

## **RELAÇÕES DE GÊNERO, PRÁTICAS DE CUIDADO E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS**

**SOUZA**, Maria Celeste Reis Fernandes de\* – UNIVALE

**FONSECA**, Maria da Conceição Ferreira Reis – UFMG

**GT-18**: Educação de Pessoas Jovens e Adultas

**Agência Financiadora**: SEE-MG e UNIVALE

### **Demarcando lugares e intenções**

Neste texto, apresentamos algumas reflexões tecidas em um movimento que se propõe investigar como se configuram as relações de gênero para catadoras e catadores de materiais recicláveis de uma associação, e como tais configurações delineiam para essas mulheres e para esses homens modos de ser alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Imprimindo a essas reflexões um modo de olhar advindo dos estudos de Gênero que se alinham a uma vertente pós-estruturalista, assumimos contribuições teóricas de Michel Foucault, operando com o conceito de *discurso*. Pautar-nos por essas teorizações implica pensar outros modos de olhar “sujeitos”, relações de poder, produção de saberes e subjetividades, diversos daqueles que afirmam essencialidades e polaridades fixas nas relações entre mulheres e homens.

Apresentamos, neste artigo, um recorte de como temos experimentado a potencialidade dessas contribuições teóricas, descrevendo um enunciado, identificado no material de análise da referida pesquisa. Na descrição que fazemos desse enunciado, procuramos mostrar que as práticas do cuidado marcam de forma diferenciada mulheres e homens, alunas e alunos da EJA, por circular nessas práticas o enunciado do cuidado *como próprio do feminino*. Ao descrever tal enunciado procuramos mostrar que o mesmo produz mulheres e homens de determinado tipo *conformando* práticas e produzindo as relações de gênero nas salas de aula da EJA.

Nossa intenção ao trazer para a discussão as experimentações que temos feito é, por um lado, problematizar, a partir da acolhida nesse espaço de discussão, os olhares que temos imprimido a essa investigação e, por outro, mostrar a produtividade dessas teorizações para as pesquisas no campo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

---

\* GEN (Grupo de Estudos sobre Numeramento) - FaE/UFMG.

## **Mulheres e Homens, alunas e alunos da EJA: um modo de olhar**

Historicamente as mulheres têm-se constituído um público específico da Educação de Pessoas Jovens e Adultas-EJA, seja pela maior amplitude da experiência feminina de não acesso à educação<sup>1</sup>, seja pela sua maior inserção em projetos de escolarização, que passam a atender mulheres em sua grande maioria, mais *adaptáveis* que parecem ser aos rituais e à disciplina da vida escolar. As especificidades e singularidades desse contingente feminino na EJA foram ponto de pauta da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos -CONFINTEA<sup>2</sup> -, sendo ressaltada, em suas conclusões, a importância de se efetivarem políticas e práticas que atendam às mulheres e aos homens, e que considerem de modo bastante específico essa maioria feminina. Segundo um informe apresentado por Maria Clara di Pierro e Mariângela Graciano (2003) à Oficina Regional da UNESCO para América Latina y Caribe, a taxa de analfabetismo das mulheres no Brasil tem se reduzido nos últimos anos. Aumenta, por sua vez, a demanda pelos níveis subseqüentes da educação escolar, obrigando-nos a olhar com mais cuidado para as especificidades que se configuram na oferta da Educação Básica a pessoas jovens e adultas e, de modo especial, considerar o contingente de mulheres que buscam a escola nessa modalidade educativa.

Entretanto, apesar do número expressivo de mulheres na EJA, a literatura na área tem-se dedicado pouco às discussões sobre essas pessoas, tomadas na especificidade conferida pela perspectiva dos estudos de gênero, como podemos identificar, por exemplo, no estado da arte realizado por Jane Paiva (2006). Ao analisarmos as sínteses das pesquisas apresentadas pela autora, poderemos identificar que mesmo quando se interrogam sobre a formação das professoras e dos professores da EJA, sobre a questão do direito, do acesso à escolarização, das práticas educativas, é para o sujeito-aluno (assim mesmo no masculino, em sua maioria) que elas se voltam.

Vera Nogueira (2003), ao investigar a influência da condição feminina na busca pela escolarização, enfatiza a escassez de estudos integrando essas temáticas: Gênero e

---

<sup>1</sup> Estima-se que 51% dos analfabetos são mulheres, segundo o documento A Educação de jovens e adultos no Brasil- Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. PIERRO, Maria Clara di e GRACIANO, Mariângela. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Vale ressaltar que as mulheres são excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar ou pela inexistência de recursos, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar...”

<sup>2</sup> V CONFITEA- Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em julho de 1997.

