

Gosto de fazer, trabalho, faço tudo o que eu preciso, mas não sei, não gosto de me expor muito, de mostrar muito. Prefiro trabalhar nos bastidores. (CATARINA)

E avalia sobre sua época no Colégio e sobre a vida em geral:

“Talvez por medo ou timidez, eu não achava que as coisas deviam ser diferentes. Aquilo pra mim tava bom. Estava de acordo com a minha realidade” (IDEM)

Fez o curso de Letras. Atribui sua escolha à uma professora de português marcante com quem teve aula no Colégio Santo André, que a inspirou o gosto pelo idioma. Ela também narra as estratégias com o marido e com a ajuda de parentes, principalmente a mãe, para conciliar a família e um aperfeiçoamento profissional:

Meu marido sempre foi consciente, ele sempre colaborou, mesmo na época de faculdade. Eu tinha as crianças pequenininhas, mas ele ficava com as crianças à noite, depois ele ia me pegar na faculdade, [...]. Então, nunca tive problema com ele, sempre tudo normal, um dando apoio pro outro e lutando juntos! O que a gente construiu, a gente construiu juntos! E como eu disse: a minha mãe por ter ficado junto [ficou viúva], ela se aproximou mais da gente, né? E eu trabalhando fora o dia todo, ela ficou mais próxima de mim. Então, o que precisava ela me ajudava; as vezes, tomar conta das crianças algum período [...] Então, ela sempre tava por perto! [...] (CATARINA)

Sophia também realizou o curso de Letras. Gostou do curso que fez. Adorava literatura. Porém, não gostava de dar aulas. Achava que não tinha paciência e vontade de estar em sala de aula. Mas ela diz que se esforçava, porque precisava trabalhar. Dava aulas de inglês através de músicas do grupo “Queen”. Lecionou, como substituta um curto período, apenas o tempo suficiente para conseguir mudar de profissão.

A oportunidade para uma nova carreira apareceu com o concurso para o banco do estado. Era seu objetivo. Passou e atuou como bancária mais de trinta anos.

“Eu queria trabalhar em banco, hoje pode não ser grande coisa, mas naquela época era uma boa carreira. Era meu sonho. Eu fiz o que eu queria”. (SOPHIA)

Anteriormente ao banco, Sophia trabalhava também numa loja de departamentos, sobre a qual conta uma história interessante: o estabelecimento tinha uma regra – apenas mulheres solteiras poderiam trabalhar ali. Se a mulher se casasse era obrigada a pedir demissão. A loja era então famosa porque as funcionárias mais antigas tinham a fama pejorativa de “solteironas”. Uma mulher “solteirona”, segundo o imaginário da época, era uma mulher que deveria ser muito chata ou feia, e pela qual ninguém se interessava. Sophia conta que pedir demissão da loja era sinônimo de casamento, e de livrar-se da alcunha de “solteirona”. Assim como ela, as moças jovens tinham medo de trabalhar muito tempo naquele lugar.

Ela casou-se com 26 anos. Teve duas filhas. A primeira, três anos após o casamento. Também contou com a ajuda de familiares, a sogra ou sua mãe, e empregadas para conciliar a profissão e as filhas. Mesmo depois de aposentada,



montou um negócio próprio com o marido e continuou trabalhando até se aposentar, definitivamente, há quatro anos.

Para Olívia, Catarina e Sophia, diferente da demais ex-alunas do Colégio Santo André, trabalhar era uma necessidade que se afirmou antes mesmo de terminar os estudos. No entanto, o fato de estudar no Colégio Santo André, para elas, teve grande representatividade: para Catarina foi a possibilidade de trabalho no interior mesmo da escola e de reconhecimento profissional. Para Olívia e Sophia, continuar os estudos e cursar uma faculdade foi a oportunidade para galgar a ascensão social e melhores condições de vida.

Francisca, uma vida intensa e muitas ambigüidades...

Nos outros relatos apresentados, procurei mostrar o que as mulheres fizeram de suas vidas após os tempos de escola, para, posteriormente, articular e analisar os rompimentos, as reproduções, as matizes entre um modelo e um ideal de mulher normatizado pelo Colégio e pelo período histórico, e a experiência de mulheres reais. Porém com este depoimento não me foi possível manter os mesmos critérios, em razão das especificidades que agora relato.

Esboço aqui um diário de campo. Recupero a primeira pessoa do singular, porque, para mim, enquanto pesquisadora e pessoa, foi uma experiência de entrevista muito enriquecedora. Não escondo que tive dificuldades em analisar este depoimento, confesso que até cogitei em não utilizá-lo, nesse momento. Muitas peculiaridades. “Talvez o utilize para um artigo”, pensei.

Francisca é uma senhora de oitenta e cinco anos. Recebeu-nos em sua casa às quatorze horas. Nossa conversa estendeu-se até às dezoito. Durante todo o tempo permaneceu sentada no sofá sobre as pernas. Uma vitalidade que me impressionou. Serviu-me doce, refrigerante, presenteou-me com dois livros de poesias de sua autoria, um “terçinho” e vários santinhos do Sagrado Coração de Jesus. Ao final da conversa, fez questão de levar-me de carro para casa. Dirigindo, sozinha.

O fato é que Francisca é uma professora de francês aposentada (“Falo melhor francês do que português”, ela diz), muito conhecida na cidade, e que contribuiu, sobremaneira, para a área educacional. Parece estar acostumada a dar entrevistas e a falar sobre sua vida. Conta tudo com muita naturalidade.

Embora eu tenha concentrado as perguntas inicialmente sobre sua experiência no Colégio, ela não me deu ouvidos. Falou-me, com orgulho, sobre seu pai, um conhecido médico e professor de latim, e menos sobre a mãe. A mãe já trabalhava como professora: “foi a primeira mulher de médico a trabalhar na cidade”, ela conta. Enquanto os pais trabalhavam, ela e os irmãos ficavam sob os cuidados de empregadas domésticas. A família de Francisca, tradicional na cidade, tinha um contato muito estreito com as religiosas do Colégio Santo André e com toda a Igreja de uma forma geral.

