

O FAZER HISTÓRICO E A INVISIBILIDADE DA MULHER

Losandro Antônio Tedeschi¹

Resumo: Embora a historiografia oficial as tenha esquecido, as mulheres nunca estiveram ausentes da história. Não se trata agora de agregá-las ao ensino dessa disciplina como um elemento que foi esquecido. O gênero como categoria de análise altera as inter-relações, introduzindo os conceitos do heterogêneo e do plural na complexidade das significações da experiência humana, o que vai exigir profundas alterações na forma como nós educamos.

Palavras-chave: história, gênero, invisibilidade, poder, reconstrução.

Abstract: Even though the official historiography may have forgotten them, women have never been absent from history. It is not about adding them now to the teaching of this subject as an element that has been forgotten. The genre as analysis category modifies the inter-relations, introducing the concepts of heterogeneous and of the plural in the complexity of the significances of the human experience, what may require deep changes in the way we educate.

Key-words: history, gender, invisibility, power, reconstruction.

O fazer histórico e a invisibilidade da mulher

Vivemos em um mundo em que não existem igualdades de oportunidades para mulheres e homens. Ainda que em países como o nosso esta igualdade está colocada juridicamente desde muitos anos atrás.

A questão que se coloca é: como contribuir através do ensino da história para promover a igualdade cidadã e a equidade de gênero em nosso país? Nós professores de história trabalhamos muito próximos ao conceito de história como instrumento de conhecimento da realidade humana, e em muitas vezes desenvolvemos ações sobre ela. É nesse terreno prático de ensino-aprendizagem onde devemos concretizar o questionamento do androcentrismo, desde a transmissão de valores de conceitos sexistas até a renovação de modelos e formas de

¹ Doutor em História pela UNISINOS, membro da REPEM (Red Educación popular entre Mujeres en la América Latina) e coordenador do NAEI (Núcleo de Assessoria e Estudos Interculturais) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, campus de Santo Ângelo – RS. E-mail: naci@urisan.tche.br

ensinar. Acredito que é no terreno cotidiano do ensino aonde reside a maior possibilidade operativa de mudanças. Para isso é necessário e possível que os professores possam incorporar a discussão do gênero no ensino da história.

Integrar este conceito de análise ao estudo da história não significa acoplar a questão feminina como questão exótica à parte. Não interessa nessa perspectiva uma unidade sobre a condição da mulher. Interessa é ver a mulher na história integrada ao processo histórico. É preciso convencer que a marginalização da mulher nos estudos históricos não implica que as mulheres tenham sido excluídas do processo histórico. Por questões de ética e de rigor histórico, resulta errôneo ensinar a história dentro de uma perspectiva parcial, fragmentada, ignorando a experiência coletiva de mais da metade da humanidade.

A pergunta chave é: o que se constitui matéria da ciência histórica? Como entender o processo pedagógico em sala de aula onde a absoluta maioria dos educadores são mulheres e a escola permanece solidificada em estruturas androcêntricas?

Para começar, o pensamento educacional na história brasileira é inflexivelmente machista e patriarcal. Paradoxalmente, a docência e o magistério de primeiro e segundo grau são atividades predominantemente femininas, mas o pensamento sobre a educação é hegemonicamente masculino. Basta percorrer o panteão das ilustres e venerandas figuras pedagógicas brasileiras para perceber que as teorias educacionais foram construídas pelo masculino.

O androcentrismo que impregna o pensamento científico é um dos preconceitos mais devastadores e está instalado de maneira tão arraigada em nossas concepções que nos torna incapazes de refletir sobre elas e, assim, impede que a relação social homem-mulher se transforme de maneira significativa. A visão androcêntrica do mundo é compartilhada por todos, mulheres e homens, e nos passa despercebida, pois tendo sempre estado nela submersos, encaramo-la como natural, universal e imutável.