Educação de Pessoas Jovens e Adultas. A autora cita o Estado da Arte, realizado por Sérgio Haddad et al (2000), no qual foram listados trabalhos de pós-graduação na área da EJA no período de 1986 a 1998. Não se encontra nesse conjunto “nenhum trabalho que aborde a discussão da EJA numa perspectiva de gênero” (NOGUEIRA, 2003, p. 73).

O campo teórico atual que discute a relação entre Gênero e Educação é apresentado, nos estudos de Fúlvia Rosemberg (2001a, 2001b), como um campo em processo de configuração. Em um primeiro estudo, a autora traça um panorama sobre educação formal e gênero no Brasil, na década de 1990, baseando-se em estatísticas educacionais, resoluções de conferências internacionais e documentos diversos sobre a questão, buscando interpretá-los e analisá-los tomando como referência as reformas educacionais implantadas nessa década. Durante todo o estudo, Rosemberg evidencia o descompasso entre a situação de homens e a de mulheres no sistema educacional brasileiro e adverte quanto ao risco de generalizações simplistas destes dados, salientando que as mesmas tendem a reforçar a dominação de gênero. A autora cita, como exemplo de generalização simplista, o fato de se interpretar a permanência das meninas mais tempo na escola em contraposição à evasão dos meninos com a idéia de que o menino é *mais atirado*, por isso sai da escola em busca de trabalho. Para Rosemberg, essa interpretação não considera, que as meninas permanecem mais tempo na escola, porque conciliam muitas vezes, estudo e trabalho, em ocupações como a de empregada doméstica, por exemplo.

Em outro artigo, analisando a produção acadêmica contemporânea brasileira sobre educação e gênero no período de 1991 a 1998, a autora apresenta esse campo como um campo em constituição, pois as pesquisas que se dedicam a essa temática “focalizam mais a condição feminina que o sistema educacional na perspectiva de gênero” (2001b, p.1).

É nesse espaço em constituição que se insere esta investigação, para a qual assumimos o conceito de gênero como uma categoria de análise (SCOTT, 1990), o que demanda compreender que construímos cultural e discursivamente o que significa “ser homem” e “ser mulher”, como mostram as estudiosas de gênero alinhadas à perspectiva

pós-estruturalista<sup>3</sup>. Portanto, produzimos e somos produzidos/as como mulheres e homens discursivamente, o que produz modos diferentes de vida para nós: práticas, estratégias de pensamento, relações no campo do trabalho, na família, nas formas de nos organizarmos nos diferentes espaços, nos modos de nos relacionarmos com “o outro”, de nos relacionarmos conosco, de estabelecermos relações com o outro sexo, e de educar e nos educarmos. Esses modos de vida forjam *diferenças* que se configuram como “um processo lingüístico e discursivo” (SILVA, 2002, p.87), e são produzidas em processos de significação. Portanto, a diferença entre mulheres e homens “não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida” (ibidem, p. 87).

Para Joan Scott (1990), gênero é um “elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” e, em uma aproximação entre os estudos feministas e o pensamento de Michel Foucault, “um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.14). Rejeita-se, com essa perspectiva teórica, uma visão de poder onde predomina uma polaridade fixa da dominação dos homens sobre as mulheres, assumindo o poder como um feixe de relações, e não como “um privilégio que alguém possui (e transmite) ou do qual alguém se apropria” (LOURO, 1997, p.38).

Podemos compreender, assim, que as relações entre mulheres e homens nas salas de aula da EJA são relações produzidas discursivamente e que engendram relações de poder; por isso, interessa-nos de modo especial operar com o conceito foucaultiano de discurso, como constituidor “dos sujeitos e da realidade” (LOURO, 1995, p. 111), como um modo de compreender as tensões que se estabelecem nos processos educativos, em particular na EJA, e cuja explicitação e enfrentamento são, também, demanda e oportunidade que a EJA se nos oferece. Nessa perspectiva teórica, o discurso é uma prática que não tem a função de nomear as pessoas e os objetos, mas de atribuir sentidos sobre as pessoas e o mundo. Ele “fabrica” as pessoas e os objetos sobre os quais fala, conferindo-lhes status de existência em uma sociedade. Como prática social, ele é constituído por e nas relações de poder-saber, e como efeito dessas relações produz verdades sobre o sujeito, produzindo assim, seus modos de existência. É o discurso na perspectiva foucaultiana o fio que tece esta pesquisa e é nas teceduras desse discurso

---

<sup>3</sup> Cf. LOURO (1995, 1997), SCOTT (1990), WALKERDINE (1988,1998).

que diferença, subjetividade<sup>4</sup>, necessidades cotidianas, questões das relações entre mulheres e homens e suas oportunidades de acesso e apropriação de bens culturais e materiais estão sendo problematizadas.