Ela contou-me, com detalhes, sobre sua infância e adolescência. Sobre os brinquedos e brincadeiras da época, sobre seu tratamento e relacionamento com os empregados, sobre a família. Relatou-nos sobre seus namorados, ressaltando nomes e sobrenomes, em ordem de acontecimento, e sobre o fim dos relacionamentos. Namorou alunos e rapazes mais jovens. Esbarrou-se em preconceitos quanto à diferença de idade entre ela e um de seus namorados, vinte anos mais novo. Francisca não se casou. Quando pergunto se teve filhos, ela ressalta e associa: “não, eu não me casei.”

Diferente das mulheres que entrevistamos, de gerações muito mais jovens, Francisca fez faculdade em São Paulo. Coursou um ano a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, mas abandonou para terminar a faculdade de Letras, na capital do estado. Para estudar, ficou num pensionato de freiras para moças: “meus pais deixavam”, ela diz. O que os pais não sabiam é que ela fez questão de ir para São Paulo para ficar perto de um namorado.

Na verdade, precisaria conversar em outras oportunidades com Francisca para tecer algumas considerações mais específicas. Como é uma mulher cuja vida fará, com certeza, parte da história e memória da cidade – e ela demonstra saber disso – seu relato pareceu-me, em muitos momentos, caricatural e ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que narra detalhes muito particulares e íntimos de sua vida, cria uma personagem

definida, uma invenção de si narrada, muitas vezes, para outras pessoas. O fato é que Francisca não foi uma mulher convencional. Teve muitos namorados, rompeu várias regras em relação ao comportamento esperado para uma mulher da sua época, mas, ao mesmo tempo, sempre foi muito ligada à Igreja e ao catolicismo. Mas, mesmo em relação à religião, ela faz algumas reavaliações que sua experiência de vida construiu:

Há quinze anos eu aprendi a amar Deus. Antes, eu não amava Deus, eu tinha medo de Deus. [era ensinado a temer Deus, referindo-se, principalmente, à educação católica] (FRANCISCA)

E conclui seu relato:

“Tudo o que se faz hoje, se fazia naquela época. Mas a diferença é que era escondido. Hoje, se tem mais autenticidade.” (FRANCISCA)

### 3.3 “ISSO É MEU MESMO, EU SEMPRE FUI ASSIM...”

Através das narrativas verbais as mulheres reconstruíram trechos de suas histórias de vida e de sua experiência. O título acima foi uma frase muito presente nos depoimentos que ouvimos. Explicita esta relação entre a experiência vivida e a tentativa de conferir um sentido para os fatos que parecem não ter conexão direta com a estória de si mesmo, narrada. “Eu sempre fui assim” amarra, por um lado, fatos divergentes e contraditórios dentro de uma coerência que coloca uma ordem no “eu” e estabelece uma identidade. Por outro, coloca-se como uma re-invenção de si mesmo, como uma forma de perceber-se na alteridade e de individualizar-se, diferenciar-se do Outro: quer dizer, “isso é meu” ou “essa sou eu”. Nos relatos das mulheres, esta expressão foi uma maneira comum de ressaltar as diferenças entre sua experiência no Colégio com a das outras colegas.

Como afirma Maria Rita de Assis César (2001) a experiência pode ser transformada em cultura quando é mediada por alguém ou algo e pode ser aberta para

o mundo. Esta autora analisa esta questão colocando a prática da escritura de si – as autobiografias de professoras – como elemento mediador da experiência com o mundo. Tal como concebe Foucault, a escrita de si possui um potencial de transformação, como um “exercício de si no pensamento”, uma prática ascética que representa um “influir sobre si com o objetivo de voltar a se formar” (ORTEGA, 1999, p. 57). Esse é para Foucault um elemento chave para pensar a “estética da existência” e o governo de si, pois consiste em um processo de transformação que o sujeito desenvolve para alcançar uma determinada forma de existência, e para trazer o corpo para a própria subjetivação, como forma de politizar o subjetivo. (CÉSAR, 2006)

No presente estudo, podemos fazer essa aproximação pensando que a narrativa verbal também se constitui num elemento que coloca os sujeitos (narrador e interlocutor) em relação e faz do processo de rememoração algo mais do que o simples acessar a memória ou reviver o passado. Ao narrar-se (sendo ao mesmo tempo autor e personagem de sua própria vida), o sujeito faz um exercício constante para dar sentido à experiência, ao vivido, mas com os referenciais do presente, mergulhando num processo transformação e ressignificação de si mesmo e das práticas vivenciadas.

Maria Helena Câmara Bastos (2003, p. 169-170) salienta:

[...] lembrar não é reviver, mas refazer, repensar, construir com imagens e idéias de hoje as experiências do passado. A construção do passado é relativa, é condicionada pelo presente. É o presente que aponta o que é importante e o que não é, portanto, um interpretar; é quando emergem os efeitos que se pode avaliar os acontecimentos.

Por meio da narrativa verbal, as mulheres relataram sua experiência naquele Colégio, e a partir dele o que fizeram de suas vidas. Relataram seu engajamento na realidade social e como se encontraram na alteridade, afetando não apenas a si mesmas, mas ao *outro* – dinâmica que enfatiza como a realidade social é marcada pelas relações e representações de gênero na qual as subjetividades são continuamente (re)construídas.

Recuperamos, desta forma, as questões que nos orientaram para a análise do material de entrevistas, na tentativa de amarrarmos alguns fios que teceram a presente pesquisa: quais aspectos da experiência como alunas essas mulheres privilegiaram em

seus relatos? De forma geral, as mulheres ressaltaram nos depoimentos a rigidez da disciplina e das regras do Colégio, como algo “bem diferente de hoje”. No entanto, quase sempre aliaram tais práticas disciplinares às lembranças do que fizeram, em algum momento, para imprimir uma marca própria à escola. Mesmo aquelas que afirmavam, no princípio, que não faziam “nada de errado”, sempre emendavam “mas teve uma vez...”.

Pequenas transgressões, como: “matar aula” no bosque; explorar as áreas proibidas do Colégio; roubar frutas do pomar; brincar nos corredores e escadarias; enganar as freiras com brincadeiras e bilhetinhos de namorados; enrolar o cós da saia para deixá-la num comprimento mais “mini”. Estes momentos tiveram duas características principais: eram momentos coletivos, em que dominavam a cumplicidade e a solidariedade entre as meninas – as peraltices sempre eram praticadas em grupos ou com a conivência e ajuda de outras, e isso incluía o silêncio diante da transgressão da colega. E eram atividades realizadas às escondidas.