A linguagem oral reflete essa discriminação sexista e reforça o modelo lingüístico androcêntrico. Existem palavras para denominar o indivíduo do sexo masculino e outras para o sexo feminino, mas quando por razões de economia é preciso utilizar uma forma comum para se referir a indivíduos de ambos os sexos, a opção é sempre pelo termo no masculino - *o homem, senhores pais, prezados alunos* -; dessa forma,

a identidade sexolinguística feminina fica distorcida. A menina deve aprender sua identidade sexolinguística para imediatamente renunciar a ela. O mesmo ocorre nos estudos sobre educação que utilizam indistintamente termos aparentemente neutros, masculinos ou femininos, desconsiderando a distinção de sexo das (os) professoras (es), o que pode ser utilizado para reforço de estereótipos e preconceitos de gênero.

Por outro lado, a herança crítica na historiografia brasileira, tanto do marxismo como do feminismo, houve a preocupação por questionar relações desiguais socialmente construídas e reconstruídas em embates de poder (no caso do feminismo, entre os sexos e pela institucionalização da supremacia masculina). Em ambos os conhecimentos ressaltam-se o projeto por negação de propriedades, expropriações e apropriações (no caso do feminismo, tanto do valor produzido pelo trabalho das mulheres, socialmente reconhecido ou não, como de seu corpo, voz, representações). Compartem também, o marxismo e o feminismo, a ênfase na materialidade existencial (para alguns feminismos, a vida cotidiana, para outros, a textual, e, para outros ainda, o cenário histórico, hoje, o capitalismo em formato neoliberal), considerando que essa materialidade se sustenta por práticas em um real vivido e um real idealizado e ideologizado (em instituições, no privado e no público, e na micropolítica das relações sociais).

Por outro lado, advoga-se, tanto no marxismo como no feminismo, a possibilidade de mudanças acionadas por sujeitos, pautando-se, portanto por investimento em realizar uma utopia humanista, vetor que anima até as versões mais domesticadas (liberais) do feminismo ainda que nelas se limite o horizonte da utopia a uma agenda de defesa por diferenças, por igualdade de oportunidades e direitos para as mulheres.

Nesse sentido, a tradicional perspectiva feminista em educação dirige-se, fundamentalmente, a questões de acesso e desempenho das mulheres no sistema educacional. São importantes, nessa perspectiva: as estratégias discriminatórias pelas quais as mulheres têm dificuldades de acesso ao sistema educacional de forma geral e a certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação a seu cultivo de determinadas disciplinas (matemática/ ciências); o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes. Outra

abordagem, agora também já tradicional, é aquela que focaliza os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantemente em matérias didáticas e livros-texto.

Embora essas abordagens continuem importantes e centrais no projeto político de construir uma escola e um fazer histórico não sexista, elas têm sido ampliadas por outras investigações e concepções que contestam o caráter predominantemente masculino e patriarcal do próprio conhecimento corporificado em sala aula. Aqui o conhecimento e o currículo não são meramente contaminados e distorcidos por certos estereótipos e certas concepções masculinas: as próprias formas de conhecer, ensinar e aprender a história são problematizadas expressando de forma privilegiada a experiência e perspectiva masculina. O conhecimento é masculino. O currículo é masculino.

Desde Aristóteles, um dos primeiros a escrever, entre outras coisas, sobre as mulheres, que esta metade da humanidade é descrita como alguém inferior, pouco digno de confiança, pouco desenvolvido, pouco inteligente e assim por diante. As relações entre marido-mulher e pai-filho diferem da relação amo-escravo, por que estes por natureza não pertencem a si mesmo. Porém, a justificação da autoridade é baseada no princípio de que o “macho é mais apto para a direção do que a fêmea e o velho mais apto do que o jovem”, portanto, a mulher deve ser governada como se governa um cidadão; porém, sem haver alternância no poder, por que a mulher não tem autoridade (COLLING, 2002).

Com efeito, Platão, Aristóteles ou os Pais da Igreja não tinha receios, em afirmar a desigualdades dos sexos. Para eles isso fazia parte de um fato da natureza. Um exemplo do comportamento de Aristóteles é o seu mal-estar diante de uma justificativa da escravidão, cuja naturalidade lhe parecia incerta, enquanto a sujeição das mulheres soava-se evidente (ARISTÓTELES, 1960, p.391).

A época moderna é, sobre este tema, bem interessante. O sujeito cartesiano, unitário e centrado, que está na raiz mesma do projeto científico, é macho, branco e europeu. A “razão” que preside o empreendimento científico, longe de representar um ser universal, expressa a experiência e a perspectiva do homem e de um homem muito particular. O aparecimento do conceito de igualdade nesse período ajuda a entender tantas reticências.