Na tentativa de compreender como práticas sociais estabelecem e compreendem diferenças de gênero, como essas práticas nos dizem como são ou devem ser homens e mulheres, e como essas determinações impregnam as relações que se estabelecem no ambiente escolar, é que entrevistamos catadores e catadoras<sup>5</sup> organizados/as em uma associação, realizamos com elas e eles oficinas com atividades escolares, observamos aulas<sup>6</sup> e registramos episódios observados no espaço do trabalho.

Ao analisarmos o material produzido no trabalho de campo como *discursos*, procuramos manter-nos no nível das coisas ditas. Nesse sentido, não procuramos o que o sujeito pode revelar de sua interioridade e identidade naquilo que ele fala. Não existe, na perspectiva Foucaultiana, esse sujeito unitário pensado na modernidade. Ele é fragmentário, multifacetário, ocupa diversas posições no discurso. O discurso, portanto, não “é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz” (FOUCAULT, 2005, p.61), mas é nele que encontramos o sujeito em sua dispersão e descontinuidade. O desafio que tal análise nos propõe é buscar, nessa rede de discursos, os fios que constituíram as mulheres e os homens em uma trama histórica.

### **Descrevendo o enunciado: Mulher cuida melhor... mas precisa ser cuidada**

Uma ferramenta foucaultiana que buscamos para operar com o discurso é o conceito de enunciado. Entendendo o enunciado como uma função<sup>7</sup> que se encontra na transversalidade das coisas ditas, buscamos capturar, nesta pesquisa, os enunciados que atravessam as enunciações das catadoras e dos catadores nas e sobre suas práticas de numeramento. Foucault (2005) mostra que definir enunciados não é ater-se à estrutura da frase ou às enunciações e que, para ser descrito, um enunciado deve preencher quatro

---

<sup>4</sup> Para Foucault, a subjetividade é “o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo” (FOUCAULT, 1984 apud LARROSA, 1994, p.55).

<sup>5</sup> Foram entrevistados dois homens e oito mulheres. Nas aulas, nas oficinas e nos episódios registrados, o número de mulheres e homens não foi fixo, devido às idas e vindas delas e deles nos espaços da sala de aula e do trabalho.

<sup>6</sup> As turmas nas quais as aulas foram observadas (1ª etapa do Ensino Fundamental) faziam parte de um projeto de extensão universitária coordenado por uma universidade local.

<sup>7</sup> Cf. DELEUZE (1988).

condições básicas: um referencial que não se constitui de coisas, fatos, seres ou objetos, mas “forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações” (ibidem, p.103); um “sujeito”, que não pode ser considerado o autor do enunciado, mas uma função vazia “na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (ibidem, p. 105); um “domínio associativo”, pois, ao contrário de uma frase ou proposição, um enunciado não existe isoladamente, ele se alinha a outros enunciados em um campo associado, “neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo” (ibidem, p.112); e, por fim, o enunciado deve ter uma “existência material”, que não é o ato da enunciação, “é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter um suporte, um lugar e uma data” (ibidem, p.114), uma materialidade, que Foucault chama de “repetível”, pela sua capacidade de repetição e re-atualização.

Com a nossa atenção voltada para essas condições de aparecimento do enunciado, e para sua repercussão na constituição de práticas de homens e de mulheres, descrevemos, neste artigo, o enunciado que formulamos como: *Mulher cuida melhor ... mas precisa ser cuidada.*

Identificamos esse enunciado em diversos eventos protagonizados pelas catadoras e pelos catadores, como os que se exemplificam neste fragmento da entrevista na qual Simone<sup>8</sup> relata as razões que a levaram a trabalhar como catadora na associação:

*... antes de vim pra cá eu não trabalhava fora, trabalhava em casa e mexia com os meus crochê e, também, fiz um curso de corte de cabelo, (...), de cabeleireiro. Eu fiz curso de três meses, terminei o curso, só que onde eu moro não dava pra mim poder alcançar aquilo que eu estava precisando, e, os clientes são muito poucos, não dava, pra mim poder alugar um lugar fora pra mim trabalhar... também, tinha os meninos pra cuidar, é um serviço que fica até tarde, e aí é difícil a gente que é mulher chegar tarde em casa. (14/05/07)*

*... Eu e meu marido sentamos e conversamos. Ele falou: ‘Assim tá difícil, porque trabalha, trabalha, trabalha e não dá. Você vê que a gente trabalha porque quer, porque era melhor ficar em casa, né’, e não é bem por aí. Eu quero, eu tenho filho, também, que não é dele, eu gostaria de ajudar, não deixar só pra ele, e, tá dando não minha filha, não tá dando, eu já tentei trabalhar a questão do horário, e mexer com meus crochê, pra mim vender. Eu também... eu pensei em arrumar outro serviço fora, eu não sei, tem que ver o quê que vai arrumar, porque aqui não vai dar. (14/05/2007)*

---

<sup>8</sup> Todos os nomes são fictícios.