O fator “escondido” desempenhou um papel fundamental como possibilidade para aquelas meninas e mulheres se colocarem no mundo de maneira diferente e estabelecer relação consigo mesmas. Mas o escondido não era necessariamente coletivo, o que abria mais possibilidades de se fazer determinadas coisas, sem que ninguém ficasse sabendo. O “escondido” era o não-dito, o discurso interdito, o que a norma abjetava como algo proibido em determinado momento ou para sempre na vida daquelas meninas. O que era feito escondido era o que não podia, revelava o limite e o “além do limite”. O “escondido” era uma estratégia, política, de estar no mundo, de processar transformações concretas em si mesmo. Porém, instalava um paradoxo: mantinha, aos olhos alheios, a aparência de linearidade e de sujeição às regras – que em determinados momentos era necessário para a inserção e aceitação na sociedade ou no grupo específico, o Colégio, por exemplo.

Além disso, um fator comum nas entrevistas foi o fato de que os valores inculcados por aquele modelo de educação foram significativos na estruturação de suas vidas, como: a fé, o respeito ao próximo, as responsabilidades. O fator formativo daquela educação, baseada em valores, foi o que mais determinou a avaliação positiva daquela experiência. Aliada ao fato de que a maioria das filhas e filhos das ex-alunas

foram matriculados naquele Colégio – uma continuidade à tradição, mas também uma avaliação positiva do que experienciaram naquele lugar.

Como se relacionaram com as práticas e os dispositivos pedagógicos do Colégio?; qual o significado que elas (re)constroem e atribuem a essas experiências? Nesse contexto, mulheres relacionaram-se de formas distintas. A mesma experiência – estar na escola – assumiu múltiplos significados para as mulheres, e teve ressonâncias diversas em suas vidas adultas. Vários elementos circularam para produzir esses sujeitos generificados, não só o fato de serem mulheres em seu sexo, mas a classe social desempenhou um papel importante. Entretanto, em todos os casos, cada mulher fez um investimento de poder diferenciado naquela experiência, e de onde emergiram sentimentos diversos nos relatos, que se traduzem como: saudade, alegria, medo, exclusão, raiva, revolta.

Para algumas, aquela experiência fez emergir uma timidez excessiva devido à rigidez da disciplina, o tolhimento em relação ao comportamento, a pouca oportunidade de refletir e posicionar-se criticamente. Para outras, rebeldia, no sentido de questionar, de não cumprir todas as regras, de passar um pouco dos limites estabelecidos (namorar escondido, não aceitar determinada crença religiosa). Entretanto, o mais recorrente foi o podemos chamar de “meio termo”. Uma tensão entre conformar-se e resistir ou transformar o modelo de subjetividade feminina normatizada.

Percebemos que as diferentes maneiras pelas quais essas mulheres forjam seus espaços sociais enquanto sujeitos generificados – um outro questionamento que havíamos feito – foram marcadas pelas ambigüidades e matizes entre a reprodução, a resistência, e às vezes, a produção de algo novo.

Nesse aspecto, analisamos que, em relação à fase adulta, três mulheres não se casaram. Também não tiveram filhos. Pareceu-nos que, mais do que uma atitude política de negar a maternidade, foi uma associação linear: fora do casamento, não há maternidade. Estas mulheres dedicaram-se ao trabalho e forjaram seu espaço no âmbito público, como profissionais reconhecidas.

Entre as casadas, todas tiveram filhos. Nenhuma delas abriu mão da profissão em razão da maternidade e do casamento. Muitas não precisavam trabalhar em razão da condição financeira, mas fizeram questão. Seus salários ajudaram a compor a renda

familiar e não eram, simplesmente, apoios financeiros secundários (“ganhar para os alfinetes”, como se dizia). As estratégias para conciliar família e trabalho contaram com negociações com os maridos (ajuda para cuidar das crianças), e com o auxílio de familiares (mães e sogras) ou com os serviços de escolas e empregadas domésticas.

Dentre as entrevistadas duas mulheres separaram-se de seus maridos. Uma delas, entretanto, o fez em uma época (década de 1950) em que isso não era facilmente aceito pela sociedade. Ela fez rompimentos e empreendeu estratégias para transformar sua situação. O estudo e o trabalho foram elementos que conferiram a essa mulher independência e autonomia pessoal e financeira.

O magistério foi a profissão seguida por oito entrevistadas. Com exceção de duas mulheres, todas as demais professoras fizeram curso superior depois da escola Normal – a maioria cursou Letras, devido à restrita disponibilidade de cursos superiores na cidade até a década de 1960 e 1970. Cursaram também Pedagogia, Educação Física, Biblioteconomia. Duas fizeram pós-graduação; uma (nascida na década de 30), além de ser professora primária e secundária, titulou-se como doutora e concluiu sua carreira como professora universitária. As demais ocuparam várias profissões como secretária, bancária, empresária.

As trajetórias de vida das ex-alunas que narraram suas experiências mostraram que o espaço público, através do trabalho, fez parte da realidade de todas elas (mesmo as que na juventude desfrutavam de uma posição social privilegiada e pertenciam às famílias tradicionais da cidade). Continuar os estudos realizando um curso superior e entrar no mercado de trabalho foi relatado como sinônimo de liberdade, independência e autonomia.

Além disso, conforme analisamos nos relatos, as mães de várias entrevistadas já desempenhavam atividades remuneradas fora do lar. O exemplo materno de ocupação do espaço público aparece como um fator que mediou e construiu a auto-representação dessas mulheres, sinalizando concretamente que o trabalho era uma possibilidade de vida, concomitante ou não com o casamento e a maternidade. Nos depoimentos, percebemos que constantemente o poder simbólico do pai – provedor e patriarca – é interpelado pela figura da mãe, que detém o acesso ao marido e pode mediar os conflitos entre a autoridade paterna e as ações (ou as vontades) das filhas. O pai não

deixa de ser o centro decisório da família, no sentido de supostamente ser dele a resolução final sobre os destinos, especialmente das filhas. No entanto, nas práticas cotidianas estabeleceram-se jogos de poder e redes de solidariedade e mediação entre as mulheres da casa – mães e filhas.