O *Contrato Social* de Rousseau parece ignorar o lugar das mu-

lheres numa futura república. Para Rousseau e Spinoza, a razão das mulheres não pareceria lógica. Para faltar-lhes o controle, atributo do homem moderno, sua razão era considerada fraca, frágil sem parâmetros, o que a torna obrigatoriamente à dependência da razão masculina. Mais além, esta peculiaridade obrigava as mulheres ao aprendizado das virtudes e as regras de conduta. Por não possuírem razão, as mulheres seriam dotadas de paixões desenfreadas; paixões tanto como a razão, sem limites. Dizia que a mulher só deveria cultivar a razão, se essa faculdade pudesse lhe garantir o cumprimento de seus deveres considerados como “naturais”, ou seja, obedecer e ser fiel ao marido e cuidar dos filhos e da casa. Segundo esse autor, a mulher que ousasse se dedicar à vida intelectual deveria permanecer solteira. Ela iria contra a sua natureza, contra os seus deveres de esposa. Daí a educação moral que, dos gregos a Rousseau, alimentará o discurso sobre as mulheres; uma educação moral que segundo esses autores, as afastaria do acesso ao saber e do exercício de sua razão. Educação que imprimia um limite a vontade, sem freios, da criatura insatisfeita que era a mulher.

Paradoxalmente, como observou Michele Perrot (1998), cabe à mulher, definida como “naturalmente” dotada de características voltada aos cuidados (carinho, amor, preocupação pelos outros), a responsabilidade de desenvolver esse ser racional, lógico, científico – o homem, naturalmente – através do processo de escolarização. O sujeito pensante, racional, é masculino. A mulher é apenas o seu outro, o “outro” da razão. A educação institucionalizada através da história atribui a mulher esse papel contraditório: o de produzir o homem racional a partir de sua suposta – feminina – irracionalidade.

Este marco científico e ideológico condicionou a construção histórica da mulher. Durante muito tempo, as ciências naturais, como também as ciências humanas, e nela a história, se concentrou no espaço racional do lugar do público, e o espaço privado não se considerava o espaço vital para explicar o acontecer histórico.

Mas a crítica feminista à educação e às ciências e o conhecimento nelas corporificado não se limita, naturalmente, ao seu componente científico. A história e as demais ciências refletem e expressam basicamente o ponto de vista e a experiência masculina nos seus currículos e disciplinas.

Esse falocentrismo pedagógico tem implicações não apenas para a formação da identidade feminina, como também é evidente,

para a produção da identidade masculina. Ao fixá-las às subjetividades que lhes foram atribuídas pelo patriarcalismo dominante, um currículo escolar masculinamente organizado contribui, centralmente, para reproduzir e reforçar o domínio masculino sobre as mulheres.

É importante colocar no próprio centro do estudo da história uma visão que destaque o papel da linguagem e do discurso na produção de subjetividades particulares e identifique suas conexões com desejos e vontades de poder – de indivíduos e grupos particulares:

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de auto depreciação ou até de auto desprezo sistemáticos, principalmente visíveis, na representação como as mulheres fazem [...]. A violência simbólica de institui por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante quando ele não dispões, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar a sua relação com ele mais do que instrumentos de conhecimento que ambos tem em comum e que, não sendo mais a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (BOURDIEU, 1999, p. 47).

Teóricos sociais como Joan Scott, Bourdieu, Foucault e historiadores como Léfèbvre, Hobsbawn, Thompson, Burke, romperam com a exclusividade de uma análise historiográfica enrijecida, e, hoje, a nova história, valorizam os estudos da vida cotidiana, das mentalidades, dos sentimentos, da sexualidade, dos medos criando uma nova investigação e ensino no estudo da história.

A contestação feminina ao conhecimento, à invisibilidade na história e à escola existente coloca uma série de dificuldades e dilemas. O que considero importante é talvez aquela que se centra na análise dos valores e características que refletem as experiências diferenciadas de gênero. O ponto de vista e a experiência masculina são criticados – do ponto de vista feminista – por enfatizarem o cultivo de uma personalidade aquisitiva, competitiva, agressiva, individualista e dominadora, e por expressarem visão fechada, determinada, fixa, totalitária, previsível e idêntica (MURARO, 2002, p. 198).