Ao mesmo tempo em que Simone vê suas práticas de trabalho cerceadas pelas restrições de mercado (“*os clientes são muito poucos*”), é o enunciado do cuidado, *de que a mulher é responsável por cuidar*, a convicção de que as práticas do cuidado são a ela destinadas, que atravessa a sua afirmação de que “*tenho os filhos para cuidar*”, de “*que é difícil pra gente que é mulher chegar tarde em casa*”. Esse mesmo enunciado impõe a ela a obrigação de ajudar o companheiro, nas despesas domésticas embora fosse “*melhor ficar em casa*”. Por sua vez, ela, como mulher, que, segundo esse enunciado, tem a *natureza de cuidar* (“*deixar só pra ele tá dando não*”), requer, também, por esse mesmo enunciado, em sua *natureza e condição de mulher*, ser cuidada: “*não poder chegar tarde em casa*”. Nas enunciações de quatro catadoras mais jovens, encontramos, novamente, esse enunciado se multiplicando, e definindo seu acesso à educação escolar e a outras oportunidades, como quando relatam, durante as entrevistas, como foram impedidas, por seus companheiros ou pais, de estudar ou de realizar outro tipo de trabalho que trouxesse para elas um maior retorno financeiro: “*não fica bem uma mulher andar sozinha a altas horas*”, “*chegar tarde em casa*”, “*ficar pra rua de noite*”, “*porque ele tem medo d’eu trair ele*”. Uma catadora mais velha também relata esses impedimentos:

Pesquisadora: - *A senhora falou que nunca tinha ido a escola.*

Cora: - *Não, eu fui, toda vida eu fui na escola, eu entrei lá no não sei o nome do colégio, lá na praça.*

Pesquisadora: - *Senhora entrou lá de noite?*

Cora: - *De noite e tava aprendendo, moça. Mas meu marido tava com ciúme, parei.. Ele falava comigo: ‘cê tá de sacanagem com homem...’ Eu falei: ‘Oh meu Deus, eu tô estudando’. E ele: ‘não, não tô acreditando’. ‘Vai mais eu, senta lá e vão estudar’. Como ele tava sem compreensão, eu larguei a escola.*

Pesquisadora: - *Quando era menina a senhora nunca estudou?*

Cora: - *Entre, não, deixa eu ver, não, entrei não. Meu pai nunca me botou na escola, botou meus irmãos, irmão macho, mas eu não, nem a Joana, minha irmã, ele não colocou e nós foi trabalhar: fazer farinha de mandioca, farinha de milho, rapadura, melado, criar galinha, criar porco.*

Esse enunciado, cerceador da presença feminina nas salas de aula da EJA, como nos mostram pesquisas realizadas no campo da EJA e nas quais as mulheres relatam o adiamento do “sonho” da educação dadas as práticas de cuidado que lhe são impostas (FONSECA, 2002. NOGUEIRA, 2003), é também evocado para justificar situações de outras violências contra aquela que, *por sua natureza feminina, é dada ao cuidado, mas é perigosa, capaz de atrair e trair, vulnerável*: “*Porque a gente que é mulher, a gente tem medo mesmo*”, relata Gal<sup>9</sup>, uma catadora que descobriu quem roubava à noite os materiais que ela e as outras catadoras limpavam durante o dia, o que resultava, conseqüentemente, em uma situação de exploração do seu trabalho e de redução do seu ganho. Entretanto elas não puderam denunciar o responsável pelo roubo porque “*ele falou que tinha uma corrente lá pra nós. Fazer o quê?*”.

<sup>9</sup> Relato produzido em uma atividade realizada com as catadoras e catadores no início das atividades do Projeto EJA em 2007.

É esse mesmo enunciado que se faz presente quando Gina relata que o marido está internado em uma entidade “*para curar a bebedeira*”, que “*ele não ajuda em nada, mas eu vou buscar ele... porque onde a gente mora não pode ficar sem homem na casa*”. Esse enunciado constitui as práticas de gerenciamento de sua vida e da família dessa catadora, ao impor que ela busque um marido que não contribui no orçamento ou nos afazeres domésticos, que “*bebe o dinheiro*”, e impõe ainda que ela cuide dele, como afirma que fará, levando-o a frequentar o grupo Alcoólicos Anônimos - AA em um bairro distante, inclusive arcando com o gasto de oito passagens, uma vez por semana, o que consumirá parte significativa do dinheiro que recebe na associação e com o qual precisa tratar dos quatro filhos, *porque cabe a ela cuidar*. Suas enunciações também nos mostram as necessidades de que a mulher seja cuidada por um homem, pois, de qualquer maneira, a presença do marido a protege em um bairro particularmente violento.