Tais possibilidades para essas mulheres devem ser analisadas também num campo de transformações estruturais mais profundas da sociedade brasileira, a partir das décadas de 1920-30, mas sobretudo entre os anos de 40 e 50. A crescente urbanização e modernização das grandes cidades, e mesmo das cidades interioranas do estado de São Paulo; o processo de industrialização; as transformações políticas e econômicas; a articulação e atuação política dos movimentos sociais – como o feminismo; a emergência de outros discursos que propunham novas formas de comportamentos e outras representações sobre a mulher e diferentes práticas e relações entre o feminino e o masculino, disseminados pelos meios de comunicação – como cinema, música, revistas, jornais, livros. São mudanças que tornam visíveis outras formas de colocar-se no mundo e desenham outras possibilidades profissionais e pessoais para as mulheres.

O trabalho fora do lar como algo concretizado com persistência e resolução para as entrevistadas, pode ser analisado no interior de tais mudanças estruturais que, de certa forma, inseriram um campo de possibilidades para que essas mulheres (e suas mães) forjassem um espaço de reconhecimento e certa autonomia, seja no interior da família e/ou no âmbito público.

Especialmente quando analisamos as experiências das mulheres que freqüentaram o Colégio Santo André nas décadas de 1940-50 falamos também de um período em que “fazer questão” de trabalhar (como elas relatam), mesmo desfrutando de uma posição social e financeira privilegiada, apenas era aceitável caso não comprometesse o tempo de dedicação ao casamento e à educação dos filhos – esse era o discurso perpetuado pelo Colégio, família e elites. A ocupação do espaço público era também socialmente aceitável para a mulher que não se casasse ou para as mulheres mais pobres, casos estes em que o trabalho era questão de sobrevivência.

Mesmo para as entrevistadas da década de 1960, embora experimentassem mais concretamente as mudanças sócio-culturais, os discursos hegemônicos ainda lhes



reservavam como desejável e mais adequado o âmbito privado. No entanto, todas as mulheres entrevistadas não abriram mão da possibilidade de trabalho, e em vários momentos tiveram que contar com redes de apoio e solidariedade de outras mulheres (parentes e empregadas domésticas), sobretudo para criar e educar os filhos

Por um lado, o que se constitui numa transgressão a um modelo normativo de mulher para a época, com a ação de “fazer questão de trabalhar”, por outro, se fez concomitante com o reforço de outras regras e discursos hegemônicos e socialmente aceitos, como ser professora. E, muitas vezes, ser professora em razão de que não havia a possibilidade de desobedecer ao pai e estudar em outra cidade para realizar o curso desejado.

A seguir, traçamos os contornos finais deste estudo e tentamos articular – ainda que de maneira provisória e da forma como nos pareceu mais coerente às opções metodológicas e à problemática – as dimensões e conceitos que nortearam esta pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS?**

É nos agenciamentos que encontraríamos focos de unificação, nós de totalização, processos de subjetivação, sempre relativos, a serem sempre desfeitos a fim de seguirmos ainda mais longe uma linha agitada. Não buscaríamos origens mesmo perdidas ou rasuradas, mas pegariamos as coisas onde elas crescem, pelo meio: rachar as coisas, rachar as palavras. Não buscaríamos o eterno, ainda que fosse a eternidade do tempo, mas a formação do novo [...] (DELEUZE, 2007, p. 109)

Juntando os cacos de nós mesmas. É como nos sentimos depois de passar pela experiência de elaborar uma dissertação que transita pela instabilidade teórica das perspectivas pós-estruturalistas, de mergulhar na leitura de Michel Foucault, Judith

Butler e tantas outras. É como se esbarrássemos na prateleira de cristais de nossa existência. Privamo-nos da ordem e do lugar seguro. Mas visibilizamos novas possibilidades de (re)construir a própria experiência de nós mesmas de forma jamais pensada anteriormente.

A problemática que orientou nossas investigações questionou sobre como as mulheres construíram suas subjetividades generificadas a partir da experiência com as práticas e dispositivos da educação católica que o Colégio Santo André colocou em movimento. Analisando as experiências de mulheres que estudaram naquela instituição de ensino entre as décadas de 1940 a 1960, tentamos perceber a tensão entre a reprodução de práticas sociais, e as possibilidades de agenciamentos e resistências no interior de dispositivos de saber e de poder, historicamente datados e contingentes.

Para tanto, analisamos as práticas discursivas (saberes) e práticas de poder colocadas em movimento pela escola em questão. Escola entendida como tecnologia social que “en-gendrou” e sujeitou as meninas a uma subjetividade feminina normatizada e dicotômica, referenciada no casamento e na maternidade. Posteriormente, através da narrativa das ex-alunas daquele Colégio, percebemos como as mulheres realizaram a experiência consigo mesmas para se reconhecerem como sujeitos “mulher”, estabelecendo linhas de fratura e/ou permanência aos atributos desejáveis ao gênero feminino, a partir daquela época e lugar.

Os discursos, como práticas sociais, formados por um conjunto de enunciados e visibilidades, engendraram representações e processos de subjetivação no gênero como formas normatizadas e adequadas ao momento sócio-cultural e histórico. Representações dicotômicas e assimétricas das relações de gênero que conferiram à mulher seu espaço no âmbito doméstico, como dona-de-casa e “rainha do lar”. Espaço sempre desvalorizado em relação ao mundo público, ocupado pelos homens.

Reforçada pelas práticas discursivas da Igreja Católica e reproduzidas nos dispositivos pedagógicos de seus colégios, a representação da mulher sob os arquétipos cristãos de Eva e Maria, atribuíra e esperava da mulher os comportamentos e atributos relacionados ao símbolo mariano: doçura, docilidade, humildade, cuidado, paciência, resignação. À mulher estavam reservadas três missões principais: casar, ter filhos e educá-los na fé cristã e católica. Se desejasse, e o fato não comprometesse o

lar e o casamento, a mulher poderia ser também professora – o prolongamento da maternidade no restrito âmbito público que poderia ocupar.

Sendo assim, as três principais práticas normatizadas que povoavam os discursos em relação à subjetividade feminina, estavam estruturadas em torno de três aspectos: casamento, maternidade e profissão. No entanto, através das narrativas, analisamos que as mulheres se reconheceram de inúmeras formas nesses enunciados e relacionaram-se de várias maneiras com práticas sociais e discursivas normatizadas.

