

MULHER, CIÊNCIA E DOCÊNCIA

Tânia Maria Lima Beraldo

Ao investigar a prática de ensino de Ciências Naturais adotadas por professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental¹ (Beraldo 1998), identifiquei afirmações como: *“o cientista é alguém mais estudioso do que eu”, “me falta essa facilidade”, “Eu não sou sábia em ciências”*. Essas e outras afirmações levam a entender que na opinião da maioria das professoras entrevistadas, existem muitas diferenças entre as pessoas que fazem ciência e elas, que ensinam ciências. Tal entendimento, parece explicitar um grande distanciamento entre o processo de produção científica e o processo educativo. Enquanto a produção de conhecimentos científicos e de tecnologia fica a cargo dos homens, diga-se de passagem, de *“alguns homens”* supostamente mais inteligentes, mais objetivos, mais arrojados que os homens *“comuns”*, o ensino dos conhecimentos decorrentes dessa produção, especialmente nas Séries Iniciais, fica a cargo das mulheres. Em outras palavras, as professoras se vêem não como produtoras de conhecimento mas sim, como reprodutoras de saberes produzidos pelo gênero masculino: *“a educação institucionalizada atribui à mulher esse papel contraditório: o de produzir o homem racional a partir de sua suposta - feminina - irracionalidade (Walkerdine apud Silva 1995: 189).*

Em busca de explicações para a relação Mulher Ciência

A busca de compreensão das relações entre o gênero feminino e a ciência remete a realização de um resgate histórico, especialmente no que se refere aos pressupostos que fundamentaram a revolução científica, gestada por volta do século XVII - período marcado por um grande conflito entre Religião e Ciência.

Para os defensores da supremacia da fé cristã, as explicações para os fenômenos do mundo deveriam ser elaboradas com base no pensamento mítico, ou seja, em forças sobrenaturais. Contrapondo-se ao pensamento religioso, a ciência moderna surge com o propósito de destituir postulados dogmáticos e metafísicos elegendo uma nova forma de pensamento fundamentada exclusivamente no pensamento racional. Esse propósito implicou em considerar a natureza como matéria inerte e passiva e na negação de todas as formas de raciocínio consideradas místicas, fúteis, vulneráveis, as quais poderiam dificultar o exercício da razão e

observação objetiva dos fatos. Nessa perspectiva, as mulheres, tidas como potencialmente subjetivas e como *“sibilas da ciência”* (Michelet, apud Chrétien 1994:69), não encontram lugar no contexto da produção científica.

Tosi (1998) faz referência à luta das mulheres pelo direito à educação já no começo do século XV, apontando como uma protagonista de destaque a francesa Christine de Pizan. Contrapondo-se à noção de fraqueza física, intelectual e moral das mulheres, Pizan afirmava que se fossem oferecidas a elas oportunidades de acesso ao ensino metódico das ciências, aprenderiam e compreenderiam as dificuldades de todas as artes e de todas as ciências, tão bem quanto os homens. Afirmava ainda que as mulheres mais delicadas fisicamente em relação aos homens, demonstravam inteligência mais viva e mais penetrante.

As convulsões epistemológicas geradas pela revolução científica despertaram também nas mulheres o interesse pela ciência. Nesse contexto, foram produzidas obras científicas destinadas especialmente ao gênero feminino. No entanto, o teor das mesmas foi vulgarizado na intenção de favorecer a compreensão de tais obras pelas mulheres. O propósito dessa *“concessão”* era permitir que as mulheres se comportassem como interlocutoras atenciosas nas conversas de salões. Uma mulher de bons modos, não poderia manifestar excesso de saber. Ademais, alguns médicos desaconselhavam a atividade intelectual para as mulheres, por entender que seria prejudicial para o organismo feminino (Tosi, 1998).

Durante muito tempo a educação das mulheres ficou restrita no contexto familiar e consistia na leitura, na escrita e em noções de cálculo suficientes para a economia doméstica. Além desses conhecimentos básicos, as moças das famílias abastadas podiam ter aulas de canto, música e outras artes, excluída toda formação política.

Magistério: Mulher, esse ofício lhe cai bem

No Brasil, em tese, as mulheres adquiriram o direito à educação, pela Lei de 5 de outubro de 1827. No entanto, elas só podiam estudar em conventos e deveriam se contentar com a educação primária. A primeira Escola Normal, criada em 1846 em São Paulo, destinava-se somente ao sexo masculino. Almeida (1998) considera que a abertura da sessão feminina da Escola Normal no Seminário da Glória, em 1876, representou a primeira via de instrução institucional de nível médio aberta às mulheres no âmbito do ensino público.