O enunciado do cuidado se multiplica nas enunciações das catadoras, quando fazem referências às situações nas quais constroem redes solidárias entre as vizinhas para o cuidado das filhas e dos filhos, nas referências que fazem à ausência de quem cuide delas *como mulheres sozinhas*. Está nos argumentos tanto de Lucinda (32 anos) que afirma não poder pagar a dívida que contraíra com outra catadora que lhe vendera uma roupa para sua filha, porque *é sozinha*. E está no argumento de Cora (68 anos) que a exorta a pagar, pensando na situação de Judite (61 anos): “*Pague a Judite. Ela também é mulher sozinha e a mulher manda o nome dela pro SPC<sup>10</sup>*”. Esse enunciado do cuidado circula na enunciação de Paulo, quando ele afirma que “*nunca gostou de ganhar dinheiro de mulher, eu é que cuido*”; circula, também, contraditoriamente, na enunciação de sua companheira, de dezoito anos: “*Eu ajudo a cuidar dos meninos dele porque ele não olha...eu ajudo o Paulo a pagar as contas, pago conta pra ele*”.

Vemos esse enunciado se multiplicar na situação discursiva abaixo, durante a realização de uma oficina, na qual discutíamos as contas que fazemos no nosso dia-a-dia e da qual participaram três homens e vinte e uma mulheres:

Pesquisadora: - *Outra coisa, quem faz mais conta... das coisas da casa, por exemplo: Homem ou mulher?*

Várias Mulheres: - *As mulheres.*

Pesquisadora: - *Por quê?*

Arlete: - *Homem não sabe isso.*

Graça: - *Homem hoje em dia não tá ligando pra conta na casa dele.*

(Conversas paralelas, risadas)

Paula: - *Vê se homem vai ligar?*

(várias conversa paralelas)

Cecília: - *Eu nunca tive ajuda.*

---

<sup>10</sup> Sistema de Proteção ao Crédito.



Marta: - *Meu mora comigo, e nada.*

Cora: - *Homem? Homem não dá nada não.*

Zélia apontando para o marido Hélio: - *Esse aqui faz.*

(Risadas...)

Arlete: - *Olha o que ele falou?*

Pesquisadora: - *O que ele falou?*

Hélio: *Os homem antigamente, a idéia deles é uma; os novato hoje é outra. A idéia das pessoas antiga é melhor que as do novato.*

Ana: - *Antes eles ajudavam a mulher.*

Hélio: - *Os antigo é diferente.*

Ana: - *Os homens deixou as mulher fazer tudo, Celeste. De primeiro tudo era os homens que era o melhor. Ele era o chefe, ele era a cumieira, era tudo. Hoje é nós. Hoje é nós.*

Mulheres concordam.

Eva: - *La em casa é Eva. É conta, é problema. Tudo é eu. Eu sou o homem e a mulher.*

Nessa situação discursiva, esse enunciado do cuidado se faz presente ao ser reafirmada a ausência do homem em ajudar nas *práticas de organização da casa*: pagar as contas, assumir as filhas e os filhos, enfim, ser o provedor que, segundo uma cultura patriarcal, seria da competência masculina, incluindo-se nessa competência o “cuidar da mulher”. Esse enunciado se faz presente na comparação, feita por Hélio e pelas mulheres, entre os lugares sociais dos homens “antigos” e “novatos”, *que não cuidam mais* (“como deveriam”) reativando, assim, o enunciado de que a “*mulher cuida melhor*”, enunciado que se fortalece nesse discurso (*Hoje é nós*). Como é “*da natureza feminina cuidar melhor*”, as mulheres assumem, atualmente, a responsabilidade, também, pela materialidade desse cuidado com as filhas e os filhos<sup>11</sup>(alimentos, moradia, roupas, remédios – esses últimos quando podem ser adquiridos). Nessas situações, a mulher não pode *se dar ao luxo de ser cuidada*. Mas o enunciado da fragilidade feminina ainda circula na reafirmação da necessidade de se ter um homem em casa (Gina) ou nas prerrogativas que reivindicam pelo fato de serem sozinhas (Judite e Lucinda).

O enunciado *de que está na natureza da mulher cuidar*, disponibiliza posições de sujeito que são ocupadas nesse discurso por mulheres e homens de várias gerações, mostrando sua continuidade. Ocupa um lugar nesse discurso o homem mais velho e o mais jovem, a catadora de 18 anos, as mulheres de 23 a 50 anos e mulheres mais velhas (acima de 60 anos). A catadora de 18 anos considera “natural” tomar conta, aos dezoito anos, dos três filhos do companheiro, porque “*desde os dez anos na casa da minha mãe eu tomava de mais, tomava conta de seis*”, as mulheres mães que assumem “*qualquer tipo de trabalho porque é muito menino pra tratar*”, e a mulher avó que relata neste fragmento da entrevista:

Cora: *Cê não acredita, eu já tirei seiscentos real...Eu tirava seiscentos real.*

Pesquisadora: *Daqui?*

---

<sup>11</sup> Sobre a mudança de lugares dos homens pobres como provedores do “lar” conferir SARTI (2007) e SOIHET (2000).