Desempenhar uma função remunerada fora do âmbito doméstico apenas se tornava possível caso houvesse compatibilidade entre o trabalho e o casamento. A mulher que insistisse no contrário corria o risco de ficar “solteirona”, expressão pejorativa atribuída àquelas que se dedicavam integralmente ao trabalho e ficavam “condenadas” à solidão. A diferença geracional entre as nossas entrevistadas (nascidas entre as décadas de 1930 a 1950) não foi relevante em relação à decisão de desempenhar uma atividade remunerada. Todas ocuparam o espaço público do trabalho. Apenas quatro não se casaram. Todas as mulheres casadas também tiveram filhos. Nenhuma delas deixou a profissão para se dedicar apenas à família. Segundo os relatos, faziam jornadas duplas e triplas: trabalho, cuidado com a casa, e cuidado com os filhos. No entanto, puderam contar com a ajuda dos maridos para o cuidado com os filhos, e especialmente contaram com empregadas domésticas e ajuda de familiares – mães e sogras.

Todas as mulheres reforçaram o enunciado: mulher-heterossexual. Algumas não se casaram, mas mantiveram-se como: mulher-heterossexual-professora. A maioria das mulheres reforçou o enunciado: mulher-heterossexual-esposa-mãe-professora. Outras, reconheceram-se apenas como mulher-heterossexual-esposa-mãe-profissão diversa. Duas delas romperam com este modelo ao terminarem seus casamentos.

A hipótese que orientou este estudo – de que os dispositivos pedagógicos colocados em prática pela educação católica, nos moldes desenvolvidos e vivenciados no Colégio Santo André, mesmo atuando sob uma discursividade a respeito da mulher referenciada no casamento e na maternidade, abriram “linhas de fraturas” que tornaram possíveis novas formas de construção de si para aquelas mulheres – pôde ser verificada nas micro-estratégias políticas que as mulheres empreenderam para

reconhecerem-se como sujeitos, ao mesmo tempo em que também se reconheceram e forjaram seus espaços dentro de práticas normativas em relação ao feminino.

Estas múltiplas posições-de-sujeito e as micro-estratégias políticas para engendram-se em tais posições estabeleceram-se ao longo das trajetórias de vida das mulheres entrevistadas. Na infância e adolescência – as brincadeiras e travessuras, concomitantes com a conformidade às regras do Colégio, forjaram um espaço de subjetivação com marcas diferentes para cada uma das mulheres. Na juventude e fase adulta, fora do Colégio, as mulheres fizeram suas escolhas profissionais (dentro dos limites e possibilidades), e iniciaram suas carreiras. Adultas, refletiram sobre si mesmas para modificar seu próprio comportamento ou para modificar a relação de si com os outros, ou seja, filhos, maridos, alunos e outras pessoas. Relacionaram-se afetivamente com namorados. Casaram-se ou não. Separaram-se. Ora conformaram-se, ora resistiram ou romperam com práticas e normas regulatórias de um “ser mulher”. Posteriormente, ao se narrarem, em situação de entrevista, experimentaram a falta de sentido, a dúvida, a ausência de importância de certos fatos, fazendo com que, mais uma vez, transformassem a experiência de si mesmas para (re)inventar novos significados para os fatos vivenciados.

A proposta deste estudo era pensar a variabilidade dos modos pelos quais a mulheres realizaram a experiência consigo mesmas para se reconhecerem e assumirem uma feminilidade que não pudesse ser pensada, estritamente, em relação a uma polarização e essencialização contida na idéia de um modelo normativo de mulher que devesse ser educada para desenvolver sua “essência feminina”, fixa e acabada.

Nesse sentido, refletindo que a constituição e auto-constituição do sujeito no gênero transitam entre os discursos hegemônicos (representados) e os *spaces off* (discursos marginais e contraditórios), a análise dos relatos apresentou que as mulheres entrevistadas relacionaram-se com práticas e tiveram contato com relações sociais diferentes do modelo proposto pelos discursos hegemônicos da escola e da família, especialmente, através do cinema e das leituras ditas “proibidas” – aquelas que falavam de temas como sexualidade, casamento, traição, amor, prostituição, de uma maneira mais “aberta” e livre. Na comparação e o no confronto entre amigos e outras escolas que permitiam o uso de roupas e uniformes menos formais, comportamentos

menos rígidos, mais flexibilidade em relação às regras e à vigilância. Com discursos e práticas que emergiam de mudanças estruturais na sociedade e alterações (ainda que marginais e contraditórias) em relação à representação e atuação da mulher na sociedade.

Na mesma dinâmica, através dos jogos de poder constantemente estabelecidos na experiência, na vida diária, as mulheres puderam relacionar-se consigo mesmas si mesmas e com os outros para transformar sua existência: nas inúmeras negociações que travaram com os pais (muitas vezes mediadas pelas mães) e maridos para trabalhar. Nas mudanças em relação à educação dos filhos. Na ocupação de espaços públicos que lhes colocaram outras práticas e diferentes posicionamentos e formas de comportamentos.

Desta forma, a escolha pessoal de uma determinada forma de vida a partir de técnicas de si está na base de uma “estética da existência”. É no âmbito da experiência, regida por um conjunto de jogos de verdade e dispositivos de poder que se desenham um conjunto de possibilidades, que evidenciam tanto os limites quanto os lugares de transgressão e resistência.

Na ordem do “si mesma”, conforme explicitamos em várias análises neste trabalho, a experiência é parte de um processo pelo qual a subjetividade é construída para todos os seres sociais e que nos engendram mulheres ou homens, de acordo com práticas e discursos disponíveis em determinado tempo e lugar. Na linha teórico-metodológica que seguimos, encontramos também nesses processos a narrativa como a experiência que transforma a si próprio e alcança outras formas de ser enquanto se faz a narração.

Ouvimos e analisamos as experiências de vida de pessoas comuns. Mulheres que se (trans)formam em mulheres nas práticas micropolíticas da vida cotidiana, nas negociações e disputas de poder diárias com homens, crianças e outras mulheres. Pessoas que ocupam, não um lugar fixo nas relações sociais por serem mulheres (em seu sexo), mas inúmeras posições-de-sujeito. São mães, esposas, secretárias, chefes, filhas, professoras. Em cada uma destas posições, sempre contingentes, houve estratégias diferentes para forjar seu próprio espaço. Nesse sentido, o processo de subjetivação no gênero ocorre como um processo performativo em que o auto-

reconhecimento enquanto mulher ocorre por meio de afirmações e abjeções, mas nunca de forma definitiva e igual para todas as mulheres.