Com a implantação do Regime Republicano no Brasil, oficializado em 1889, realçaram-se os

¹ A restrição ao gênero feminino se deve ao fato de que no ano em que a pesquisa foi realizada, o quadro de docentes que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental das duas escolas investigadas, era formado exclusivamente por mulheres.

ideais nacionalistas que supervalorizavam a educação e viam nela a fórmula capaz de solucionar os graves problemas sociais do país. A ordem era combater o analfabetismo, considerado como uma chaga instalada em toda a nação. A defesa da educação para todos gerou a necessidade de encontrar saída para a profissionalização feminina. Nesse sentido, o curso de magistério representava uma educação que não atentava contra os valores sociais, uma vez que estava mais voltado para a preparação para o casamento/maternidade que para o desenvolvimento intelectual da mulher. Esse curso legitimava a exclusão feminina de outros níveis de ensino e justificava os currículos que privilegiavam prendas domésticas em detrimento de outras disciplinas (Almeida, 1998).

Para dar combate ao analfabetismo, os republicanos reforçaram as idéias que associam a docência com o sacerdócio, uma *“ação benéfica e purificadora da alma popular”* (Turra, 1992:13). Nessa perspectiva, esse ofício caía muito bem para as mulheres em função da suposta capacidade que o gênero feminino tem de doar-se sem esperar grandes recompensas.

“Uma vez entendido o magistério primário como uma missão, fundamentalmente como missão materna, os papéis representados pelas professoras ganhavam em dignidade o que perdiam em recompensa material. O trabalho docente, assim como a dedicação materna, não tinha preço. Que fosse pago então, pelo reconhecimento e valorização sociais de seu papel, valor maior do que qualquer pagamento material” (Correa, 1991:197).

Dentre os fatores que contribuíram para a inserção feminina no magistério, destacam-se ainda, o desinteresse dos homens pela profissão em virtude do aparecimento de postos de trabalhos mais atraentes no campo da indústria; a recusa à co-educação dos sexos, liderada pelo catolicismo conservador e o interesse das mulheres em conquistar espaços públicos de trabalho. No afã dessa conquista, as mulheres entraram num campo minado, pois adotaram argumentos que associavam o magistério com a maternidade, dificultando assim o reconhecimento dessa atividade como uma efetiva profissão. A fala da feminista e escritora portuguesa, Emília de Souza Costa, numa conferência proferida no Rio de Janeiro em 1923 ilustra esse fato. *“A alma de uma nação é a alma da Mulher, da Mãe - que é a educadora, a escultora dos caracteres, a transmissora dos papiros sagrados da tradição, a guarda fiel do amor da Pátria no coração de seus filhos”*² (Almeida, 1998:18).

Como o trabalho feminino era considerado de qualidade inferior, quando comparado ao trabalho masculino, a inserção da mulher no magistério foi acompanhada por reduções salariais³. De acordo

com Apple (1995:59), no Reino Unido entre 1855 a 1935, as professoras recebiam aproximadamente 2/3 do que seus colegas masculinos recebiam. Nos Estados Unidos a situação não era diferente. Em muitos casos, o diferencial de salários era ainda mais notório. As professoras eram contratadas por salários que originalmente correspondiam à metade ou 1/3 dos pagos ao homem.

A desvalorização do trabalho feminino que, diga-se de passagem, não ocorreu apenas no magistério mas também em outros setores onde a mão-de-obra feminina foi absorvida, vem sendo associada com a conceituação de Mulher e de Homem plasmada no contexto social. Essa conceituação é dada basicamente a partir das diferenças biológicas entre os dois sexos. O Homem, potencialmente mais forte em termos de estrutura física, está associado a características como: objetividade, determinação, segurança, coragem, independência, lógica e racionalidade. Em contraposição, a Mulher, fisicamente mais frágil, está associada à maleabilidade, insegurança, dependência e docilidade, características que podem ser consideradas antagônicas às qualidades masculinas.

Guedes (1995) chama atenção para a conceituação de Mulher e de Homem dada pelos dicionaristas da atualidade. Toma como referência o dicionário “Aurélio” onde, a Mulher é conceituada como: *“o ser humano do sexo feminino capaz de conceber e parir outros seres humanos e que se distingue do homem por essas características (...) A mulher considerada como ser frágil, dependente, fútil, superficial”*. A essa conceituação segue uma série de denominações de mulheres: *mulher à toa, mulher de comédia, mulher rótula* etc. O homem, por sua vez, é conceituado no mesmo dicionário como: *“qualquer indivíduo pertencente à espécie animal que apresenta maior grau de complexidade evolutiva, o ser humano dotado das chamadas qualidades viris, como coragem, força, vigor sexual”* (...). Guedes realça que, das várias denominações de mulher apresentadas no dicionário, somente duas delas não têm o significado de meretriz e que nenhuma denominação dada ao homem possui conotação pejorativa. Suas análises levam-nos a perceber que

“(...) temos mais do que uma dualidade de sentidos: nós temos, na verdade, um diferencial de pesos/poderes para os termos Mulher e Homem. A mulher, no sentido da construção da língua, do significado social do termo que a deveria nomear, só existe como Meretriz ou Reprodutora, não tendo função social fora dessas denominações” (Guedes, 1995 p. 6).