Cora: *Daqui. Um dia, eu tava deitada assim oh, os meninos chegô magrinha igual uma lenha, taquei leite, a menininha de cinco meses, fininha, taquei leite, taquei creme de milho, aqueles trem parou de dormir, recuperou, lindo e bonito.*

Pesquisadora: *Eles tão morando com a senhora?*

Cora: *Tá na casinha deles e eu que tô tratando, moça.*

Pesquisadora: *É, né?*

Cora: *Almoço e janta. Tá com quatro anos<sup>12</sup>.*

Esse enunciado *pertence* ao *campo discursivo* de uma cultura patriarcal<sup>13</sup>, herança da qual ainda somos herdeiras e herdeiros, mesmo constatando na contemporaneidade a proliferação de outras discussões sobre as relações entre mulheres e homens e uma ocupação diferenciada das mulheres nos diversos espaços sociais. A função enunciativa desse enunciado é a manutenção de uma “estrutura de poder social organizada em torno dos interesses masculinos, que, de acordo com as teorias feministas, tem caracterizado a maior parte das sociedades” (SILVA, 2002b, p.88). É esse discurso conservador que produz culturalmente o que é masculino e o que é feminino, e, o que é *do masculino* e o que concerne *ao feminino*: modos de vestir, modos de se comportar, modos de dizer, modos de amar, modos de cuidar, modos de negociar, modos de ser pai e ser mãe, modos de se portar no mundo doméstico e no mundo do trabalho, modos de *ser aluna* e *ser aluno* e modos de *matematicar*, dentre tantos outros modos pelos quais somos constituídos/as, constituímos nossas práticas e nos constituímos como mulheres e homens.

Numa perspectiva foucaultiana, dizemos que essas práticas produzem os próprios sujeitos sobre os quais falamos, e fazem com que as mulheres se produzam como tais: como “cuidadoras” como parte “da sua natureza”, ou como aquelas que precisam “ser cuidadas”, não só por “sua fragilidade”, mas em resposta ao enunciado de que faz parte da natureza do “macho” estar sempre à espreita da “fêmea”, que por sua vez é capaz de *atrair e trair*. É como se se afirmasse que cuidar e ser cuidada “é parte da natureza feminina” e, no outro pólo dessa relação, receber os cuidados de uma mulher e ser capaz de protegê-la “é parte da natureza masculina”.

O enunciado *de que mulher cuida melhor ... mas precisa ser cuidada* produz o ocultamento das relações de poder, sobrecarrega a mulher com a dupla jornada e implica em uma “subordinação feminina” no espaço doméstico e nas relações afetivas, ao configurar a maternidade e o cuidado como “destino natural de mulher” (MEYER, 2000), ainda que ela se permita considerar-se o “chefe da família”:

<sup>12</sup> Fragmentos da entrevista feita com Cora, 67 anos. Ela se refere aos netos e à neta.

<sup>13</sup> Indicar outras referências-

De segunda a sábado, das 7h às 20h, ela ganha a vida fazendo unhas em um pequeno salão montado na garagem de casa, na zona leste de São Paulo. À noite, cuida do marido e dos afazeres domésticos. Ângela Maria Lima de Brito Oliveira, 48, está no crescente contingente de mulheres que chefiam o lar e são casadas: eram 20,7% das chefes de família em 2006, mais do que os 9,1% de 1996.

(Folha de São Paulo – cotidiano – 29/09/07)

Esse enunciado associa-se a campos discursivos da Biologia quando as referências às características biológicas, são, constantemente evocadas, para justificar relações desiguais entre mulheres e homens, no argumento cientificamente produzido de que somos (como mulheres e homens) biologicamente distintos e que as nossas relações decorrem dessa distinção “que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente” (LOURO, 1997, p.20). A esse argumento atribui-se um caráter final, “irrecorrível” (ibidem, p.20).

Essas “verdades” pretendem produzir universalmente um tipo de mulher (dada ao cuidado, maternal) e um tipo de homem (mais ousado, atirado, dado ao controle). Podemos encontrar essa produção de verdades proliferando-se, em explicações sobre preferências sexuais, brincadeiras, jogos, modos de ser adolescente e jovem, nos gostos estéticos, nos cuidados com o corpo, nas escolhas pessoais e profissionais, nas relações afetivas, e nas discussões sobre desempenho escolar de mulheres e homens nas diferentes atividades e campos do conhecimento, como nos mostram as os trabalhos de LOURO (1997), MEYER (2003), e FISCHER (2001). Explicações sobre mulheres e homens são, assim, cuidadosamente “fabricadas”, produzindo-se culturalmente, em jogos de verdade, o que constitui o “ser mulher” e o “ser homem”, como se fossem características inatas:

### EVOLUÇÃO

Mulher pode ter preferência inata pelo rosa<sup>14</sup>

Meninas são cor-de-rosa e meninos são azuis desde a maternidade, mas a escolha pelas cores parece ir além dos aspectos culturais. Pesquisa publicada hoje na revista "Current Biology" sugere que há uma base biológica por trás dessa preferência. Em um estudo com 208 pessoas entre 20 e 26 anos, cientistas descobriram que as mulheres de fato tendem a preferir rosa – ou pelo menos um matiz mais avermelhado do azul, que parece ser a cor favorita da espécie humana.