Podemos tomar como exemplo a leitura a-histórica da separação entre o masculino e o feminino, que foi historicamente datada e ligada ao desaparecimento das representações médicas da semelhança

entre os sexos, substituídas pelo inventário indefinido de suas diferenças biológicas. A partir do fim do século XVIII, o “discurso dominante (que) via nos corpos machos e fêmeas um só e mesmo sexo ordenado hierárquica e verticalmente” sucede “uma anatomia e uma fisiologia sem medida comum” (LAQUEUR, 1992, p. 38).

Inscrita nas práticas e nos fatos, organizando a realidade e o cotidiano, a diferença sexual (que é sujeição de umas e dominação de outros), é sempre construída pelo discurso que funda e legitima. É desta forma que a divisão do trabalho segundo os sexos é “produzida” por todos os discursos - da economia política, das legislações estatais, das demandas dos empregadores, das reivindicações sindicais - que enraízam numa diferença de natureza a oposição entre atividade doméstica e atividade pública, entre função reprodutora e trabalho produtivo, entre o lar e a roça.

Para Joan W. Scott são estes discursos, essas representações que provocaram “uma divisão sexual da mão-de-obra no mercado de trabalho, reunindo as mulheres em certas atividades, colocando-as sempre abaixo na hierarquia profissional, e estabelecendo salários a níveis insuficientes para sua subsistência” (SCOTT, 1992). Longe de ser o reflexo, ou a representação das evoluções econômicas, a noção de divisão “natural” das tarefas segundo o sexo deve, então, ser considerada como um fator do desenvolvimento industrial, como uma justificação, em nome de uma definição ideal das tarefas próprias das mulheres.

Um dos desafios para superar isso é tentar desprender-se de um longo e eficaz aprendizado que ainda nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis.

Para Foucault (1979), nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de representações muito concretas, que estão vivas nos discursos, e que invisibilizam as mulheres. Por exemplo: analisar os discursos históricos sobre as mulheres, suas histórias de vida e luta pela cidadania, nessa perspectiva, significará antes de

tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas.

É nessa perspectiva que os discursos (no sentido Foucaultiano) e as representações (no sentido de Chartier) situam-se num campo estratégico de poder no fazer histórico. Os discursos estão localizados entre relações de poder que definem o que eles dizem e como dizem e, de outro, efeitos de poder que eles põem em movimento.

Para reverter essa situação, é preciso considerar-se seriamente formas de introduzir o ponto de vista e a experiência feminina na escola e no currículo. Dada a rigidez e conservadorismo dos currículos de história existentes é difícil ver como isso funciona. Certamente isso deveria começar pela formação fornecida nas faculdades de educação e nos cursos de magistério. Um exame do currículo dessas instituições certamente mostraria a pouca ou nula atenção dada à questão do gênero e do patriarcado e suas implicações para o ensino.

Isso permitirá uma visualização do problema que constituiria um elemento provocador de debate do elemento público. Desde os docentes em sala de aula, a homens e mulheres dedicados à investigação histórica, percebemos que é possível achar as vertentes para visibilizar as mulheres na história. Percebemos uma preocupação para a igualdade, mas esse reconhecer dados esquecidos, partem do pressuposto que a experiência histórica das mulheres seja igual necessariamente a dos homens. Não se questiona sequer a possibilidade de uma experiência diferente. Constitui um caminho de visibilidade que não compartilhamos por entender insuficiente.

Além disso, é preciso inventar formas de intervir diretamente no próprio currículo das escolas de 1ª e 2ª graus para criticar seu androcentrismo e construir um conhecimento menos sexista. É preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva feminina estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino. Temos que perguntar: a qual ponto de vista e experiência está o ensino de história concedendo autoridade e legitimidade? Quais as posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionadas pelo

ensino da história e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes na literatura e historiografia em geral e na comunidade – poderiam ser introduzidos para ajudar a rever tais tendências existentes? Como envolver os/as estudantes ativamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento histórico que subvertam as relações patriarcais existentes de poder e torne a história da mulher visível?