Nos diversos relatos que apresentamos e analisamos neste trabalho foi possível perceber o estabelecimento de diferentes tipos de relacionamento que as mulheres empreenderam com as práticas e dispositivos pedagógicos do Colégio que, de alguma forma, possibilitaram a transformação de si mesmas. Ao se relacionarem com essas práticas fizeram escolhas, resistiram ou assumiram certos discursos e empreenderam certas práticas para se transformarem como mulheres nem sempre fora e nem sempre dentro do ordenamento de saberes que delimitavam suas experiências.

Esperamos que as análises desenvolvidas neste estudo tenham também contribuído para o registro da história de vida das ex-alunas do Colégio Santo André em relação a suas experiências naquele espaço e tempo, com toda a tensão que perpassa a (re)construção das subjetividades no espaço escolar e na tecedura dos fios que amarram cada existência.

## REFERÊNCIAS

ADELMAN, M. *A voz e a escuta: Encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea*. 233f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ALMEIDA, J. S. de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo; Campinas: Autores Associados, 2007.

BASSANEZI, C. Mulheres dos Anos Dourados. In: PRIORE, M. Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 607-639.

BASTOS, M. H. C. Memória de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. *Prática de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-181.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense

BROCKMEIER, J.; HARRE, R. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v.16, n.3, p.525-535, 2003.

BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P.; CATANI, D. B. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, n 111, p. 151-171, dez 2000

BUTLER, J. Variações sobre sexo e gênero. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. *Feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1987. p. 39-54.

\_\_\_\_\_. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". *Cadernos Pagú*, Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP, Campinas, v. 11, p. 11-42, 1998.

\_\_\_\_\_. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CATANI, D. B.; VICENTINI, P.P. "Minha vida daria um romance": lembranças e esquecimentos, trabalho e profissão nas biografias de professores. In: MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. *Prática de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 149-166.

CÉSAR, M. R. de A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CÉSAR, M. R. A. Docência e (auto)biografia: a escrita de si e a produção da subjetividade. In: Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si, 2006, Salvador. Anais II CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica. Tempos, Narrativas e ficções: a invenção de si. Salvador : EDUNEB, v. 1. p. 1-10, 2006.

CITELI, M. T. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Rev. De Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n.1, p.131-145, 2001.

COSTA, C. L. O feminismo e o pós-modernismo/pós-estruturalismo> (in)determinações nas (entre)linhas do (com)texto. In: PEDRO, M. P.; GROSSI, M. P. (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade*. Cidade: Mulheres, 1998.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como Sujeição e como Recusa. SILVA, T.T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

DELEUZE, G. O que é um dispositivo. In: *Michel Foucault*, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>. Acesso em: 18 jul 2007.

\_\_\_\_\_. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 2007.

DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

FISCHER, R. M. B. *Foucault e a análise do discurso em educação*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov, 2001.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 1995.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>. Acesso em: 18 jul 2007.



\_\_\_\_\_. A estrutura da interpretação genealógica. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 262-268.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. v. 1. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade: o uso dos prazeres*. v. 2. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade: o cuidado de si*. v. 3. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias do eu*, [19-] Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 jul 2007.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90 – 113.

HARDING, S. A instabilidade das categorias analíticas da teoria feminista. *Rev. de Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n.1, p. 7-31, 1993.

HERITIER, F. O. Sangue do guerreiro e o sangue das mulheres. In: \_\_\_\_\_. *Masculino Feminino: o pensamento da diferença*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HEILBORN, M. L. Gênero: um olhar estruturalista. In: PEDRO, M. P.; GROSSI, M. P. (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade*. Cidade: Mulheres, 1998. p. 43 – 53.

KEHL, M. R. *Deslocamentos do feminino: a mulher freudiana na passagem para modernidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LAQUER, Thomas. *La construccion del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994. p. 15 - 53.

LAURETIS, T. de. Através do espelho. *Rev. de Estudos Feministas*, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, ano 1, p. 96 - 122, 1993.

\_\_\_\_\_. A tecnologia do gênero. Tradução de Suzana Funck. In: DE HOLLANDA, H. B. (org<sup>a</sup>). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 35-86

LODI, N. *Ensino Médio em Rio Preto. 1920 – 1949: Contribuições à história das instituições de ensino no Brasil*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, SP, Unesp, 1967.

LOURO, G. L. *Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul*. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1986.

\_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, A. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

\_\_\_\_\_. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MACHADO, L. Z. *Gênero, um novo paradigma?*. Cadernos Pagu: Trajetórias do gênero, masculinidades, Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero / UNICAMP, v. 11, p. 107 – 125, 1998.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

MARIANO, S. A. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. *Rev. de Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 13, n.3, set./dez. 2005.

MANOEL, I. A. *Igreja e educação feminina: uma face do conservadorismo*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. SILVA, T.T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIGNOT, A. C. V. Em busca do tempo vivido: autobiografias de professoras. In: MIGNOT, A. C. V; CUNHA, M. T. S. *Prática de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, M.C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Ucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NASCIMENTO, W. F. *Nos rastros de Foucault: ética e subjetivação*. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 jul 2007.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Rev. de Estudos Feministas*, Florianópolis, n. 8 (2), p. 9-41, 2000.

ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999

ORTNER, S. B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?. In: ROSALDO, M. Z.; LAMPHERE, L. (orgs.). *A mulher, a cultura e a sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 95-120.

PRIORE, M. Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

PEDRO, M. J. *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*. História, Franca, v.24, n.1, 2005.

POPKEWITZ, T. S. História do Currículo, Regulação Social e Poder. SILVA, T.T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 173-210.

QUEIROZ, M. I. P. de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1991.

RAGO, M. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, M. P.; GROSSI, M. P. (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural: gênero na interdisciplinaridade*. Cidade: Mulheres, 1998. p. 21-41.

\_\_\_\_\_. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, M. Del. (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 578-606.

RAMÍREZ, M. C. Do centro à periferia: os diversos lugares da reprodução nas teorias de gênero. In: ALMEIDA, H. B. de et al (orgs.). *Gênero em matizes*. Bragança Paulista, 2002. p. 115-152.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 2005.

RUBIN, G. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. In: NAVARRO, M.; STIMPSON, C. (orgs.). *Qué son los studios de mujeres?* Fondo de Cultura Económica, 1975

SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?*. São Paulo/Bauru: EDUSC, 2001. p.135-241

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, v. 20(2), 71-99, 1995.