Essa conceituação de homem e de mulher reflete-se obviamente, na conceituação de

profissão docente, revelam que esse trabalho, mesmo quando exercido por homens, foi sempre mal remunerado. Ver por exemplo Almeida (1998)

² Os grifos são meus

³ É necessário destacar que os estudos que tratam da

Professor e de Professora. O mesmo dicionário dá as seguintes definições: **Professor** - "aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, uma técnica, uma disciplina; mestre". **Professora** - "mulher que ensina ou exerce o professorado; mestra. Pop. Prostituta com que adolescentes se iniciam na vida sexual". Observa-se portanto que o autor mantém o mesmo diferencial de pesos/poderes referido por Guedes. O domínio de uma ciência, de uma arte, de uma técnica fica associado apenas à conceituação referente ao homem, supostamente mais inteligente. Como se não bastasse, é mantida ainda a relação da figura feminina com a promiscuidade.

Essa associação das mulheres, inclusive da professora com a promiscuidade, ainda presente em nossos dias, tem raízes históricas. Faz muito tempo que a imagem da mulher tem oscilado entre dois extremos: ora como Maria, pura e santa e ora como Eva, lasciva e corrompedora. Essa última associação justifica o porquê da assepsia da imagem da mulher. Deixar a educação das crianças a cargo dos cuidados femininos implicaria desvanecer as idéias que associavam a mulher com um ser perversor.

Apple (1995:67) destaca os termos de um contrato de trabalho de 1923 que as professoras deveriam assinar. As cláusulas do contrato exigiam, dentre outras coisas, que a professora assumisse o compromisso de não se casar, não andar em companhia de homens exceto do pai ou de irmãos, não fumar, não beber cerveja, vinho ou uísque, não vestir roupas demasiadamente coloridas, não usar vestidos de mais de duas polegadas acima dos tornozelos, não tingir os cabelos, não usar pó no rosto, rímel, ou pintar os lábios. As cláusulas exigiam ainda que as professoras realizassem afazeres relacionados com a manutenção da limpeza da escola. Esse contrato, que na opinião de Apple, fala por si mesmo, explícita de forma clara a assepsia em torno da figura feminina, referida anteriormente e a reprodução das perversas relações patriarcais no ambiente escolar.

Na opinião de Apple, há necessidade de reconhecer que esse tipo de coisa não terminou em 1923. Muitas dessas condições continuaram por décadas, para serem, ao final, transformadas nas formas mais técnicas e burocráticas de controle que estão sendo implementadas na educação de nossos dias.

Em síntese

Há muitas explicações para os aparentes conflitos que as professoras estabelecem com o ensino de Ciências Naturais. Acredito que as explicações mais verossímeis estão associadas com as perversas relações patriarcais que influenciaram não só o modo de produção econômica da nossa sociedade mas também o modo de produção e socialização da ciência.

É pertinente reconhecer que as mulheres têm lutado contra as práticas discriminatórias e

realizado muitas conquistas nos vários campos da atuação humana. Contudo, ainda há razões para ampliar a discussão sobre os espaços e papéis reservados ao gênero feminino. Advogo pela inclusão no currículo dos cursos de preparação para o magistério, especialmente daqueles onde a presença feminina é expressiva, de questões que tratem da relação Mulher, Ciência e Docência, considerando as possíveis implicações dessa relação no trabalho pedagógico desenvolvido por professoras.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, C. C. O magistério feminino laico do século XIX. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora n.º 4. 159-171, 1991
- ALMEIDA, J.S. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- APLLE, M. W. *Trabalho docente e Textos: Economia Política das Relações de classe e de Gênero em Educação*; trad. Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- BERALDO, T.M.L. *O Ensino de conceitos relacionados com a Terra no espaço, nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Elementos para reflexão em torno da formação docente*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. UFMT, Cuiabá, 1998
- CHRÉTIEN, C. *A ciência em ação*. Trad. Maria Lucia Pereira. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- CORREA, S. V. A. *Mulher, trabalho e educação: diferença de gênero e magistério primário em Cuiabá (1889 - 1945)* Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, 1991
- GUEDES, M. E. F. Gênero o que é isso. In. *Rev. De Psicologia*, 1995
- LOPES, E. M. T, A educação da mulher: a feminização do magistério. In. *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, Pannonica Editora. n.º 4, 22 - 40, 1991
- SILVA, T.T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem Pós-Moderna. In. *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Silva T.T e Moreira A F (orgs). Petrópolis: Vozes, 1995
- TOSI, L. Mulher e Ciência. A revolução científica, a caça às bruxas e a ciência moderna. In *Cadernos Pagu - Gênero, tecnologia e ciência*. UNICAMP, Campinas, SP. 1998 (369-397)
- TURRA, Maria de Lourdes Rangel. Como a sociedade pensa, planeja e possibilita o professor. In *Rev. Da AEC*. Ano 21 n.º 85- out/dez de 1992. Brasília DF

Tânia Maria Lima Beraldo é professora do Instituto de Educação da UFMT, doutoranda em Educação na FE/UNICAMP, participante do Grupo Formar-Ciências.