É central uma perspectiva que subverta, conteste, desestabilize os valores masculinos inscritos no fazer da história, uma compreensão das formas pelas quais os mecanismos de produção de nossas identidades sexuais se dirigem fundamentalmente ao corpo e a o físico. Nossas análises do processo de formação têm sido, excessivamente racionalistas e intelectualista. Mas se há alguma coisa importante que nos foi ensinada pela literatura, pela historiografia recente em teoria social é que a inscrição do social na produção da subjetividade esta inextricavelmente ligada a sujeição de nossos corpos. Ainda temos muito a aprender sobre noções como “biopolítica” e “poder” de Foucault e de “habitus e simbólico” de Bourdieu. Se quisermos realmente compreender todas as implicações sociais no estudo da história em sala de aula, temos que deixar para trás a concepção idealista e racionalista profundamente arraigada na análise e nas práticas educacionais. Nossa produção como homens e mulheres, através do processo de escolarização, passa fundamentalmente pelo disciplinamento de nossos corpos. Uma perspectiva que pretenda ser subversiva dos arranjos existentes não pode deixar de levar isso em conta.

Estas questões, esses comentários trazem a luz o debate sobre a história das mulheres. A história das mulheres engloba, portanto, a história de suas famílias, do seu cotidiano, de seu trabalho, de suas representações na literatura, na mídia. A visibilidade da mulher é a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreu ou que praticou, da suas loucura, de seus sentimentos, etc. Sua história é igualmente, a das representações que fazem odiar, como as que cercam as bruxas, as lésbicas, as prostitutas, as rebeldes, as anarquistas, as loucas. As mulheres aparecem de uma história ditada pelas fontes documentais, fontes de mudanças estruturais no mundo político, econômico, religioso. Elas circulam em documentos de toda a sorte: processos de inquisição, greves, leis, livros, crônicas de viagem, atas de batismo, diários, fotos, relatório médicos, jornais, pinturas, policias, etc.

No fazer histórico sobre a questão feminina há certos problemas. Um deles é a falta de historiadores, homens e mulheres, que interpretem com maior frequência o estabelecimento, o início e a importância dos fatos históricos que envolvem as mulheres, como falta um maior número de pesquisas regionais ou sínteses, que nos permitam resgatá-las de regiões onde o tema ainda não despertou vocações. Faltam debates sobre a história das mulheres. E poderíamos no perguntar: para que serve a história das mulheres? E a resposta viria simples, para fazê-las existir, viver e ser. Esta é uma das funções primordiais da história.

São perguntas e tarefas difíceis. Elas apontam, entretanto, para questões muito concretas e cotidianas. É freqüente cobrar-se às perspectivas crítica em educação o fato de não apontarem soluções concretas. A dominação masculina na sociedade, na escola, no ensino de história é um fato muito concreto e cotidiano. Agir para contestá-la não é nenhuma tarefa abstrata e distante. Pertence à própria esfera do cotidiano e pode ser enfrentada logo na segunda feira pela manhã, em nossas salas de aula. Mas pode ser iniciada mesmo antes – no domingo à noite e na nossa própria casa.

Referências Bibliográficas

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Atena, 1960.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

COLLING, Ana. *O corpo que os gregos inventaram*. Artigo. Ijuí, 2002.

COSTA, Viotti Emilia da. Novos públicos, novas políticas, novas histórias: do reducionismo econômico ao reducionismo cultural: em busca da dialética. *Revista de pós-graduação em história da UFRGS*, Porto Alegre, n.10, dez. 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREITAS, César Marcos (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: o corpo dos gregos a Freud*. Paris: Gallimard, 1992.

MUJER, Instituto. *Educar en relación*. Madrid: Editorial Mujer, 2002.

MURARO, Marie Rose. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro da diferença*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente*. Porto: Afrontamento, 1994. v. 5.

_____. *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS CORPO, 1991.

_____. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: Novas perspectivas, UNESP, 1992.

STREY, Neves Marlene. *Mulher: estudos de gênero*. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

Artigo recebido em agosto 2007 e aceito para publicação em novembro 2007.