\_\_\_\_\_. Experiência. In: SILVA, A.L. da; LAGO, M.C. de S.; RAMOS, T.R.O. *Falas de gênero: teorias, análises, leituras*. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

SILVA, T.T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. O Adeus às Metanarrativas Educacionais. SILVA, T.T (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.

STOLLER, R. Uma introdução à identidade de gênero, In: \_\_\_\_\_. *Masculinidade e feminilidade*, representações de gênero, Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 27- 46

SWAIN, T. N. *Quem tem medo de Foucault? Feminismo, corpo e sexualidade*. [19-]. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>>. Acesso em: 24 jul 2007.

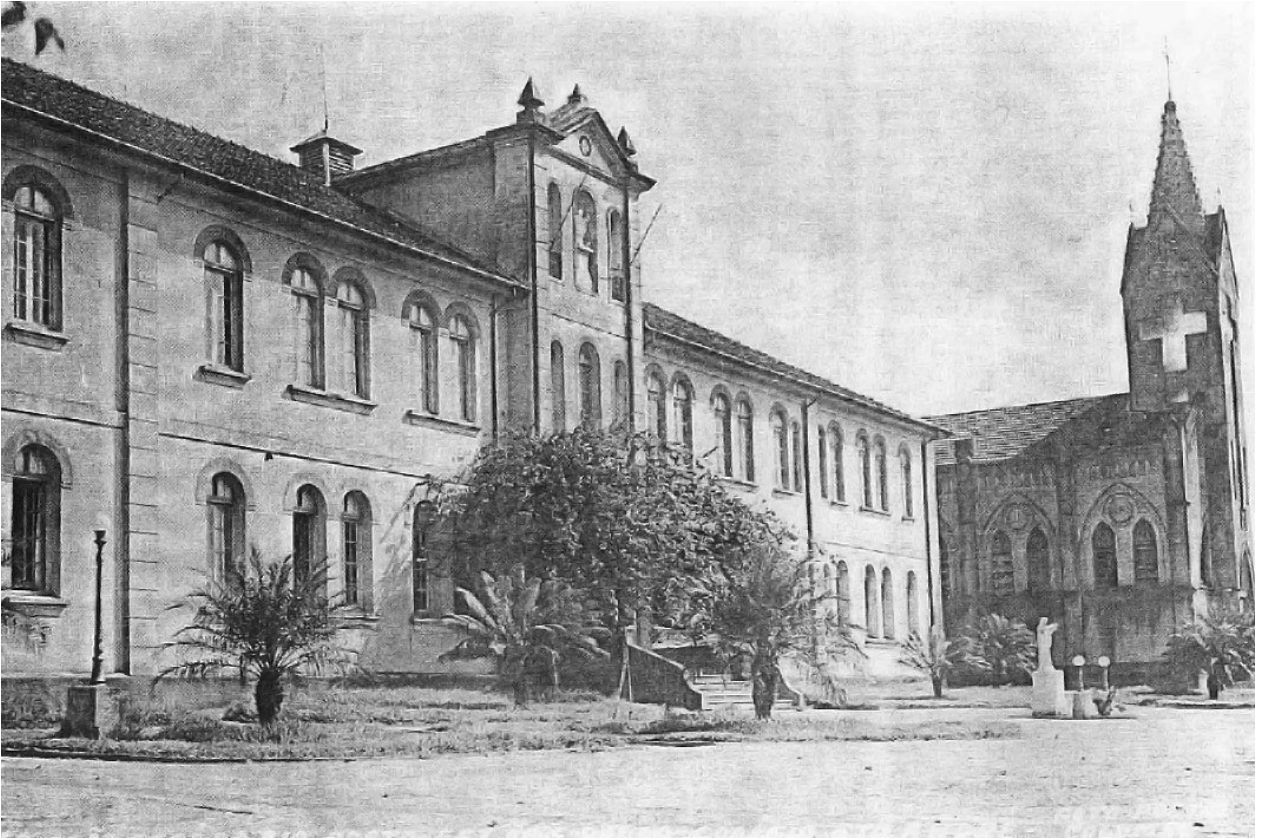
VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

## ANEXOS

<b>ANEXO 1 – PRÉDIO CENTRAL E CAPELA.....</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO 2 – PÁTIO INTERNO DO PRÉDIO CENTRAL (DÉCADA DE 1940).....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO 3 – PÁTIO INTERNO DO PRÉDIO CENTRAL (DÉCADA DE 1940).....</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO 4 – ALUNAS DE 1939.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO 5 – ALUNAS INTERNAS DE 1941.....</b>	<b>177</b>
<b>ANEXO 6 – ALUNAS DE 1947.....</b>	<b>178</b>
<b>ANEXO 7 – VISITA DA MADRE SUPERIORA - 1947.....</b>	<b>179</b>

<b>ANEXO 8 – NORMALISTAS DE 1950.....</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO 9 – ALUNAS DA DÉCADA DE 1960.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXO 10 – SALA DE AULA.....</b>	<b>182</b>