Esse enunciado do cuidado como parte da natureza feminina encontra *enunciados correlatos* também no campo do discurso pedagógico. É fácil identificá-los no discurso sobre os

<sup>14</sup> Matéria publicada na folha de São Paulo, na seção Ciência, em 21 de agosto de 2007.

*cuidados maternos* sobre as professoras da Educação Infantil (BUJES, 2002), tanto quanto naqueles que se referem às alfabetizadoras de alunos e alunas da chamada terceira idade (COURA, 2007). Estudos feitos por Valerie Walkerdine (1988) mostram, também, por exemplo, como se utilizam na escola jogos relacionados aos cuidados com bonecas e com a casa para se ensinar matemática às meninas. São também enunciados correlatos ao enunciado do cuidado como próprio da natureza feminina que subsidiam certas explicações sobre as diferenças de desempenho de meninas e meninos em testes, calcadas no “pendor natural” de homens e mulheres para esta ou aquela atividade. Aqui o cultural é pressuposto a partir de uma base biológica. Em particular, enunciados correlatos sobre as relações que mulheres e homens estabelecem com a matemática circulam não apenas no ambiente escolar, mas se incorporam aos discursos de diversos âmbitos da vida social, reafirmando uma tendência “natural” das mulheres a serem “dispersivas, complicadas, pouco organizadas e pouco objetivas”. A elas não caberia, pois, assumir, com sucesso práticas identificadas com a matemática escolar, estruturada sobre uma racionalidade que valoriza precisão e objetividade. Caberiam a elas atividades relacionadas ao cuidado (que ensejam práticas permeadas pela variedade e pela subjetividade); mas, considerando-se que a sociedade privilegia e exige que as decisões sejam pautadas numa racionalidade “masculina”, as mulheres requereriam, por sua vez, certa orientação e controle “de Outro” que as protegesse de sua própria fragilidade.

Esse enunciado encontra *correlatos* nos estudos de comportamento quando se procura naturalizar a “dupla jornada feminina”, enunciando como decorrência da “natureza de cuidar”, da mulher, sua disposição em desdobrar-se para trabalhar fora “e cuidar dos filhos e filhas”, porque “apesar de tudo elas são otimistas: 99% dizem que a dupla missão mãe-trabalhadora vale a pena<sup>15</sup>”.

O enunciado do cuidado encontra-se, ainda, enredado em elementos do discurso religioso, que enuncia “a mulher virtuosa e previdente”; correlaciona-se com campos discursivos da Psicologia que enfatizam a importância da presença da mãe no desenvolvimento dos filhos e, em uma trama complexa, dizem-nos como devemos e podemos constituir famílias, triunfar no amor, alcançar glórias eternas, portar-nos no mundo do trabalho, constituirmos práticas e relações de gênero. A circulação desse enunciado nesses diversos campos nos mostra,

---

<sup>15</sup> A matéria da jornalista Kátia Melo, publicada na revista *Época* de 15 de outubro de 2007, sob o título “24 horas é pouco”, apresenta uma pesquisa da psicóloga e empresária Cecília Russo Troiano, que envolveu 850 mulheres da classe A e B que trabalhavam fora de casa e conclui que as mulheres brasileiras, mesmo sobrecarregadas “não abrem mão de nenhum dos papéis: de mãe, trabalhadora e esposa” (p.98). Na revista há também uma chamada para um site que oferece dicas de como administrar essa dupla jornada.

como nos lembra Foucault (2005), que o discurso é um campo conflituoso no qual os enunciados diversos circulam disputando espaços e procurando afirmar-se como “verdades”.

### **Das inquietações suscitadas por esse enunciado**

Em nossas práticas e reflexões sobre o “assunto” mulheres na EJA, as práticas do cuidado com as quais as mulheres se envolvem na lida diária são constantemente evocadas: nos materiais que muitas vezes utilizamos procurando vincular conhecimento escolar e vida cotidiana; nos relatos que ouvimos das alunas sobre o que fizeram antes de vir para escola e o os trabalhos que exercerão no espaço doméstico após uma jornada de trabalho e estudo; nos relatos que aparecem nas pesquisas sobre como tiveram que adiar o seu “sonho” de estudar, ou como foram impedidas de fazê-lo, porque “mulher não precisava estudar”, ou até mesmo porque as mulheres “se tornam sabidas demais quando estudam”; e em tantas outras situações que poderíamos aqui evocar como educadoras e pesquisadoras inseridas nesse campo. Tais situações mostram relações desiguais entre mulheres e homens, seja na questão do acesso e permanência nas salas de aula da EJA ou nas *preocupações* com o outro que acabam por sobrecarregar as mulheres.

Ao trazermos esse enunciado para reflexão, queremos pontuar as inquietações que o mesmo suscita ao produzir como “verdadeiras” práticas da mulher as práticas ligadas ao cuidado, reforçando, assim, “lugares” de privilégios masculinos: o lugar de apenas ajudar nesse cuidado e o lugar de provedores naturais. Instauram, ainda, como uma verdade que mulheres precisam ser cuidadas. Produzem-se assim, tipos universais de mulheres e homens, produzindo-se como essências o que se constitui feminino e masculino e o que concerne ao feminino e ao masculino. Operar com o conceito de gênero nas pesquisas em EJA e assumir em nossas práticas que produzimos discursivamente “feminilidades” e “masculinidades” é procurar romper com as essências e universalidades, que são sempre “excludentes legitimando os já legitimados e colocando à margem aqueles que não se enquadram em suas referências” (LOURO, 1996, p. 15).

Ao descrevermos esse enunciado produzido em relações de poder que engendram produções de saberes constatamos situações de violência contra as mulheres, alunas da EJA. Relações de poder e relações de violência se configuram de forma diferenciada para Foucault (1995). Uma relação de poder “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma

ação sobre a ação”(ibidem, p.243). Nessa concepção, o poder é uma relação construída discursivamente, isso significa “respostas, reações, efeitos, invenções possíveis (ibidem p. 243). Por sua vez, a relação de violência “age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem, portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade” (ibidem, p.243). Mesmo configurando-se, segundo Foucault, de forma diferenciada, as relações de poder e as situações de violência se entrelaçam ao se produzirem discursivamente enunciados como o que aqui apresentamos, que acabam por servir de justificção aos modos masculinos de organização das relações de gênero, ainda na contemporaneidade. Tal enunciado ao produzir a mulher dada ao cuidado, maternal, responsável por cuidar mas, ao mesmo tempo frágil e que precisa ser cuidada, e o homem como aquele capaz de proteger essa suposta fragilidade feminina, que as mulheres alunas da EJA, não demonstram possuir, acabam por justificar relações de violência contra a mulher ao fortalecerem o campo da cultura patriarcal, tantas vezes assumida, em nossas práticas pedagógicas, como o modo *natural* de estarmos no mundo e de gerir as relações sociais, inclusive aquelas que se forjam no ambiente escolar, e, em particular nas situações de aprendizagens escolares.

### **Referências Bibliográficas:**

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- COURA, Isamara Grazielle Martins. **A Terceira Idade na Educação de Jovens e Adultos: Expectativas e Motivações**. Dissertação de Mestrado, 2007 (Educação) Universidade Federal de Minas Gerais
- DELEUZE, Gilles(1986). *Foucault*. Trad. Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- DI PIERRO, Maria Clara. GRACIANO, Mariângela. *A Educação de jovens e adultos no Brasil- Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HADDAD, Sérgio et. al. (org). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org/public2.htm> . Acessado em 03/07/2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n.2, p.101-132, jul-dez, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, Sexualidade e Educação: *Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de Gênero. In MEYER, Dagmar, et. alli(Orgs.) *Gênero e Saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p.1-18.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia e Educação da Mulher. Uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. In: *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v.9, n.002, p.585-599, jul/dez, 2001.

FOUCAULT, Michel (1982). O sujeito e o poder. In: DREYFRUS H. & RABINOW P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p.231-249.

FOUCAULT, Michel. (1969) *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane, Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre.(org.) *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.

MEYER, Dagmar E. Estermann. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? . In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n.2, p.117-133, jul-dez, 2000.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: Um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio José (org.) *Aprendendo com a diferença-- Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 65-90.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p. 519-539, set/dez, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia . Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. In: *Revista Estudos Feministas*.v..9, n.2. Florianópolis,2001a. Disponibilizado em: <http://www.scielo.php?Acessado> em: 13/07/2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: *Educação e Pesquisa*. V. 27, n.1. Fundação Carlos Chagas e PUC-SP. São Paulo, jan/jun.,2001b. Disponibilizado em: <http://www.scielo.php?Acessado> em: 13/07/2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Del Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: *uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason*. London: Routledge,1988.

WALKERDINE, Valerie. *Couting Girls Out: Girl and Mathematics*. (New Edition). Londres: Virago, 1998.