**ANEXO 1 – PRÉDIO CENTRAL E CAPELA**



**ANEXO 2 – PÁTIO INTERNO DO PRÉDIO CENTRAL (DÉCADA DE 1940)**



**ANEXO 3 – PÁTIO INTERNO DO PRÉDIO CENTRAL (DÉCADA DE 1940)**

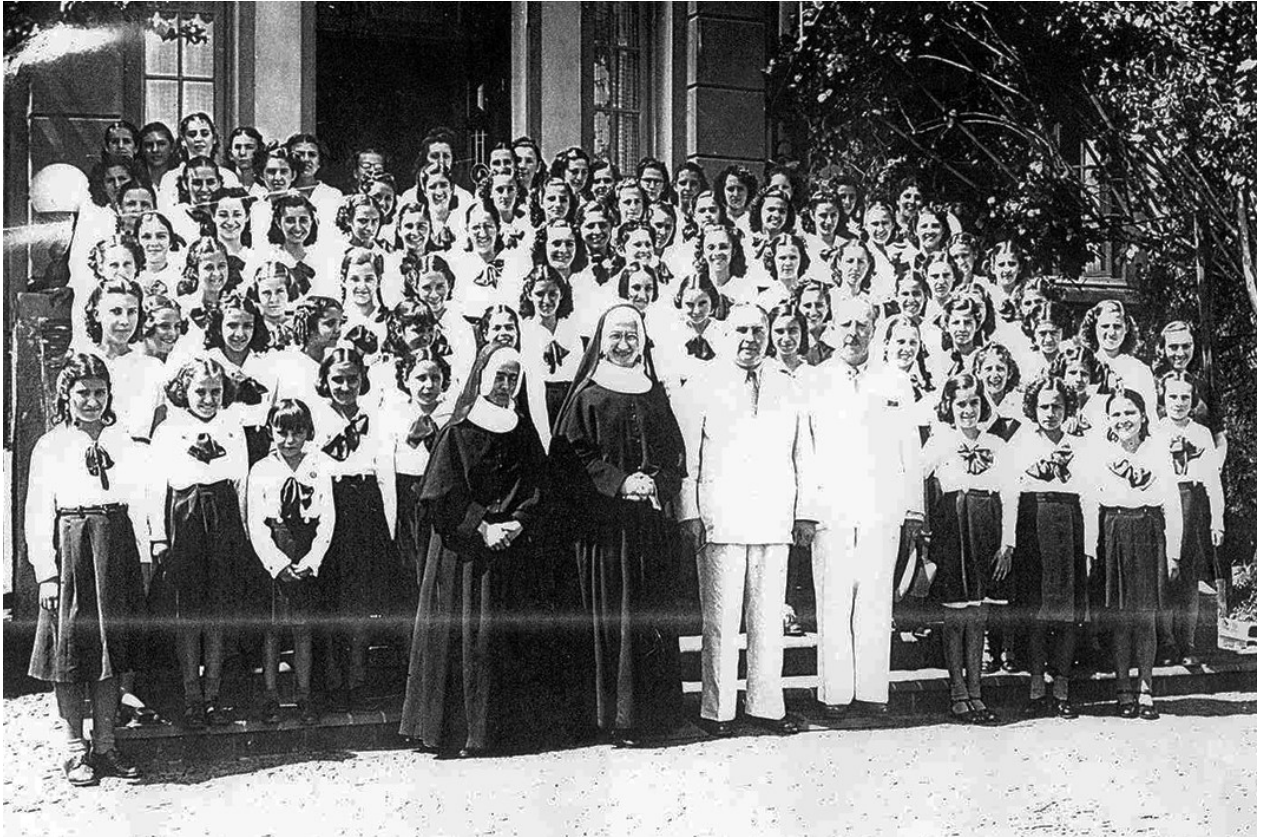




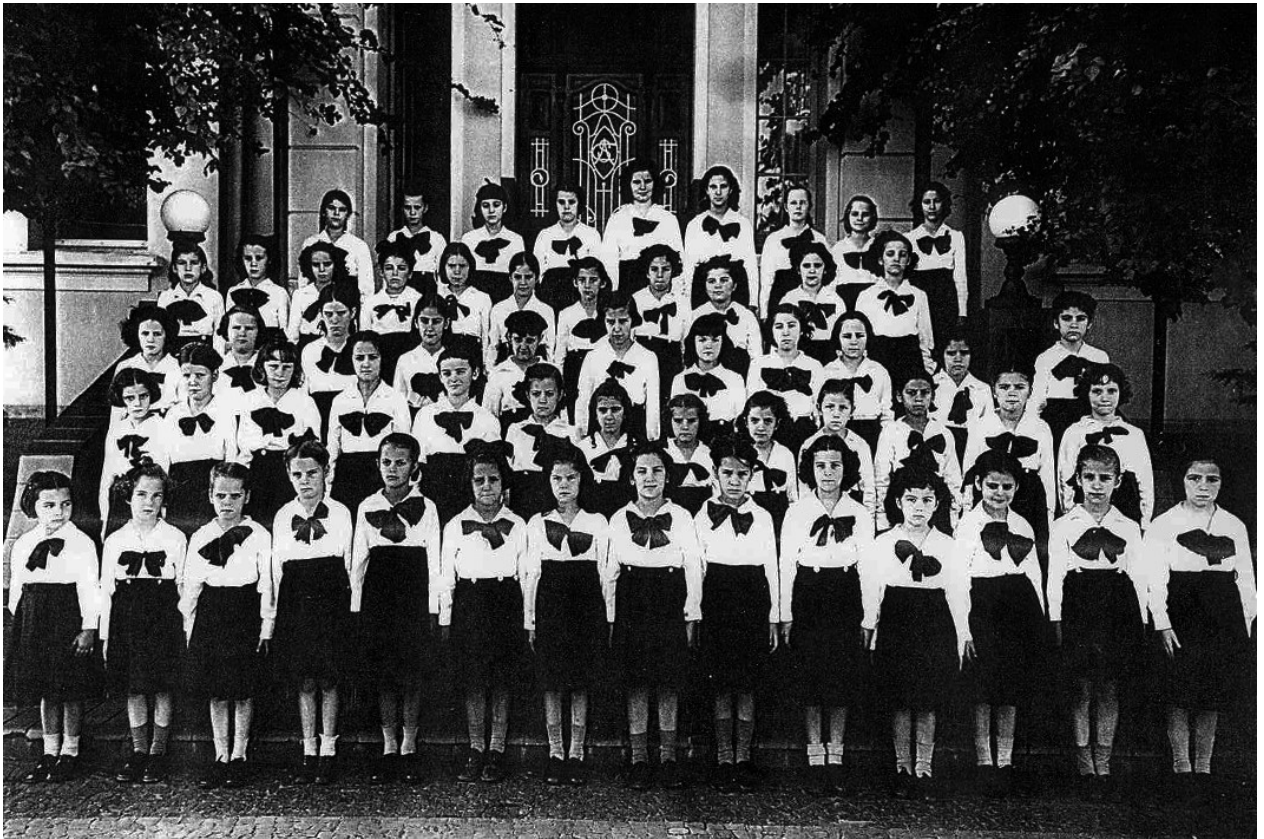
**ANEXO 4 – ALUNAS DE 1939**



**ANEXO 5 – ALUNAS INTERNAS DE 1941**



**ANEXO 6 – ALUNAS DE 1947**



**ANEXO 7 – VISITA DA MADRE SUPERIORA – 1947**



**ANEXO 8 – NORMALISTAS DE 1950**



**ANEXO 9 – ALUNAS DA DÉCADA DE 1960**



**ANEXO 10 – SALA DE AULA**

